

Università della Calabria  
Dipartimento di Sociologia e di Scienza Politica  
Dottorato in Scienza Tecnologia e Società  
XIX ciclo  
Settore Scientifico-Disciplinare SPS/09

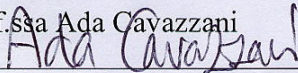
## **La produzione del sapere vivo**

*Aziendalizzazione dell'università e precariato tra le due sponde dell'Atlantico*

Luigi Roggero

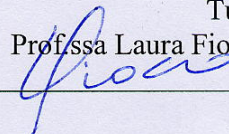
Coordinatrice

Prof.ssa Ada Cavazzani



Tutor

Prof.ssa Laura Fiocco



---

Anno Accademico 2006-2007

## Indice

Introduzione.....	1
Nota metodologica.....	7
PARTE I – IL CONTESTO TEORICO.....	20
Capitolo 1	
Le nuove coordinate spazio-temporali del capitalismo cognitivo e del lavoro precario	21
1.1 Capitalismo cognitivo?.....	21
1.2 La composizione di classe nel capitalismo cognitivo .....	31
1.3 Il lavoro precario.....	43
1.4 Le critiche ai concetti di capitalismo e lavoro cognitivo .....	50
1.5 Una rivoluzione spaziale: la metropoli .....	55
1.6 Sul concetto di ambivalenza.....	63
Capitolo 2	
Reti e nuove tecnologie.....	66
2.1 Le tecnologie: al di là del bene e del male .....	66
2.2 Il rapporto tra capitale fisso e capitale variabile .....	71
2.3 Reti, tecnologie sociali e loro sovversione .....	76
Capitolo 3	
L'eccedenza del sapere vivo.....	81
tra aziendalizzazione dell'università e precariato.....	81
3.1 Le trasformazioni dell'università nel capitalismo cognitivo .....	81
3.2 Il precariato come dato strutturale dentro il mutamento dell'università.....	91
3.3 Aziendalizzazione, economia politica dei saperi ed eccedenza.....	100
3.4 La produzione del sapere vivo: processi di costituzione materiale della soggettività	108
Capitolo 4	
Produzione di saperi e appropriazione privata .....	113
4.1 La proprietà intellettuale è un furto, il furto della proprietà intellettuale.....	113
4.2 Le unità di misurazione dei saperi e del “capitale umano” .....	120

Capitolo 5	
Dentro la globalizzazione:.....	127
trend comuni e nuove forme di conflitto nell'università in transizione.....	127
5.1 Il contesto europeo e globale del processo di trasformazione dell'università..	127
5.2 «Dimorare tra le rovine dell'università»? .....	136
5.3 Oltre la dicotomia exit-voice: verso nuove pratiche di autonomia? .....	139
5.4 La produzione del comune .....	145
PARTE II – LA RICERCA EMPIRICA.....	149
Premessa ai casi di studio.....	150
Il caso di studio italiano .....	153
Capitolo 6	
Il processo di aziendalizzazione: precarizzazione e conflitti .....	154
6.1 Il contesto: aziendalizzazione e riforme.....	154
6.2 Il Ddl Moratti e le mobilitazioni contro la precarietà .....	161
6.3 Precarietà di lavoro e precarietà dell'autonomia: una griglia di analisi della precarizzazione nel mercato della formazione .....	165
6.4 Le due facce della flessibilità .....	172
6.5 Dispositivi di normalizzazione e imbrigliamento: la produzione di un ordine del discorso	181
Capitolo 7	
Forme organizzative, nuove tecnologie e università di fuga.....	187
7.1 Le nuove tecnologie: tra «rivoluzione antropologica» e nuove forme organizzative	187
7.2 I limiti della mobilitazione: lotta di ceto o lotta di classe?.....	194
7.3 Femminilizzazione dell'università e movimenti: il caso dei Women's Studies	200
7.4 Le linee di fuga: verso la costruzione di istituzioni autonome? .....	206
Il caso di studio americano .....	213
Capitolo 8	
Il precariato nella «knowledge factory».....	214

8.1 Le mobilitazioni dei graduate students .....	214
8.2 Forme di lotta e ambiguità della libertà accademica.....	218
8.3 Forme organizzative e rappresentanza a progetto.....	224
8.4 Linee di classe, genere e razza.....	226
Capitolo 9	
Open source unionism e oppositional knowledges.....	231
nell'università-metropoli.....	231
9.1 Il divenire metropoli dell'università, il divenire università della metropoli ....	231
9.2 Distance learning: tra open source unionism e precarizzazione.....	235
9.3 Figure di frontiera e oppositional knowledges .....	241
9.4 Tra autonomia e addomesticamento: il caso dei Black Studies.....	245
9.5 Istituzioni autonome vs. knowledge factory?.....	250
9.6 Un'esperienza transnazionale: Edu-factory.....	258
Conclusioni.....	261
Bibliografia.....	277
Appendice.....	295

## Introduzione

Il Sessantotto è considerato una data periodizzante nelle trasformazioni dell'università: i movimenti studenteschi che intorno a quell'anno si sono diffusi a livello internazionale, segnano lo spartiacque tra un prima e un dopo. Il prima è l'università di elite, luogo di formazione delle classi dirigenti; il dopo è l'università di massa, in cui fanno il loro ingresso molti dei soggetti sociali precedentemente esclusi. I decenni successivi, fino ad arrivare all'oggi, sono stati attraversati da ulteriori mutamenti dei sistemi universitari e dell'istruzione superiore.

Almeno a livello simbolico, per Stati Uniti ed Europa si possono indicare due date che condensano una parte di tali processi di trasformazione. Nel primo caso, la data è il 1980, anno di promulgazione del Bayh-Dole Act: per promuovere l'innovazione americana nella crescente competizione internazionale, il disegno legislativo spingeva le università a diventare maggiormente imprenditoriali, diminuendo i finanziamenti pubblici e aumentando la loro dipendenza dai fondi privati, sfumando i confini tra ricerca di base e ricerca applicata, incentivando le connessioni con le industrie e la creazione di start-up, rafforzando il peso della proprietà intellettuale, dai brevetti ai copyright. Con queste coordinate, il Bayh-Dole Act ha sancito anche il mutamento della figura e del ruolo del docente, che sempre più deve assumere compiti manageriali e diventare *stakeholder* della *corporate university*<sup>1</sup>. In Europa, invece, la data simbolicamente significativa è il 1999, anno della conferenza di Bologna, città da cui prenderà il nome il processo di costruzione di uno spazio continentale dell'istruzione superiore, attraverso l'armonizzazione delle linee di riforma universitarie dei paesi coinvolti, passati dai 30 iniziali ai 45 attuali. I perni del *Bologna Process* sono la differenziazione dell'offerta formativa, il mutamento della struttura curricolare (in Italia conosciuto come introduzione del 3+2, ossia distinzione tra due livelli di laurea, una di base, l'altra specialistica) e nell'impiego del sistema dei crediti formativi, ossia la misurazione e quantificazione delle performance degli studenti sulla base del tempo di studio<sup>2</sup>.

Nel cosiddetto "mondo anglosassone" le scienze sociali si sono occupate molto dei processi di cambiamento dell'istruzione superiore; non altrettanto è avvenuto in Italia, fatte salve alcune importanti eccezioni, di cui si darà conto nei capitoli successivi. Dunque, nel framework teorico delle trasformazioni dell'università e dei sistemi di istruzione superiore, intimamente legate agli sviluppi del capitalismo contemporaneo, l'oggetto della presente tesi di ricerca è il mutamento e la

---

<sup>1</sup> Intervista ad Andrew Ross, New York City, 26 maggio 2006.

<sup>2</sup> Vaira, M. (2003), *Verso un'Università post-fordista?*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, Bologna, n. 3.

precarizzazione del lavoro accademico<sup>3</sup> e i processi di mobilitazione che si sono verificati negli ultimi anni. Europa e Stati Uniti, in particolare Italia e New York State, sono i due casi di studio scelti per la ricerca empirica, in quanto riteniamo che la loro comparazione permetta di evidenziare dei trend globali rispetto agli argomenti esaminati. La proposizione di fondo che sorregge il nostro lavoro, infatti, è l'esistenza di un nesso costitutivo tra le trasformazioni produttive e del lavoro che si sono sviluppate a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, e quelle dei sistemi di istruzione superiore a livello globale. Una delle novità di questa tesi di dottorato è che, per analizzare tali trasformazioni, sceglie di focalizzarsi sui processi di precarizzazione del lavoro e della vita all'interno (così come all'esterno) del sistema accademico, ipotizzando che diventino un loro tratto strutturale e paradigmatico.

Nell'individuazione del contesto teorico di riferimento (cui è dedicata la Parte I della tesi) il percorso di ricerca prende le mosse dall'analisi del framework sistemico: indagando ciò che da molti studiosi è stato definito il passaggio dal fordismo al postfordismo, discuteremo in particolare l'ipotesi del sorgere di un *capitalismo cognitivo*, le cui caratteristiche principali sono la messa al lavoro di saperi, conoscenze, linguaggi e relazioni come risorse produttive centrali<sup>4</sup> (capitolo 1.1). All'interno dell'ipotizzato passaggio al capitalismo cognitivo, dunque, mutano la natura e le forme del lavoro. Nel capitolo 1.2 si metterà in discussione il concetto di stratificazione di classe prevalente nella letteratura sociologica, che identifica raggruppamenti orizzontali sulla base di criteri di reddito e mansioni. Ci si concentrerà invece sull'analisi della *composizione di classe*, cioè su un processo di formazione di classe in cui gli elementi oggettivi (la collocazione lavorativa) si intrecciano agli elementi soggettivi, ossia la possibilità e capacità di identificazione in dinamiche collettive di lotta ed espressione di autonomia<sup>5</sup>. Discostandosi almeno in parte dalla letteratura prevalente sui *knowledge workers*<sup>6</sup>, la cognitivizzazione del lavoro viene qui interpretata come un nuovo paradigma, in grado di riplasmare l'intera composizione di classe, coinvolgendo – pur con differenti gradazioni e gerarchie – i soggetti che sono impegnati nella produzione di merci sia tangibili sia intangibili. La nuova composizione di classe è precaria e intermittente, così come intermittente è – per sua costituzione – lo stesso lavoro cognitivo (capitolo 1.3). Tuttavia, tentando di mettere in discussione sia la visione della flessibilità come rimedio progressivo alla disoccupazione (prevalente nella letteratura e nel dibattito politico fino a tempi recenti), sia la

---

<sup>3</sup> Per lavoro accademico si intende le attività di ricerca, formazione e didattica che fanno parte del quotidiano funzionamento dell'università. Nel corso della ricerca ci proponiamo di illustrarne gli intrecci nei differenti contesti studiati.

<sup>4</sup> Vercellone, C. (a cura di, 2006), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, Manifestolibri, Roma.

<sup>5</sup> Alquati, R. (1975), *Sulla Fiat e altri scritti*, Feltrinelli, Milano.

<sup>6</sup> Butera, F. – Donati, E. – Cesaria, R. (1997), *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, Franco Angeli, Milano.

semplice denuncia dei suoi effetti catastrofici, che individua nelle forme del lavoro e contrattuali “fordiste” la soluzione possibile (ampiamente diffusa negli ambienti sindacali e della sinistra critica), la nostra ricerca esplora un *tertium datur*. La precarietà viene quindi analizzata come il risultato di un rapporto di forze, che mette in luce la genealogia ambivalente e conflittuale della flessibilità, praticata dall’autonomia del lavoro vivo, dalle lotte e dalla sottrazione al lavoro salariato negli anni Settanta, diventata poi processo di precarizzazione della vita attraverso la controffensiva capitalistica degli anni Ottanta e Novanta.

Trattandosi di categorie piuttosto recenti vale la pena dedicare spazio alle varie critiche mosse ai concetti di capitalismo e lavoro cognitivo, tentando di illustrarne le buone ragioni così come i punti problematici (capitolo 1.4). Del resto, questi stessi concetti vengono qui impiegati principalmente come utili strumenti di lavoro, piuttosto che rigidi postulati teorici. In questo quadro, infine, cambiano anche i luoghi e le forme spaziali del lavoro: assumiamo la metropoli, o quella che viene definita «metropoli di seconda generazione»<sup>7</sup>, come il punto di osservazione privilegiato delle nuove dinamiche del capitalismo cognitivo, delle trasformazioni dell’università e delle mobilitazioni dei precari (capitolo 1.5). Ci soffermeremo infine sul concetto di ambivalenza, di cui si farà ampio uso nell’elaborazione (capitolo 1.6).

Partendo dalla critica alla neutralità della scienza, dunque al di fuori di ogni determinismo tecnologico, nel secondo capitolo si esaminerà l’importanza delle nuove tecnologie e dei processi di innovazione nei mutamenti delle forme di produzione e nei processi di trasformazione dell’università (capitolo 2.1). Nella peculiare rideclinazione del classico rapporto tra capitale fisso e capitale variabile (capitolo 2.2), le tecnologie informatiche, linguistiche e comunicative verranno analizzate come oggettivazione e cristallizzazione di rapporti sociali, evidenziando le nuove caratteristiche e peculiarità che assumono nel capitalismo cognitivo e i loro possibili utilizzi sovversivi (capitolo 2.3). Ciò ci permetterà anche di mettere in luce il fondamentale nesso – metodologico e analitico – tra scienza, tecnologia e società.

Il capitalismo cognitivo e la cognitivizzazione del lavoro, con le nuove coordinate spazio-temporali che disegnano, vengono dunque assunti come gli assi cartesiani su cui collocare l’analisi delle trasformazioni dei sistemi di istruzione superiore e della precarizzazione del lavoro accademico (capitolo 3.1 e 3.2). Questi due aspetti si articolano all’interno dei processi di aziendalizzazione dell’università, di cui vengono individuati caratteristiche e punti di contraddizione (capitolo 3.3). Con il termine aziendalizzazione non si vuole qui semplicemente intendere l’aumento dei fondi investiti dalle imprese private nel mondo accademico; in modo più complesso, si tenta di descrivere il divenire azienda della stessa università, quindi il dover

---

<sup>7</sup> Martinotti, G. (1993), *Metropoli. La nuova morfologia sociale della città*, Il Mulino, Bologna.

funzionare secondo i parametri tipici del mondo *corporate*. Da questo punto di vista, si evidenzierà la differenza tra Stati Uniti e Italia: se nel primo caso il modello della *corporate university* è pienamente sviluppato ed è gestito attraverso forme avanzate di *governance*, nel sistema accademico italiano esso convive in modo spesso difficoltoso con la permanenza forte di elementi che sono stati definiti “feudali” nel controllo dei singoli atenei, che sembrano rispondere prevalentemente a tradizionali dispositivi di governo verticale<sup>8</sup>. Soprattutto, la nostra analisi insisterà sull’eccedenza della produzione di saperi rispetto alla loro quantificazione e misurazione, l’impossibilità di separarli – se non artificialmente, ossia creando scarsità laddove vi è abbondanza e ricchezza comune – dal loro produttore e dall’“intelletto generale”, dunque di consentirne l’appropriazione privata: è questo il punto di contraddizione immanente al processo di aziendalizzazione dell’università e più in generale al capitalismo cognitivo. Parliamo dunque di *sapere vivo*<sup>9</sup> per evidenziarne il suo peculiare carattere di produzione legato all’attività umana e alla cooperazione sociale, processo di creazione e ricombinazione inseparabile dai soggetti che ne sono protagonisti. Analizzeremo dunque i processi di costituzione materiale della soggettività e la produzione del sapere vivo, mettendo in luce il duplice significato del genitivo che ricorre fin dal titolo, su cui inizieremo a soffermarci nella *Nota metodologica* e che corre lungo l’intera trama argomentativa della presente ricerca (capitolo 3.4).

Uno dei pilastri su cui il processo di aziendalizzazione dell’università poggia è il sistema della proprietà intellettuale, dunque il tentativo di privatizzare la produzione di conoscenza attraverso la creazione artificiale di scarsità (capitolo 4.1). Un altro perno fondamentale è costituito dalla misurazione della produzione dei saperi, che assume da un lato la forma dei crediti formativi (da lungo tempo esistenti negli Stati Uniti e nel mondo anglosassone, introdotti in molti paesi europei solo a partire dalle riforme interne al *Bologna Process*), dall’altro lato la quantificazione di relazioni e conoscenze per mezzo delle categorie di capitale sociale e umano, che tendono a perdere l’originario significato di definizione di campi di conflitto utilizzata da Pierre Bourdieu<sup>10</sup>, per diventare prevalentemente criteri di misura economica (capitolo 4.2).

I due casi di studio scelti, al di là delle differenze strutturali, storiche e soggettive che verranno messe in evidenza, presentano degli elementi di forte affinità nei processi di trasformazione in corso, soprattutto se letti alla luce di quello che possiamo definire un trend comune a livello globale (capitolo 5.1). Uno degli elementi caratteristici centrali di questa tendenza è l’ipotizzato passaggio dei meccanismi selettivi nei sistemi di istruzione superiore dalla dialettica

---

<sup>8</sup> Clark, B. R. (1977), *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, University of Chicago Press, Chicago.

<sup>9</sup> Cfr. Alquati, R. (1976), *L’università e la formazione: l’incorporamento del sapere sociale nel lavoro vivo*, in *Aut Aut*, Firenze, n. 154; Tomassini, R. (1975), *Studenti e composizione di classe*, Edizioni Aut Aut, Milano.

<sup>10</sup> Bourdieu, P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.



tra esclusione e inclusione, su cui si è basata una parte considerevole della letteratura sociologica sul tema, a processi di *inclusione differenziale* di studenti e precari, regolati dalla qualità della conoscenza e delle relazioni, non più dal semplice accesso a istituzioni formalmente uguali per tutti.

Se questa analisi è corretta, servono dunque nuovi strumenti per leggere le trasformazioni dell'università nella fase del capitalismo cognitivo. Più precisamente, va assunto come punto di partenza l'irreversibile crisi dell'istituzione accademica per come l'abbiamo conosciuta in epoca moderna, interrogandosi su cosa significhi – per utilizzare l'efficace espressione di Bill Readings – «dimorare tra le rovine dell'università»<sup>11</sup> (capitolo 5.2). In questo nuovo scenario, si analizzeranno le possibilità di fuoriuscita dal sistema dell'università-azienda (nelle differenti declinazioni che esso assume in Italia e negli Stati Uniti) cui le mobilitazioni dei precari e i processi di formazione di classe del sapere vivo sembrano alludere, assumendo il segno dell'autonomia della cooperazione sociale rispetto alla sua riduzione ai meccanismi della valorizzazione capitalistica (capitolo 5.3). In particolare, si ipotizza che sia la variabile *tempo* ad assumere un aspetto centrale per le possibilità di produrre sottrazione ed esodo. Questa è la base analitica su cui poggiano i tentativi di costruzione di istituzioni autonome, nella produzione di quello che viene definito il *comune* (capitolo 5.4).

Nella parte II della tesi ci si concentrerà sulla ricerca empirica nei due *case studies* (nei capitoli 6 e 7 tratteremo quello italiano, nei capitoli 8 e 9 quello americano), mettendo a verifica la griglia interpretativa articolata in sede teorica. Nel contesto del processo di aziendalizzazione, che assume forme differenti nei due casi di studio (capitolo 6.1), il punto di partenza sono le mobilitazioni dei *ricercatori precari* (come si sono autodefiniti) in Italia e dei *graduate students* negli Stati Uniti (capitoli 6.2 e 8.1). Le lotte di questi ultimi insistano esattamente sul loro riconoscimento in quanto lavoratori intellettuali, negato invece dalle amministrazioni delle *corporate universities*, che preferiscono ritenerli soggetti in *apprenticeship*. Ciò rende i due casi immediatamente comparabili, uniti dal filo comune della precarizzazione del lavoro. Questa angolazione prospettica ci consentirà di mettere a verifica le analisi sui processi di composizione di classe del lavoro cognitivo, basati non solo sull'oggettiva appartenenza a uno strato omogeneo, ma innanzitutto sull'identificazione in una condizione comune e nell'individuazione di una sua possibile trasformazione collettiva. Seguendo le narrazioni degli intervistati, si approfondirà l'analisi dei dispositivi di precarizzazione nel sovrapporsi di vita e lavoro, proponendo uno schema di interpretazione delle diverse forme della precarietà, ma anche le specifiche forme di disciplinamento, controllo e normalizzazione del sapere vivo (capitoli 6.3, 6.5 e 8.2). In queste mobilitazioni, come il caso dei *graduate students* dimostra, emerge una nuova figura dello studente, non più riducibile alla classica definizione di forza-lavoro in formazione, per diventare a tutti gli

---

<sup>11</sup> Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge – London.

effetti produttore di saperi nel capitalismo cognitivo. Nel contesto della cosiddetta *lifelong learning*, lo studente assume le caratteristiche di una figura ibrida, permanentemente collocata sulla labile frontiera tra formazione e mercato del lavoro. Ma la flessibilità, dalle parole dei protagonisti dei conflitti in questione, emerge in tutta la sua ambivalenza, mostrando non solo il lato della deprivazione e dell'assenza (di reddito, tutele, garanzie, diritti), ma anche quello del desiderio – su entrambe le sponde dell'Atlantico – di gestire autonomamente i propri tempi di vita e la passione per la propria attività, al di fuori delle imposizioni del mercato (capitoli 6.4 e 9.3).

Esistono anche delle interessanti differenze tra le mobilitazioni nei due casi di studio, in particolare riguardanti le forme organizzative e di lotta, e in buona misura riconducibili alle diversità dei contesti accademici, così come differenti sono le articolazioni delle linee di classe, genere e *race* emergenti nelle condizioni di precarietà e nei processi di conflitto in Italia e negli Stati Uniti (capitoli 7.3, 8.3 e 8.4). Con gradazioni diseguali e purtuttavia in un trend comune diventano inoltre visibili le nuove coordinate spaziali del lavoro cognitivo, che precipitano nello spazio metropolitano, ma anche i punti di blocco e i limiti delle mobilitazioni dei precari dell'università (capitoli 7.2 e 9.1). Si metteranno quindi a verifica gli assunti elaborati in sede teorica rispetto alle nuove tecnologie, tra potenzialità di organizzazione del mutamento radicale e dispositivi di ulteriore precarizzazione (capitoli 7.1, 9.2 e 9.6). Infine, si esploreranno le linee di tendenza, di possibilità e di conflitto individuate nella parte teorica, a partire dai Women's Studies e da alcuni esperimenti di autoformazione, università nomadi e del terzo settore in Italia, dall'importante storia dei Black Studies, dai percorsi di *popular e self-education*, dai tentativi di costruire istituzioni autonome negli Stati Uniti, nonché dal progetto transnazionale Edu-factory, nato in questa prospettiva. Pur nelle diversità che verranno illustrate, si tratta infatti di esperienze collocate sulla frontiera tra università e metropoli, la cui produzione di *oppositional knowledges* vive costantemente tra la creazione di spazi di trasformazione e i dispositivi di cattura e cooptazione istituzionale<sup>12</sup> (rispettivamente nei capitoli 7.3, 7.4 e 9.3, 9.4, 9.5, 9.6).

Nelle Conclusioni si tratterà un bilancio complessivo dell'esperienza di ricerca, si riprenderanno le ipotesi e le elaborazioni teoriche per metterle a confronto con l'elaborazione del materiale empirico. Ciò servirà per verificare eventuali innovazioni teoriche e avanzamenti empirici rispetto allo stato dell'arte delle scienze sociali sui temi oggetto di analisi.

---

<sup>12</sup> Mohanty, C. T. (1990), *On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s*, in *Cultural Critique*, n. 14.

## Nota metodologica

Nella presente tesi abbiamo articolato i nessi che legano le trasformazioni dell'università, la precarizzazione del lavoro e i mutamenti del sistema produttivo, attraverso una ricerca di tipo *qualitativo*. Il campo di studio scelto è solo in parte trattato dalle scienze sociali in Italia: dal punto di vista metodologico, limitatamente agli argomenti trattati e all'elaborazione prodotta, ci proponiamo dunque al contempo di attingere e contribuire all'innovazione della cassetta degli attrezzi necessari a capire i processi in atto. Per farlo, utilizziamo un approccio tendenzialmente *transdisciplinare*: in questa prospettiva, la letteratura sociologica – italiana e internazionale – costituisce la base fondamentale della presente tesi. In particolare, ci siamo avvalsi della sociologia del lavoro, che ci ha permesso di focalizzare i temi relativi al passaggio dal fordismo e postfordismo, ampiamente trattato nelle scienze sociali a partire dagli anni Ottanta e Novanta, per discutere l'ipotesi del sorgere del capitalismo cognitivo. In questo senso, possiamo utilizzare la definizione di sociologia del lavoro proposta da Michele La Rosa, di carattere «friedmann-navilliana»<sup>1</sup>: «Quella disciplina che studia *le collettività, che presentino un minimo di stabilità, pur assai diverse tra loro per dimensioni e per funzioni, che si costituiscono in occasione del lavoro; delle reazioni esercitate su di loro ai diversi livelli da parte delle attività di lavoro che sono continuamente rimodellate dal progresso tecnico; delle relazioni esterne, tra di loro, e di quelle interne tra gli individui che le compongono*»<sup>2</sup>. Gli strumenti disciplinari della sociologia del lavoro ci hanno inoltre permesso di inquadrare – seppur criticamente – la questione dei *knowledge workers*, per approfondire e contestualizzare nel framework contemporaneo la categoria di *composizione di classe*, elaborata e vivacemente dibattuta dalla sociologia del lavoro italiana «non accademica», soprattutto a partire dalle esperienze negli anni Sessanta dell'*operaismo*<sup>3</sup> inizialmente raccolte nella rivista *Quaderni rossi*<sup>4</sup>.

Per indagare le trasformazioni dell'università ci siamo riferiti soprattutto alle scienze sociali che hanno per oggetto formazione e *higher education* a livello internazionale, in particolare nel “mondo anglosassone”, oltre che italiano. Soprattutto, abbiamo cercato di fare nostro l'invito a un *approccio globale* dei processi auspicato da Steven Brint, applicandolo non solo alla comparazione dei due *case studies* scelti, ma all'analisi complessiva delle trasformazioni dei sistemi di istruzione

---

<sup>1</sup> Il riferimento è qui in particolare a Friedmann, G. – Naville, P. (1963), *Trattato di sociologia del lavoro*, Edizioni di Comunità, Milano.

<sup>2</sup> La Rosa, M. (a cura di, 2004), *Il lavoro nella sociologia*, Carocci, Roma, p. 19.

<sup>3</sup> Sulla tradizione e il metodo dell'operaismo cfr. Roggero, G. – Pozzi, F. – Borio, G. (a cura di, 2005), *Gli operai*, DeriveApprodi, Roma.

<sup>4</sup> Il peso di tali esperienze è ormai patrimonio riconosciuto nella disciplina, si veda anche in questo caso La Rosa, M. (a cura di, 2004), *Il lavoro nella sociologia*, op. cit., che alla «sociologia del lavoro italiana “non accademica”» dedica un intero capitolo della sua antologia.

superiore a livello transnazionale: «La sociologia eccelle quando adotta una prospettiva realmente globale. Da un punto di vista scientifico, il motivo più importante per adottare un approccio globale dell'istruzione scolastica è che ciò ci permette di comparare un insieme più variegato di dati. È difficile comprendere i fattori che influiscono sulle scuole se limitiamo la nostra esperienza a un solo paese, dove probabilmente soltanto alcuni di questi fattori sono operanti. [...] Occorrerebbe avvalersi di un più ampio contesto di comparazione»<sup>5</sup>. Nel disegnare la costellazione che compone la genealogia e il presente del campo di studi sulla formazione, Greg Dimitriadis e George Kamberelis restituiscono la dimensione necessariamente transdisciplinare in cui collocare la ricerca sul tema<sup>6</sup>.

La sociologia politica ci è stata utile come angolo prospettico attraverso cui leggere le trasformazioni sistemiche, al cui interno si dispiega l'azione dei movimenti sociali. Tra i teorici di riferimento della disciplina, Alberto Melucci ha definito i movimenti sociali come «un'azione collettiva che manifesta un conflitto e implica la rottura dei limiti di compatibilità del sistema a cui l'azione si riferisce»<sup>7</sup>, come spazio sociale di riconoscimento e «spazio pubblico di rappresentanza e di partecipazione delle identità collettive»<sup>8</sup>. Nell'appuntare la propria attenzione sulla determinazione soggettiva e non oggettivistica dell'azione, lo stesso Melucci sostiene: «Nell'analisi dei movimenti sociali non è più possibile oggi contare su spiegazioni che si limitano a segnalare le contraddizioni dello sviluppo capitalistico o le disfunzioni nei meccanismi integrativi del sistema. Oppure che attribuiscono alle credenze e alle rappresentazioni degli attori un ruolo determinante. [...] I vincoli e le contraddizioni del modo di produzione [...] non possono più essere separati dalle determinazioni interne dell'azione e dal senso che questa assume per coloro che la compiono»<sup>9</sup>. Negli ultimi anni – in particolare a fronte del sorgere del *movimento globale*<sup>10</sup> e dei nuovi conflitti nel postfordismo – è emersa la necessità di dotarsi di nuove categorie e strumenti analitici, che possano permettere di approfondire la ricerca sulle determinanti soggettive e il framework in cui l'azione sociale si colloca, sviluppando in modo problematico la questione dello spazio pubblico in quella che è stata definita crisi della rappresentanza, indagando il nesso tra pratiche dei movimenti e trasformazioni sistemiche, soprattutto in un contesto in cui vengono messi in produzione quelli che

---

<sup>5</sup> Brint, S. (2002), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, p. 22.

<sup>6</sup> Scrivono infatti i due studiosi: «The predecessors are John Dewey, Sigmund Freud, Karl Marx, and Ferdinand de Saussure. The theorists are Mikhail Bakhtin, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Jerome Bruner, Judith Butler, Gilles Deleuze and Félix Guattari, Jacques Derrida, Paulo Freire, Michel Foucault, Clifford Geertz, Antonio Gramsci, Stuart Hall, bell hooks, Jacques Lacan, Jean Piaget, Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak, Lev Vygotsky, and Raymond Williams» (Dimitriadis, G. – Kamberelis, G. (2006), *Theory for Education*, Routledge, New York, pp. viii-ix).

<sup>7</sup> Melucci, A. (1982), *L'invenzione del presente. I movimenti sociali nelle società complesse*, Il Mulino, Bologna, p. 19.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 124.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>10</sup> Dal Lago, A. – Mezzadra, S. (2001), *Il movimento globale*, in *Il Mulino*, n. 5, pp. 850-860.

Ronald Inglehart ha definito «valori postmateriali»<sup>11</sup>. Anche in questo caso, dunque, la disciplina sociologica sta intrecciando i propri percorsi a un quadro eterogeneo e composito di studi e suggestioni analitiche, come in un recente studio una giovane ricercatrice sottolinea: «Le trasformazioni produttive che interessano l'attuale fase storica pongono la necessità di individuare nuovi concetti e modelli interpretativi capaci di cogliere i cambiamenti e di marcare le differenze rispetto alle forme dell'agire politico che si sono espresse nel corso del '900. Per un'analisi che voglia stare al passo con le rapide trasformazioni sociali, produttive e politiche diventa quindi fondamentale fare interagire le categorie con cui tradizionalmente la sociologia e la scienza politica hanno letto e continuano a leggere i movimenti, con altri strumenti analitici e interpretativi elaborati da filoni ed ambiti disciplinari differenti»<sup>12</sup>.

Per restare al passo con le sperimentazioni sulle frontiere disciplinari compiute all'interno delle scienze sociali negli ultimi anni, nella nostra analisi e ricerca abbiamo quindi attinto ad apporti differenziati: dall'economia alla filosofia, dalla storia alla scienza politica, dall'antropologia agli studi postcoloniali. Tale sforzo sperimentale poggia su una griglia marxiana che sottende l'analisi della transizione capitalistica, al cui interno verrà sviluppata la ricerca sulle trasformazioni dell'università, il ruolo dei saperi nella produzione contemporanea e la precarizzazione del lavoro. Facciamo nostro l'assunto secondo cui «nessun sapere (soprattutto nel campo della ricerca sociale e culturale) progredirebbe senza il continuo sforzo di mutare i paradigmi e l'insoddisfazione verso le gabbie epistemologiche e metodologiche date»<sup>13</sup>. Questo ci serve anche per articolare il nesso tra *scienza, tecnologia e società*, evidenziando gli intrecci all'interno del paradigma dell'ipotizzata transizione al capitalismo cognitivo: la produzione dei saperi, i rapporti sociali e i conflitti che si determinano costituiscono, nella nostra lettura, la trama e gli agenti del continuo mutamento dello sviluppo tecnologico.

La comune necessità di allargare lo sguardo, come da più ambiti evidenziato, mette in discussione la rigida divisione tra disciplinarietà e interdisciplinarietà, una delle permanenti dicotomie della conoscenza scientifica<sup>14</sup>. La seconda di queste dicotomie, tra teoria e prassi, è affrontata in modo esplicito da Dimitriadis e Kamberelis nel campo della formazione: «Education is a field largely dedicated to practice. [...] We disagree with those who draw sharp distinctions between theory and practice in education. We see the distinction between theory and practice - between so-called pure and applied kinds of knowledge - as false and debilitating. Maintaining

---

<sup>11</sup> Inglehart, R. (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton University Press, Princeton.

<sup>12</sup> Curcio, A. (2006), *La paura dei movimenti. Evento e genealogia di una mobilitazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, p. 41.

<sup>13</sup> Dal Lago, A. – De Biasi, R. (a cura di, 2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Roma-Bari, p. VIII.

<sup>14</sup> La Rosa, M. (a cura di, 2004), *Il lavoro nella sociologia*, op. cit.

such a distinction hinders educators in many respects. It marginalizes the work of teachers and other practitioners, assuming that it is simply about implementing a set of disconnected strategies to teach a prescribed curriculum. It also marginalizes the work of theorists, assuming that their concerns are disconnected from real-world pressures, constraints, and struggles»<sup>15</sup>.

Infine, nel metodo di ricerca mettiamo in discussione la dicotomia tra totalità e specificità, ovvero tra macro e micro. Da questo punto di vista, il presente lavoro prende spunto dall'etnografia sociale, una cui definizione ci è offerta da Alessandro Dal Lago e Rocco De Biasi: «Descrizione di un mondo sociale in base a una prospettiva non scontata. Fare etnografia non significa solamente descrivere “realtà” sociali (relazioni, mondi, professioni, istituzioni), ma farlo in base a presupposti che ne illustrino aspetti poco evidenti o comunque non ovvi. Potremmo estendere all'etnografia in generale una massima che ha trovato nell'etnometodologia le sue applicazioni più feconde: *trattare ciò che è ovvio come se fosse strano e ciò che appare strano come ovvio*. Questo precetto ha importanti ricadute metodologiche. Un etnografo si sforza programmaticamente di non accettare le definizioni di senso comune dei fenomeni sociali»<sup>16</sup>. Questo «rovesciamento delle prospettive»<sup>17</sup> operato dalla pratica etnografica si basa sullo «sgorgare dall'*esperienza* del mondo sociale»<sup>18</sup>. Ciò non significa la rinuncia all'interpretazione complessiva, quanto piuttosto la problematizzazione critica di ogni «studio a distanza o dall'alto dei fenomeni sociali»<sup>19</sup> e dell'idea di neutralità della scienza di matrice positivista: «Osservare e descrivere il mondo non sono più operazioni propedeutiche o marginali della ricerca sociale ma il cuore di una relazione problematica, aperta e critica con gli “oggetti”: una relazione che incorpora una continua discussione della posizione dell'osservatore, del carattere aleatorio e parziale delle sue osservazioni e soprattutto della crucialità delle pratiche di de-scrittura, cioè di scrittura»<sup>20</sup>. Ciò ci permette di coniugare la prerogativa sociologica di «annusare»<sup>21</sup> la realtà con la capacità di interpretarla. Dunque, se «la ricerca etnografica non pretende di essere oggettiva o esaustiva, ma di illustrare in modo originale, a partire da “punti di vista” inevitabilmente parziali, aspetti, mondi o dimensioni della vita sociale»<sup>22</sup>, ciò non significa – quantomeno nella nostra interpretazione – una preminenza del micro sul macro. Piuttosto, indica un nuovo *punto di vista* attraverso cui analizzare i processi: potremmo dire che solo attraverso la *parzialità* si può osservare il tutto<sup>23</sup>.

Utilizziamo quindi nella nostra ricerca qualitativa quello che si può definire uno stile e uno

---

<sup>15</sup> Dimitriadis, G. - Kamberelis, G. (2006), *Theory for Education*, op. cit., p. vii.

<sup>16</sup> Dal Lago, A. – De Biasi, R. (a cura di, 2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, op. cit., p. X.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. XI.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. XII.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. IX.

<sup>21</sup> Simmel, G. (1989), *Sociologia*, Comunità, Milano.

<sup>22</sup> Dal Lago, A. – De Biasi, R. (a cura di, 2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, op. cit., p. XVII.

<sup>23</sup> Tronti, *Operai e capitale*, op. cit.

sguardo etnografico e partecipante, ossia un approccio di internità all'oggetto di studio, di problematizzazione della realtà sociale e di assunzione della parzialità del punto di vista. Tuttavia, a differenza di alcune descrizioni dell'*osservazione partecipante*, metodo che connota la pratica etnografica, la nostra ricerca non si è svolta con gli occhi ingenui dello straniero che poco o nulla sa di un mondo nuovo, del quale non conosce linguaggi, abitudini, norme e valori<sup>24</sup>. Al contempo, non corrisponde nemmeno a quella che è stata definita «sociologia autobiografica»<sup>25</sup>, in cui il ricercatore studia la realtà di cui fa parte scegliendo l'osservazione partecipante come strumento naturale d'indagine. Piuttosto, nel nostro lavoro utilizziamo uno sguardo interno all'oggetto di studio per orientare l'analisi scientifica dei processi indagati.

Da questo punto di vista, adottiamo delle griglie metodologiche e interpretative che appartengono a quella sociologia «non accademica» che abbiamo visto essere ormai non solo patrimonio riconosciuto, ma fondamentale peculiarità italiana, come fa notare La Rosa parlando dei *Quaderni rossi*, rivista che appartiene alla già menzionata tradizione e metodo dell'operaismo: «Una delle caratteristiche, peraltro ancora ben attuale, della disciplina socio-lavorista del nostro paese è quella di possedere un alto significato sostanziale anche per riferimento alle elaborazioni prodotte fuori dal contesto accademico»<sup>26</sup>. Proprio nell'ambito dell'operaismo è nata la pratica della *conricerca*<sup>27</sup>, strumento concettuale e metodologico attraverso cui potremmo descrivere il presente lavoro. Secondo la definizione che ne dà Romano Alquati, ricercatore militante nelle esperienze dei *Quaderni rossi* e di *Classe operaia*, la conricerca «richiede la cooperazione nel ricercare di persone in posizioni differenti e dotate di conoscenze, esperienze, competenze e pure di capacità di indagare differenti [...] E poi il fatto che la ricerca stessa si muove dentro una realtà, formata, strutturata, ed ancora gerarchica e centrica perché la rete sta nel sistema e non viceversa, realtà in movimento ed in innovazione; e che si propone di influire nella trasformazione di questa dal suo interno, secondo certi desideri ed una certa progettualità di liberazione e così sempre costitutiva, di nuovo e di diverso, di alterità»<sup>28</sup>. Ciò permette di qualificare in senso forte i termini dell'osservazione partecipante: l'internità dichiarata del ricercatore all'oggetto di studio permette di decostruire la sua supposta e impossibile (potremmo dire ideologica) neutralità, e al contempo di situare la parzialità del suo punto di vista sui processi analizzati. La stessa intervista, come scrivono Dal Lago e De Biasi restituendo il contenuto dichiaratamente politico del metodo etnografico, «non è più uno strumento di ricerca più o meno sofisticato, ma il momento dell'accesso a un mondo, solitamente

---

<sup>24</sup> Jorgensen, D. L. (1989), *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*, Sage, Newbury Park.

<sup>25</sup> Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, p. 370.

<sup>26</sup> La Rosa, M. (a cura di, 2004), *Il lavoro nella sociologia*, op. cit., p. 115.

<sup>27</sup> Sulla conricerca cfr. Roggero, G. – Pozzi, F. – Borio, G. (2007), *Conricerca as Political Action*, in Coté, M. – Day, R. J. F. – de Peuter, G. (a cura di), *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*, University of Toronto Press, Toronto.

<sup>28</sup> Alquati, R. (1993), *Per fare conricerca*, Calusca Edizioni, Padova, pp. 8-9.

silenzioso, che viene fatto parlare grazie all'intervistatore. Una relazione metodologica diviene così una situazione *politica*, in cui vengono alla luce i conflitti del mondo contemporaneo e anche criticata a fondo la funzione della ricerca nella politica del sapere»<sup>29</sup>.

L'approccio qui tratteggiato ci consente di descrivere il nostro percorso di ricerca. In altri termini, l'internità di chi scrive all'oggetto di studio indagato – in questo caso non solo le trasformazioni dell'università, vissute in prima persona come studente e come dottorando negli anni della riforma Berlinguer-Zecchino e del *Bologna Process*, ma la partecipazione ai movimenti di studenti e precari che hanno agito al loro interno<sup>30</sup> – non solo non limita la scientificità dell'elaborazione, ma anzi (purché consapevolmente dichiarata e assunta) ne qualifica forma e contenuto. Significa in altri termini individuare nella zona di frontiera tra università e produzione di conoscenza diffusa nei movimenti e nella cooperazione sociale il punto prospettico privilegiato per indagare i fenomeni presi in esame. Tale collocazione del ricercatore si traduce anche in internità al dibattito intorno ai temi in questione, come ad esempio rispetto al progetto di ricerca e discussione transnazionale Edu-factory<sup>31</sup> (analizzato in un apposito paragrafo nella parte empirica). Tale progetto sta sperimentando proprio quell'approccio globale e transdisciplinare da più voci indicato come indispensabile, intrecciando e mettendo a confronto studiosi appartenenti a campi disciplinari differenti e attivisti di movimento all'interno di una innovativa produzione scientifica e di saperi, collocata esattamente sulla frontiera dell'università. La partecipazione diretta ai percorsi di autoformazione descritti nella ricerca ha inoltre permesso di utilizzare come fonti e spunti di analisi diversi dei materiali in essi prodotti. Oltre a ciò, quelle webografiche (siti, blog, mailing-list) sono una delle fonti utilizzate, insieme alle fonti bibliografiche canoniche (libri, riviste, giornali, fogli calati nell'attualità del dibattito), e ovviamente le interviste.

Riguardo alla ricerca sul campo, va fatta una premessa metodologica relativa ai tempi di sviluppo del progetto. Quando è stata formulata la prima focalizzazione dell'oggetto di studio della presente tesi, nell'autunno del 2003, il nesso tra trasformazioni dell'università e del sistema produttivo era già evidente: non mancavano del resto i lavori in merito, soprattutto sul piano internazionale, ma in parte anche in Italia<sup>32</sup>. Tuttavia, l'altro decisivo *topic* del progetto, ossia le lotte dei precari, in Italia non era ancora presente nella realtà. Solo qualche mese più tardi, nel febbraio 2004, sarebbero cominciate le prime mobilitazioni contro l'allora Disegno di legge

---

<sup>29</sup> Dal Lago, A. – De Biasi, R. (a cura di, 2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, op. cit., p. XXXII.

<sup>30</sup> Se ciò è pienamente vero per l'Italia, parzialmente diversa è la posizione del ricercatore rispetto al caso di studio americano, si può parlare di un'internità determinata innanzitutto da un'immedesimazione empatica nella relazione con i soggetti intervistati.

<sup>31</sup> <http://www.edu-factory.org>

<sup>32</sup> Era da poco uscito un importante numero della *Rassegna Italiana di Sociologia* in cui Massimiliano Vaira si interrogava sulla pertinenza della categoria di «università postfordista» (Vaira, M. (2003), *Verso un'Università post-fordista?*, op. cit.).



Moratti, la cui approvazione da parte del Consiglio dei ministri data 16 gennaio 2004. Negli Stati Uniti, invece, si erano registrate le lotte dei *graduate students* della Yale University nel 1995, mentre nel 2002 la New York University (NYU) si vedeva costretta a riconoscere il Graduate Student Organizing Committee (GSOC), prima *union* dei *graduate students* in un'università privata. I conflitti riprenderanno con gli scioperi, privi di successo, alla Columbia University tra l'autunno del 2004 e la primavera del 2005, toccando il loro apice con le azioni di disobbedienza, le manifestazioni e lo *strike* ad oltranza iniziato nel novembre 2005 alla NYU, di fronte alla decisione da parte dell'amministrazione di rompere i rapporti con il sindacato. Dunque, l'irrompere dell'oggetto di studio, ossia le mobilitazioni dei precari (sia pure con limiti, sconfitte e debolezze che analizzeremo), ha ricollocato la ricerca dal piano della potenza a quello dell'atto, spingendo a dotarsi in modo flessibile di nuovi e più stimolanti strumenti interpretativi.

Tale premessa ci serve anche per descrivere la costruzione del *disegno della ricerca*, cioè le scelte riguardanti la raccolta dei dati e la rilevazione, gli strumenti utilizzati e la localizzazione, la scelta degli attori e la definizione dei casi. Ipotesi, specificazioni e articolazioni della ricerca sono stati sviluppati processualmente, evitando delle chiusure a priori che – come alcuni metodologi correttamente avvertono – corrono il rischio di diventare un vincolo eccessivamente rigido e scientificamente improduttivo<sup>33</sup>. Dunque, ricerca e ipotesi sono stati portati avanti ed elaborati non solo attraverso la raccolta di dati (innanzitutto qualitativi, ma anche quantitativi<sup>34</sup>), bensì a partire dall'internità all'oggetto indagato, nella relazione di «immedesimazione empatica»<sup>35</sup> con i soggetti intervistati, analizzati nel loro essere attori sociali attivi e non passivi oggetti di studio. Su queste basi, possiamo dire che il disegno della ricerca non è né rigidamente strutturato e chiuso, come nelle tecniche di rilevazione quantitativa, né completamente destrutturato; piuttosto, si tratta di un modello semi-strutturato, in cui ipotesi, articolazioni e strumenti sono definiti in partenza, ma sempre aperti alla loro correzione e modifica durante il processo di indagine ed elaborazione<sup>36</sup>.

Nel caso di studio italiano, la fase di indagine sul campo si è basata su 32 interviste qualitative su traccia semi-strutturata ad alcuni dei protagonisti della Rete Nazionale dei Ricercatori Precari (RNRP) negli atenei di Milano, Bologna, Firenze, Pisa, Roma, Napoli e Cosenza<sup>37</sup>.

---

<sup>33</sup> Marradi, A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna; Galtung, J. (1967), *Theory and Method of Social Research*, Allen & Unwin, London.

<sup>34</sup> Verranno infatti utilizzati dati quantitativi e statistiche per porre a verifica i principali assunti teorici.

<sup>35</sup> Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, op. cit., p. 59.

<sup>36</sup> La struttura della tesi intende dar conto del disegno della ricerca: tracciando il framework teorico generale (l'ipotizzata transizione al capitalismo cognitivo) in cui si dispiegano i processi di aziendalizzazione dell'università e di precarizzazione del lavoro, il ruolo dei saperi e delle nuove tecnologie, motivando infine l'assunzione di un'ottica transnazionale come punto di vista necessario sui processi in atto e indicando l'emergere di nuove forme di resistenza e conflitto. La parte empirica, suddivisa nei due casi di studio, si incarica di mettere a verifica, arricchire e correggere gli assunti teorici e le ipotesi di partenza.

<sup>37</sup> La traccia dell'intervista, riportata in appendice, si snoda attraverso sette blocchi tematici:

- la presentazione del proprio percorso biografico e di studio;

L'intelaiatura complessiva delle interviste, in entrambi i *case studies*, fornisce un buon angolo prospettico attraverso cui analizzare la *soggettività* della composita generazione dei precari dell'università. Si è dunque lasciato spazio all'esplorazione e ai racconti della quotidianità di vita e di lavoro degli attori presi in considerazione, nella prospettiva di aprire nuove prospettive di ricerca<sup>38</sup>.

Dai colloqui in profondità, come vedremo, emergono profili soggettivi per nulla scontati, forse più insoddisfatti del sistema universitario esistente che nostalgici di quello passato, ma anche attivi nella sperimentazione di linee alternative di didattica e ricerca. Citeremo in merito alcuni esempi, ancora piccoli e frammentari, che però embrionalmente indicano una possibile tendenza futura. In questo senso, l'osservare l'esperienza che sgorga dal mondo sociale può coniugarsi virtuosamente con la formulazione di interpretazioni e ipotesi teoriche di più ampio respiro.

Nell'analisi empirica sulle trasformazioni dell'università, sono state realizzate anche interviste a testimoni privilegiati. La scelta è caduta su figure che negli ultimi anni sono state direttamente coinvolte nel processo di riforma (è questo il caso di Roberto Moscati e di Guido Martinotti, da cui prendeva il nome la commissione istituita da Berlinguer) o che lo hanno seguito e analizzato con grande competenza (come Massimiliano Vaira, da anni impegnato nello studio sui cambiamenti dei sistemi di istruzione superiore). È stata inoltre intervistata la dottoressa Gabriella Paglia dell'Università "Guglielmo Marconi", la prima esperienza italiana di ateneo telematico, per la riflessione su e-learning, insegnamento a distanza e ruolo delle nuove tecnologie nei processi formativi. Per mettere a verifica l'elaborazione sull'autonomia del sapere vivo e la produzione del comune, abbiamo analizzato le linee generali di esperienze che, dall'interno dei movimenti sociali, rappresentano buone esemplificazione di percorsi di cooperazione alternativa nel campo della formazione e della conoscenza: ci riferiamo in particolare a Uninomade e ai percorsi di *autoformazione*, analizzate come embrioni di possibili istituzioni autorganizzate. Ci siamo soffermati sul caso dei Women's Studies nel contesto italiano ed europeo, avvalendoci in particolare del colloquio in profondità con Donatella Barazzetti.

Nel caso di studio americano, la ricerca sul campo si è articolata, da un lato, su 13 interviste a *graduate students* e *adjunct professors* della New York University (NYU), City University of

- 
- le aspettative rispetto al lavoro e le valutazioni delle esperienze fino ad oggi compiute all'interno dell'università;
  - l'analisi dei processi di riforma dell'istruzione superiore nazionali ed europei;
  - le considerazioni sulla precarizzazione del lavoro e sul Ddl Moratti;
  - il racconto delle mobilitazioni e delle forme di aggregazione collettiva che si sono sviluppate;
  - il rapporto con gli strumenti telematici nell'attività di ricerca, didattica e nelle recenti lotte;
  - le prospettive presenti e future di pratiche alternative di insegnamento, ricerca e produzione dei saperi.

<sup>38</sup> In questa prospettiva le interviste di entrambi i casi di studio sono audioregistrate e disponibili in forma trascritta, costituendo la base di materiale utilizzato per il presente lavoro, oltre che utilizzabile per ricerche analoghe.

New York (CUNY), Columbia University, New School e Yale University che, con forme e gradi di impegno diversi, hanno preso parte a mobilitazioni o scioperi nelle università. Dall'altro lato, testimoni privilegiati sono stati scelti per tracciare il quadro di insieme del caso di studio analizzato e approfondire i principali *topics* della ricerca: le trasformazioni del sistema di istruzione superiore; i processi di precarizzazione del lavoro; l'emergenza di nuove soggettività e conflitti; potenzialità e utilizzi delle nuove tecnologie; la produzione di *oppositional knowledges*. Anche nella scelta degli intervistati abbiamo cercato di mantenere un equilibrio tra persone impegnate in campi disciplinari differenti e con diverse interpretazioni e posizioni rispetto alle mobilitazioni stesse: sono quindi stati contattati il sociologo e figura storica del *labor movement* americano Stanley Aronowitz, gli studiosi rispettivamente di Women's e Postcolonial Studies, American Studies, Storia e Filosofia Chandra T. Mohanty, Andrew Ross, Mary Nolan e George Caffentiz, gli studiosi di *higher education* Philip G. Altbach, Anthony R. Welch e M. L. S.<sup>39</sup> Ci si è poi concentrati sulle esperienze di *popular education* e di *experimental universities* per indagare alcune delle forme di organizzazione della formazione e della produzione di saperi non universitarie: a questo proposito sono stati intervistati Kosta Bagakis e vari attivisti impegnati in simili esperienze, mentre le interviste a Roderick A. Ferguson e Fabio Rojas sono servite a tracciare il quadro storico e analitico al cui interno collocare il caso dei Black Studies. Su entrambe le sponde dell'Atlantico abbiamo inoltre raccolto testimonianze e valutazione di studenti e attivisti sui loro percorsi di "esodo" e autonomia dall'università.

Per completare il quadro di insieme della tesi, già a partire dalla nota metodologica contestualizziamo e puntualizziamo il significato con cui useremo alcuni concetti e variabili che assumono una particolare rilevanza nel corso della nostra elaborazione, poiché si tratta di termini che si prestano a molteplici interpretazioni. Cominciamo dal titolo: *la produzione del sapere vivo* è qui intesa – prendendo spunto da un importante testo di Jason Read<sup>40</sup> – nel duplice significato del genitivo, cioè da un lato come costituzione del sapere vivo, dall'altro come potenza produttiva del sapere vivo stesso, non solo per il capitale ma anche autonomamente. In altri termini, ci poniamo il problema di indagare la costituzione materiale del sapere vivo tra processi di normalizzazione, disciplinamento e valorizzazione capitalistica, e forme di autonomia e autovalorizzazione – singolari e collettive – dei soggetti viventi della produzione.

Altra parola-chiave che ricorrerà spesso è *ambivalenza*: questa configura una caratteristica dello sguardo con cui osserviamo e descriviamo i processi oggetto della ricerca. Con questo sguardo

---

<sup>39</sup> Su espressa richiesta dell'intervistato, docente della New York University, da qui in avanti per citarlo ne riporteremo solo le iniziali.

<sup>40</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, State University of New York Press, Albany.

analizzeremo il processo di flessibilizzazione, così come hanno fatto Luc Boltanski ed Ève Chiappello in un voluminoso e accurato studio sulla letteratura dei vertici aziendali. I due sociologi francesi hanno così mostrato come la categoria di flessibilità ricorra tanto negli anni Settanta quanto nei Novanta, ma con un segno completamente rovesciato. Da minaccia al sistema del lavoro salariato e alla stabilità delle gerarchie di potere, passata la grande paura delle lotte e dell'assenteismo di massa, la flessibilità è diventata per il management parola d'ordine obbligatoria e ricetta salvifica per le politiche del lavoro<sup>41</sup>. L'ambivalenza cui facciamo riferimento non è intesa in senso debole, come semplice fotografia della complessità del reale, né è l'individuazione nei fatti sociali di un lato buono e di un lato cattivo, attraverso cui articolare un gioco dialettico mirante a conservare il primo ed eliminare il secondo<sup>42</sup>. L'ambivalenza è invece utilizzata in senso forte, come definizione di un campo di battaglia, genealogicamente segnato dalla spinta delle lotte e dalla risposta capitalistica<sup>43</sup>; essa racchiude una contraddizione interna al capitalismo, che può essere disarticolata dalle forme del comando, ma non eliminata<sup>44</sup>. Nel caso oggetto del nostro studio, il terreno di scontro individuato è tra l'autonomia del sapere vivo e l'appropriazione capitalistica.

È inoltre doveroso un breve chiarimento concettuale sull'uso della categoria *eccedenza* nel presente lavoro. Se, ad esempio, la sovrappopolazione di cui scriveva Marx indicava la quota di persone non occupate, un «esercito industriale di riserva» che serviva al contempo da arma di pressione e ricatto per gli occupati, qui si fa riferimento ad un'eccedenza *qualitativamente e soggettivamente* determinata. Qualitativa, poiché indica la *dismisura* tra la peculiarità del sapere, in quanto prodotto socialmente in un processo cumulativo e bene non scarso, e i tentativi di riportarlo a oggettivi criteri di misurazione quantitativa. Soggettiva, perché sottolinea – per dirla con Dipesh Chakrabarty – l'*eccesso* della vita umana (in quanto facoltà biologica/cosciente di attività volontaria) rispetto alla logica capitalistica, che è al centro della categoria marxiana di lavoro vivo.

---

<sup>41</sup> Boltanski, L. – Chiappello, È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.

<sup>42</sup> Paolo Virno, mettendo a critica da un lato lo schema dialettico secondo il quale le pulsioni (auto)distruttive dell'animale linguistico sarebbero destinate a potenziare e a perfezionare la sintesi statale, dall'altro la semplice cancellazione dal proprio orizzonte teoriche di quelle pulsioni, scrive a proposito della parola-chiave ambivalenza: «L'amicizia senza familiarità, autentico fulcro di una comunità politica, può sempre ribaltarsi nella familiarità carica di inimicizia che attizza i massacri tra fazioni, bande, tribù. Non vi è un terzo termine risolutivo, ossia una sintesi dialettica o un superiore punto di equilibrio: ciascuna polarità rimanda all'altra; anzi, già la contiene in sé, già la lascia intravedere nella sua stessa filigrana» (Virno, P. (2005), *Il cosiddetto «male» e la critica dello Stato*, in *Forme di vita*, n. 4, pp. 14-15).

<sup>43</sup> In questo ci avvaliamo della tradizione *operaista*, sintetizzabile nell'euristico rovesciamento di segno operato da Mario Tronti nell'editoriale del primo numero di *Classe operaia* del 1964: «Abbiamo visto anche noi prima lo sviluppo capitalistico, poi le lotte operaie. È un errore. Occorre rovesciare il problema, cambiare il segno, ripartire dal principio: e il principio è la lotta di classe operaia. A livello di capitale socialmente sviluppato, lo sviluppo capitalistico è subordinato alle lotte operaie, viene dopo di esse e ad esse deve far corrispondere il meccanismo politico della propria produzione» (Tronti, M. (1966), *Operai e capitale*, Einaudi, Torino, p. 89).

<sup>44</sup> Così la flessibilità, per restare agli oggetti del nostro studio, pur diventando precarietà e dunque dispositivo di sfruttamento, controllo e comando, non perde il segno di parte che genealogicamente la contraddistingue. Anzi, è proprio a partire da questo segno che si articolano diverse forme di lotta, resistenza e potenziale ricomposizione da parte dei precari.

Un eccesso di cui il capitale «necessita sempre, ma che non può mai totalmente controllare o addomesticare»<sup>45</sup>. Dunque, se la sovrappopolazione è funzionale alle logiche quantitative della domanda e dell'offerta di lavoro e agli equilibri del mercato, l'eccedenza di cui qui si parla è irricomponibile nelle unità di misurazione dell'attività umana e *potenzialmente* in grado di scardinare la legge del valore. È proprio questa eccedenza, non tanto come popolazione in eccesso, ma in quanto dinamiche di cooperazione che portano a una dismisura, che il capitalismo contemporaneo deve contraddittoriamente gestire, sussumendole nei meccanismi della valorizzazione, ma senza poterne mai eliminare l'irriducibile *spillover* del sapere vivo. L'eccedenza, vista dal punto di vista del capitale, è per Marx anche il plusvalore<sup>46</sup>. Nei termini in cui usiamo tale categoria, da misura dello sfruttamento, l'eccedenza diventa potenziale misura della resistenza e del conflitto da parte del lavoro vivo.

Nel corso del testo verranno inoltre utilizzati concetti – come ad esempio *exit*, *diserzione*, *sottrazione*, *fuga*, *esodo* – che a prima vista potrebbero apparire sinonimi, ma che in realtà meritano di essere considerati nella loro specificità; essi sono al contempo legati – almeno nelle accezioni e nell'analisi che qui si conduce – da evidenti fili comuni. La fuga, ad esempio, da sempre ritenuta una rinuncia alla lotta, può essere analizzata anche come una pratica di sottrazione agli equilibri imposti, l'indicazione nei fatti – non necessariamente a livello politico o ideologico – di un *tertium datur* nell'imposizione dell'aut aut tra accettazione del dominio e scontro frontale con l'avversario. L'*exit*, come vedremo, si combina anziché contrapporsi alla *voice*<sup>47</sup>; anche quando descrive il comportamento di un singolo soggetto, risulta incomprensibile se sganciato dal tessuto relazionale e collettivo in cui il soggetto vive (si pensi all'*impresa migratoria*<sup>48</sup>). È quindi una pratica *singolare nel comune*. L'esodo indica un processo di fuoriuscita dal capitalismo che non si compie attraverso la presa del potere, ma nella diserzione di massa e nell'affermazione di autonome forme di cooperazione radicalmente indipendenti dallo Stato e dalla sovranità<sup>49</sup>.

Nel testo si farà uso del concetto di *infedeltà*, riferito in particolare al sapere vivo. Se nella letteratura sociologica tale categoria connota valori familiari e/o religiosi, qui viene invece impiegata in modo affatto peculiare. L'infedeltà rispetto alle aziende è infatti ritenuta una caratteristica del lavoro/sapere vivo contemporaneo, costitutivamente mobile, intermittente e flessibile, che – come in uno specchio – ripaga della stessa moneta la volatilità dei capitali e dei

---

<sup>45</sup> Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma, p. 89.

<sup>46</sup> Marx, K. (1994), *Il capitale. Critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, V edizione, Roma, Libro primo.

<sup>47</sup> Hirschman, A. O. (1997), *Autosovversione*, Il Mulino, Bologna.

<sup>48</sup> Mezzadra, S. (2001), *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona.

<sup>49</sup> Virno, P. (2004), *L'Esodo come teoria politica*, seminario all'Università della Calabria, copia interna.

mercati<sup>50</sup>.

Infine, una categoria-chiave attorno a cui si è articolato il percorso di ricerca, orientandolo metodologicamente, è *soggettività*, concetto particolarmente complesso, che si presta a una pluralità di significati e interpretazioni nelle teorie sociologiche e politiche. In prima istanza, proponendoci di approfondirla in seguito, ci limitiamo qui a definirla come l'insieme dei comportamenti, bisogni, desideri, saperi, linguaggi, pratiche, rapporti, forme di vita a livello singolare e collettivo; si tratta di una dimensione processuale e relazionale, quindi continuamente mutevole e costitutivamente imperniata nella materialità delle dinamiche sociali. Inoltre, non attribuiamo alla categoria di soggettività una valenza *in sé* alternativa o critica rispetto all'esistente; preferiamo piuttosto indagarne la costituiva ambivalenza e la costante tensione, messa in discussione, negoziazione, ridefinizione e possibilità di trasformazione delle dimensioni "strutturali" e "oggettive". In questa direzione, sono molteplici i riferimenti teorici, alcuni dei quali verranno utilizzati nel paragrafo dedicato alla costituzione materiale della soggettività<sup>51</sup>. Tra i contributi recenti, è interessante segnalare gli spunti offerti dalla rivisitazione del pensiero foucaultiano operata da Aihwa Ong. Studiando i percorsi di vita dei rifugiati cambogiani negli Stati Uniti, il confronto con le strutture e i soggetti della governamentalità<sup>52</sup> e le loro pratiche di cittadinanza, l'antropologa cresciuta in Malaysia e docente a Berkeley ridefinisce il concetto di *soggettivazione* del filosofo francese, in cui le espressioni di *human agency* rischiano di essere comunque subordinate ai meccanismi di potere e coercitivi. Parlando delle modalità attraverso cui «la biomedicina opera per definire e riprodurre i soggetti biopolitici» (a partire dal caso di studio da lei analizzato, quello dei rifugiati cambogiani negli Stati Uniti), Ong scrive: «Foucault osserva che, nella regolamentazione sociale, questa coercizione sottile fa presa sul corpo a livello di movimenti, gesti e atteggiamenti, e tuttavia egli non esplora – se non molto superficialmente – né i modi in cui i soggetti di questa regolamentazione attirano a loro volta lo sguardo medico, né i modi in cui la loro resistenza all'intervento biomedico favorisce e allo stesso tempo devia il controllo»<sup>53</sup>. Secondo l'autrice, infatti: «L'individuo non è mai completamente oggettivato o razionalizzato dagli organismi statali e dalle varie associazioni, ma non può nemmeno sfuggire del tutto agli effetti di potere dei loro schemi regolatori. Tuttavia Foucault ci dice solo molto di rado come facciano i soggetti a resistere agli schemi di controllo, o in

---

<sup>50</sup> Ross, A. (2006), *Fast Boat to China. Corporate Flight and the Consequences of Free Trade: Lessons from Shanghai*, Pantheon Books, New York.

<sup>51</sup> Per una definizione della categoria di soggettività molto simile a quella precedentemente fornita, cfr. Alquati, R. (1994), *Camminando per realizzare un sogno comune*, Velleità Alternative, Torino. Sul tema è imprescindibile un confronto con l'opera foucaultiana; in particolare si fa qui riferimento a Foucault, M. (1993), *La volontà di sapere. Storia della sessualità I*, Feltrinelli, Milano; Foucault, M. (1998), *"Bisogna difendere la società"*, Feltrinelli, Milano.

<sup>52</sup> Sulla categoria di *governamentalità* cfr. Foucault, M. (1978), *La "governamentalità"*, in *Aut Aut*, n. 167/168.

<sup>53</sup> Ong, A. (2005), *Da profughi a cittadini*, op. cit., p. 89.

che modo le loro tattiche o i loro risultati siano culturalmente creativi e spesso sorprendenti»<sup>54</sup>.

Da questa ridefinizione critica degli strumenti offerti da Foucault, Ong può impennare la propria ricerca sul processo di soggettivazione e sulla sua intrinseca ambivalenza: «[I] processi di assoggettamento attraverso l'oggettivazione delle modalità di sapere/potere e di autoproduzione nelle lotte contro l'imposizione di questi stessi saperi e pratiche sono fondamentali per la mia concezione della cittadinanza come processo socioculturale di "soggettivazione". Gli effetti delle tecnologie di governo – nei modi in cui vengono messi in circolo attraverso i programmi e gli esperti sociali che cercano di plasmare le soggettività individuali – possono però essere rifiutati, modificati o trasformati dagli individui, che non sempre finiscono per pensare, agire o cambiare esattamente nei modi previsti dai piani e dai progetti delle autorità. Così, per quanto le tecnologie di governo abbiano una parte importante nella produzione dei cittadini – assoggettandoli a determinate razionalità, norme e pratiche –, anche gli individui giocano un ruolo nella propria soggettivazione o autoproduzione. L'ambivalenza è un prodotto inevitabile di tutto il processo»<sup>55</sup>. È proprio intorno al complesso confronto di strutture, pratiche, relazioni, istanze di trasformazione o resistenza, forme di subordinazione o negoziazione, nella loro intima ambivalenza, che si è articolato il nostro percorso di ricerca. A partire dalla voce dei soggetti, che nel loro semplice essere catalogati come indistinte figure che subiscono i processi di precarizzazione rischiano di essere privati di parola, cioè *disincarnati*<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Ivi, p. 43. Andrebbero tuttavia precisate, come fa Read, le differenze tra le diverse fasi della produzione teorica di Foucault: «However, in Foucault's later works, the immanence of the production of subjectivity to power and knowledge relations is paired with an increasing insistence on the irreducibility of subjectivity to the conditions of its production. *It is an effect of power, but it is never merely an effect of power*» (Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., pp. 89-90).

<sup>55</sup> Ivi, p. 41.

<sup>56</sup> Per un'importante analisi sui processi di «disincarnamento» dei soggetti e privazione della loro voce, in questo caso nel contesto coloniale e postcoloniale, cfr. Guha R. – Spivak, G. C. (2002), *Subaltern Studies. Modernità e postcolonialismo*, Ombre Corte, Verona.

## **PARTE I – IL CONTESTO TEORICO**



# Capitolo 1

## Le nuove coordinate spazio-temporali del capitalismo cognitivo e del lavoro precario

### 1.1 Capitalismo cognitivo?

I tre decenni che hanno accompagnato la fine del secondo millennio hanno testimoniato un profondo mutamento nelle forme della produzione capitalistica. Una parte consistente della letteratura delle scienze sociali ha individuato le principali caratteristiche della dinamica di mutamento nel passaggio da un modello basato sulle grandi unità di fabbrica, ovvero sul lavoro industriale verticalmente integrato e spazialmente concentrato, a un modello che si fonda sulla produzione di servizi e conoscenza, organizzato in reti transnazionali e in grado di combinare tempi e spazi differenti<sup>1</sup>. La crisi dell'economia di scala come *one best way* per soddisfare le domande sempre più diversificate dei consumatori determina il tramonto della *mass production* e il sorgere della *lean production*, conosciuta anche come *produzione snella*<sup>2</sup>: su queste basi si realizza il passaggio «dalle economie di scala alle economie di scopo, rispondendo alle richieste di prodotti, sempre più personalizzati e di qualità, di un mercato oramai saturo»<sup>3</sup>. Per Enzo Rullani e Luca Romano le caratteristiche delle imprese degli anni Ottanta e Novanta sono sintetizzabili nei seguenti punti: sistemi cognitivi di organizzazione del sapere condivisi anche tra imprese dislocate nel mondo; reti di subfornitura specializzate; linguaggi di comunicazione, che devono essere messi in comune per diventare comprensibili e utilizzabili; modelli di condivisione del rischio tra i partner della rete; sistemi che garantiscono la divisione del lavoro di tipo cognitivo tra i nodi della rete; regole sull'affidabilità del mercato e dei prodotti<sup>4</sup>. Vari studiosi hanno indagato le trasformazioni con nomi e percorsi analitici differenti, mettendo in evidenza aspetti in parte comuni e in parte

---

<sup>1</sup> Cfr. Fadini, U. – Zanini, A. (a cura di, 2001), *Lessico Postfordista. Dizionario di idee della mutazione*, Feltrinelli, Milano.

<sup>2</sup> Lavoro industriale spazialmente concentrato, economia di scala e *mass production* erano alcune delle principali caratteristiche di quello che è stato definito fordismo: «Il fordismo [...] nasce in America nei primi anni del Novecento (alcuni studiosi fanno risalire la nascita al 1914, anno in cui Ford mette in pratica la settimana corta di 5 giorni e di 8 ore) sulle basi di teorizzazioni quali quella tayloristica, che prevedeva una forte razionalizzazione dell'azienda e del processo produttivo. Tale teoria, come è noto, aveva come presupposti un'organizzazione scientifica del lavoro, una netta divisione tra lavori esecutivi e programmazione aziendale e la massima scomposizione e semplificazione delle mansioni» (Dall'Agata, C. (2004), *I dilemmi del postfordismo*, in La Rosa, M. (a cura di), *Il lavoro nella sociologia*, op. cit., p. 177).

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 178.

<sup>4</sup> Romano, L. – Rullani, E. (1999), *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, Etas Libri, Milano.

diversi: il passaggio da un'economia industriale a una post-industriale<sup>5</sup> ovvero dal fordismo al postfordismo<sup>6</sup>, la nascita di un regime di accumulazione flessibile<sup>7</sup> o dell'età informazionale<sup>8</sup>.

Il contesto in cui tali analisi si stagliano è la globalizzazione, categoria talvolta usata come un passepartout concettuale, ma al contempo indispensabile per cogliere l'impossibilità di rinchiudere i cambiamenti produttivi, sociali e politici all'interno dei contesti nazionali. Al di là degli adattamenti e peculiarità nei diversi paesi e aree del pianeta, possiamo parlare di trend globali che configurano un sistema transnazionale<sup>9</sup>. Come alcuni evidenziano, per la prima volta il mondo diventa compiutamente uno<sup>10</sup>. Nella nostra ricerca scegliamo di utilizzare la categoria di *transnazionale* per indicare un framework in cui gli Stati-nazione sono ecceduti dalla mobilità dei capitali e del lavoro vivo, e tuttavia non hanno cessato di esistere. Come puntualizza Beverly Silver, presentare una secca dicotomia tra globalizzazione e sovranità statale rischia di sottendere tra globale e nazionale un gioco a somma zero<sup>11</sup>, dimenticando che gli stessi stati-nazione prendono parte al processo di globalizzazione<sup>12</sup>. Piuttosto, assistiamo al riconfigurarsi delle loro funzioni: l'asciugamento di quelle di governo ed esercizio della sovranità è direttamente proporzionale alla crescita delle responsabilità di controllo e regolazione amministrativa<sup>13</sup>.

Per descrivere il segno delle trasformazioni degli ultimi decenni – nel sistema produttivo, nel mercato del lavoro, nelle forme della sovranità – molti hanno utilizzato la categoria di neoliberismo, tesa a evidenziare una riproposizione del *laissez faire* e l'egemonia del mercato rispetto alla mediazione statale e alle politiche keynesiane. L'amministrazione Reagan negli Stati Uniti e il governo Thatcher in Inghilterra sono stati assunti come la cifra delle politiche neoliberiste, con i tagli al welfare state e il risoluto attacco ai diritti dei lavoratori. Non a caso, infatti, la nuova epoca è segnata dalla sconfitta di due importanti scioperi: quello dei controllori di volo negli Stati Uniti e dei minatori in Inghilterra. All'interno di questa nuova fase, il gruppo raccolto intorno alla rivista *Le Monde Diplomatique* in Francia ha parlato di «pensiero unico» per nominare una fase

---

<sup>5</sup> Cfr. Bell, D. (1973), *The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York.

<sup>6</sup> Cfr. Amin, A. (a cura di, 1994), *Post-Fordism. A Reader*, Blackwell, Oxford.

<sup>7</sup> Cfr. Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Changes*, Blackwell, Cambridge.

<sup>8</sup> Cfr. Castells, M. (2002), *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano.

<sup>9</sup> Cfr. Marazzi, C. (2001), *Globalizzazione*, in Fadini, U. – Zanini, A. (a cura di), *Lessico Postfordista. Dizionario delle idee in mutazione*, op. cit.

<sup>10</sup> Cfr. Mezzadra, S. – Rahola, F. (2003), *La condizione postcoloniale*, in *DeriveApprodi*, Roma, n. 23.

<sup>11</sup> Silver, B. J. (2003), *Forces of Labor. Workers' Movement and Globalization since 1870*, Cambridge University Press, Cambridge – New York.

<sup>12</sup> Sassen, S. (1999), *Embedding the Global in the National: Implications for the Role of the State*, in Smith, D. A. – Solinger, D. J. – Topik, S. C. (a cura di), *States and Sovereignty in the Global Economy*, Routledge, London, pp. 158-171.

<sup>13</sup> De Giorgi, A. (2002), *Il governo dell'eccedenza. Postfordismo e controllo della moltitudine*, Ombre Corte, Verona.

dominata dalle categorie totalizzanti imposte dal neoliberismo<sup>14</sup>. Tale definizione risulta di indubbia efficacia polemica nei confronti di chi ha ritenuto che la storia fosse finita tra le macerie del muro di Berlino<sup>15</sup>, imponendo – attraverso la pretesa fine di tutte le ideologie – il trionfo dell'unica ideologia rimasta sul campo, quella del capitale appunto. Tuttavia, l'idea del «pensiero unico» corre un doppio rischio. Da una parte, essa mette l'accento esclusivamente sull'iniziativa capitalistica, dipingendo il neoliberismo come un attacco unilaterale ai diritti dei lavoratori, e la globalizzazione come il semplice prodotto della libera circolazione delle merci. Conseguentemente, tale idea cela una visione nostalgica per i consunti spazi nazionali, visti come luoghi di resistenza rispetto all'ormai sconfinato dominio capitalistico. Dall'altra, l'ipotesi dell'ormai avvenuta imposizione di un'unicità del pensiero neoliberista presuppone una dimensione totalitaria che non spiega i processi di resistenza e conflitto che, in tutto il mondo, hanno comunque costellato gli anni Ottanta e Novanta, facendo da incubatore alla nascita di quello che – dalla manifestazione del novembre '99 a Seattle contro il World Trade Organization (WTO) – è stato definito *movimento globale*<sup>16</sup>.

Interrogando l'ambivalente genealogia del passaggio dal fordismo al postfordismo si potrebbe rovesciare la prospettiva, individuandone l'origine non nelle esclusive necessità interne allo sviluppo capitalistico, ma nella dinamica di innovazione e mutamento innescata dai conflitti di classe. La «controrivoluzione capitalistica» degli anni Ottanta non va dunque interpretata come la ristrutturazione di quello che già c'era, il ritorno a un *ancien regime* temporaneamente turbato da un ciclo di lotte, quanto piuttosto come una «rivoluzione al contrario», determinata dalla necessità del sistema capitalistico di rispondere ai conflitti operai e proletari che negli anni Sessanta e Settanta hanno messo in crisi il regime di accumulazione fordista<sup>17</sup>. Tale risposta non può pertanto limitarsi a cancellare le tracce delle lotte, ma deve invece recuperare e trasformare in processo di innovazione sistemico – anziché di rottura degli equilibri capitalistici – le istanze, le forme di vita e i cambiamenti operati dai soggetti che avevano tentato di sovvertire lo stato di cose presente. Coerentemente con tale prospettiva, la globalizzazione non è un'unilaterale imposizione capitalistica nella sua fase neoliberista, per diventare al contempo il prodotto e la posta in palio di tensioni radicalmente contrapposte: della vocazione internazionalista delle lotte proletarie e anti-coloniali così come della forza di riarticolazione dei confini attuata dal mercato, dei movimenti dei migranti non meno che delle merci<sup>18</sup>. Anna Lowenhaupt Tsing – in una ricerca etnografica sui processi di espropriazione e resistenza nelle foreste pluviali indonesiane – mostra l'eterogeneità del

---

<sup>14</sup> La definizione «pensiero unico» è stata coniata da Ignacio Ramonet nell'editoriale di *Le Monde Diplomatique* del gennaio 1995.

<sup>15</sup> Fukuyama, F. (1992), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano.

<sup>16</sup> Per un'analisi del movimento globale si veda AA.VV. (2003), *Luoghi comuni*, in *DeriveApprodi*, Roma, n. 24; Curcio, A. (2006), *La paura dei movimenti. Evento e genealogia di una mobilitazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

<sup>17</sup> *Intervista a Paolo Virno*, in Roggero, G. – Pozzi, F. – Borio, G. (a cura di, 2005), *Gli operaisti*, op. cit., pp. 308-325.

<sup>18</sup> Hardt, M. – Negri, A. (2002), *Impero*, Rizzoli, Milano.

capitalismo globale in ogni spazio e tempo storicamente determinato, così come le forme di conflitto che continuamente ne interrompono e sovvertono il tracciato<sup>19</sup>. Secondo Tsing – che non a caso definisce il proprio libro un’etnografia delle connessioni globali e delle frizioni che in esse vivono – la costituzione materiale della globalizzazione non può essere compresa all’infuori dell’articolazione antagonista tra espropriazione violenta e resistenza, tra mercato globale e movimento globale. Tsing suggerisce inoltre una recisa critica della visione dicotomica con cui si è soliti indagare i processi di trasformazione sul piano mondiale: tra forze globali e reazioni locali, tra circolazione globale e consumo locale, tra strutture globali del capitalismo e resistenza locale, tra immaginazione globale e traduzioni locali. Queste dicotomie, sostiene infatti l’antropologa di origine indonesiana, dipingono un quadro di omogeneità del globale opposto all’eterogeneità che si suppone caratteristica del locale. Ciò impedisce di osservare il globale come uno spazio striato ed eterogeneo, continuamente sottoposto alle tensioni e alla riarticolazione di forze, o frizioni, contrapposte<sup>20</sup>.

A partire da questo euristico rovesciamento di segno nella lettura dei processi, alcuni autori hanno provato ad andare oltre il prefisso *post*, che allude ma non precisa ancora ciò che viene dopo il capitalismo industriale o la fase fordista. L’analisi sulle nuove forme del lavoro verte per tali studiosi sulla centralità di conoscenze, linguaggi, comunicazione e relazioni, non solo come prodotti intangibili, ma anche come mezzi di produzione. Come Claudia Dall’Agata evidenzia in merito: «Il postfordismo non offre soltanto servizi, riconosciuti da tempo come parte integrante degli stessi prodotti, ma veri e propri oggetti virtuali: conoscenze, relazioni, comunicazioni, rappresentazioni. Anche i prodotti perdono peso, si de-materializzano»<sup>21</sup>. Per cogliere e argomentare all’interno di un modello generale il ruolo assunto dai saperi nel capitalismo contemporaneo, è stata elaborata la categoria di *capitalismo cognitivo*. La assumiamo qui come concetto esplorativo, in grado di rendere conto dei principali mutamenti in corso, quantunque bisognoso di una più approfondita discussione di alcuni suoi problematici aspetti teorici, compito che nel presente lavoro almeno in parte affronteremo. Nello specifico, riteniamo utile discutere tale categoria per far luce sul contesto in cui si colloca il nostro oggetto di studio, ossia le trasformazioni dell’università e del lavoro accademico. In questa direzione, non interrogheremo i mutamenti del sistema sociale e produttivo in termini di continuità e semplice permanenza, o al contrario come lineare successione di fasi di sviluppo. Piuttosto, ci interessa focalizzare l’indagine sui nuovi paradigmi al cui interno si articola

---

<sup>19</sup> Tsing, A. L. (2005), *Friction. An Ethnography of Global Connection*, Princeton – Oxford, Princeton University Press.

<sup>20</sup> Sassen nota ad esempio come lo stesso capitale non si possa spostare liberamente e senza problemi, neppure all’interno del paradigma “informativo” (Sassen, S. (1997), *Le città nell’economia globale*, Il Mulino, Bologna).

<sup>21</sup> Dall’Agata, C. (2004), *I dilemmi del postfordismo*, op. cit., p. 181.

la compresenza di differenti forme del lavoro e dello sfruttamento, che si intrecciano e si esplicano in una peculiare sincronicità differenziata<sup>22</sup>.

Didier Lebert e Carlo Vercellone, tra i maggiori teorici della categoria di capitalismo cognitivo, ne rintracciano la genealogia in tre processi, che hanno determinato la crisi del regime di regolazione fordista: «1. *La contestazione dell'organizzazione scientifica del lavoro*. [...] 2. *L'espansione delle garanzie e dei servizi collettivi del welfare*. [...] 3. *La costituzione di un'intellettualità diffusa come esito del fenomeno della "democratizzazione dell'insegnamento" e dell'elevazione del livello generale di formazione*»<sup>23</sup>. Per questi studiosi, dunque, l'affermarsi del capitalismo cognitivo non appartiene alle semplici necessità di sviluppo interne al sistema; al contrario, esso è il risultato di un duro processo di lotta che ha messo in crisi il fordismo. Allo stesso tempo, non vi è in questa ipotesi nessuna visione positivista della scienza e della tecnologia, che eliminerebbe i punti di contraddizione sociali per affidarsi a un'immagine neutra e *super partes* dei saperi. Nell'ipotesi sorgere di un capitalismo cognitivo non vi è dunque, come Lebert e Vercellone sottolineano, nessuna concessione a una sorta di determinismo tecnologico, secondo cui sarebbe stata l'introduzione e la diffusione delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione a generare automaticamente il passaggio a una nuova fase dello sviluppo sistemico. In un simile approccio, la tecnologia rischia di apparire *disincarnata*, separata cioè dai rapporti sociali che la producono. Attenendosi a una griglia di lettura marxiana, tesa ad individuare il nesso tra lo sviluppo delle forze produttive e quello dei rapporti di produzione, Lebert e Vercellone enucleano quindi il rapporto conflittuale tra i due termini che compongono il concetto di capitalismo cognitivo: «1) il termine *capitalismo* designa la permanenza, nella metamorfosi, delle variabili fondamentali del sistema capitalistico: in particolare, il ruolo guida del profitto e del rapporto salariale o più precisamente le differenti forme di lavoro dipendente dalle quali viene estratto il plusvalore; 2) l'attributo *cognitivo* mette in evidenza la nuova natura del lavoro, delle fonti di valorizzazione e della struttura di proprietà sulle quali si fonda il processo di accumulazione e le contraddizioni che questa mutazione genera. Da questa prospettiva, ciò che conta è cogliere la

---

<sup>22</sup> È questa una delle lezioni che possiamo trarre dagli studi postcoloniali, che non individuano nel prefisso *post* un punto di rottura radicale con il passato coloniale, né tanto meno la fine delle forme di disuguaglianza e sfruttamento in una lineare successione di fasi di sviluppo e dominio. Al contrario, sostengono gli studiosi postcoloniali, il colonialismo è ubiquamente diffuso a livello globale, attraverso gli spazi metropolitani, ma – ed è questo il punto – non riesce più a fare sistema. Il termine *post* racchiude quindi in sé anche l'esistenza di processi di neocolonialismo non più geograficamente confinati, ma riarticolati sul piano transnazionale. Al contempo, il *post* indica, dei movimenti anticoloniali, la vittoria contro il colonialismo e la sconfitta dei regimi postcoloniali, il punto di non ritorno che comunque hanno segnato. Sul tema si veda Mellino, M. (2005), *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, Roma; Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, op. cit.

<sup>23</sup> Lebert, D. – Vercellone, C. (2006), *Il ruolo della conoscenza nella dinamica di lungo periodo del capitalismo: l'ipotesi del capitalismo cognitivo*, in Vercellone, C. (a cura di), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, op. cit., pp. 29-30.

storicità del fenomeno *conoscenza*, identificando la dimensione poliedrica e le contraddizioni che caratterizzano la sua dinamica»<sup>24</sup>.

Su questa base, Vercellone ipotizza una nuova periodizzazione della divisione capitalistica del lavoro e del ruolo del sapere, suddivisa in tre tappe principali:

«La prima, quella della sussunzione formale, si sviluppa tra l'inizio del XVI e la fine del XVIII, basandosi sui modelli produttivi del *putting out system* e della manifattura accentrata. Il rapporto *capitale/lavoro* è segnato dall'egemonia dei saperi degli artigiani e degli operai di mestiere e dalla preminenza dei meccanismi di accumulazione di tipo mercantile e finanziario. La seconda tappa, quella della sussunzione reale, prende l'avvio con la prima rivoluzione industriale. La divisione del lavoro è caratterizzata da un processo di polarizzazione del sapere che si esprime nella parcellizzazione e dequalificazione del lavoro di esecuzione e nella sovraqualificazione di una componente minoritaria della forza lavoro, destinata a mansioni concettuali. La ricerca del risparmio di tempo, fondamento della legge del valore-lavoro, si accompagna alla riduzione del lavoro complesso a lavoro semplice e all'incorporazione del sapere nel capitale fisso e nell'organizzazione aziendale. La dinamica dell'accumulazione del capitale si fonda sulla grande fabbrica (dapprima manchesteriana, poi fordista), specializzata nella produzione di massa di beni standardizzati. La terza tappa, quella del capitalismo cognitivo, comincia con la crisi sociale del fordismo e della divisione smithiana del lavoro. Il rapporto *capitale/lavoro* è segnato dall'egemonia dei saperi in possesso di un'intellettualità diffusa e dal ruolo motore della produzione di conoscenze a mezzo di conoscenze, legata al carattere sempre più immateriale e/o intellettuale del lavoro. Questa nuova fase della divisione del lavoro si accompagna alla crisi della legge del valore-lavoro e al ritorno a viva forza di meccanismi di accumulazione mercantili e finanziari»<sup>25</sup>.

Concentriamoci ora sulla determinazione temporale della periodizzazione dell'analisi proposta da Vercellone. Le tre tappe da lui indicate, corrispondenti ad altrettanti modelli produttivi, andrebbero forse interpretate non tanto nel loro succedersi l'una all'altra, quanto soprattutto nei loro elementi di intersezione e compresenza. Approfondendo il significato del *post* nel postfordismo, può essere interessante leggere l'ipotesi del capitalismo cognitivo non come una fase nuova che succede al precedente modello basato sulla grande fabbrica, ma invece come un prisma che racchiude e al contempo ridetermina l'intero spettro delle precedenti forme del lavoro e dello sfruttamento, che si intrecciano e si esplicano in una peculiare sincronicità differenziata. In questa direzione sembra andare la lettura di Marx proposta da Sandro Mezzadra e Maurizio Ricciardi:

«Il rapporto tra sussunzione formale e sussunzione reale del capitale non è inteso da Marx in senso cronologico, come successione di due diverse "epoche", come dovrebbe essere reso evidente dal semplice fatto che la prima è definita 'forma *generale* di qualunque processo di produzione capitalistico'. In quanto rapporto sociale, il capitale si fonda piuttosto sulla *compresenza* all'interno di un medesimo spazio, che fin dal principio della sua storia è definito chiaramente per Marx nei termini di un *mercato mondiale*, delle due modalità indicate di estrazione del plusvalore e di 'sussunzione del lavoro'. Il che consente di intendere come sia il capitale stesso, considerato sulla scala che oggi si ama definire 'globale', a creare nella sua opera di costante rivoluzionamento delle strutture e delle relazioni produttive, zone "arretrate"

---

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>25</sup> Vercellone, C. (2006), *Elementi per una lettura marxiana dell'ipotesi del capitalismo cognitivo*, in Vercellone, C. (a cura di), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, op. cit., p. 40.

in cui lo sfruttamento estensivo del tempo di lavoro è il modo più economico di estrarre plusvalore»<sup>26</sup>.

Del resto, come osserva Read, già nei *Grundrisse* (a differenza di altri suoi testi, come ad esempio il celebre *Manifesto del Partito Comunista*) Marx rompeva con qualsiasi idea di una teleologia del processo storico: «“Pre-Capitalist Economic Formations” constitutes something of an interruption of the dominant versions of a philosophy of history at work in Marx’s texts. [...] In fact, Marx does not present the different modes of production along a linear history (from Asiatic, to ancient, to feudal, to capital, and so on) at all; rather [...] Marx presents the various precapitalist modes of production as different realizations of a particular form. This formal presentation, however, does not entirely prevent Marx from inserting elements of each mode of production’s particular conditions of stability and dissolution»<sup>27</sup>. Per contro, continua Read: «To call such codes [le differenti forme di produzione] *archaism* is to situate them against the backdrop of a dominant progressive direction of time. It is to assume, as Marx did, that with capitalism “all that is solid melts into air”; that is, it identifies capital with a relentless modernization. What the word *archaism* threatens to efface is the complexity of temporality in capital. It obscures the fact that these residues from the past, from patriarchy to the belief in the moral difference constitutive of capital, are actually fully contemporary to the capitalist mode of production»<sup>28</sup>. Significa, in altri termini, ignorare quelle che Louis Althusser definisce «temporalità differenziali»<sup>29</sup>.

Se tale impostazione è corretta, l’ipotesi del capitalismo cognitivo ci spinge a disegnare nuove coordinate spazio-temporali delle forme dello sviluppo, mettendo quindi in discussione la tradizionale immagine della *divisione internazionale del lavoro*, ricalcata sulla divisione geografica tra aree del primo e del terzo mondo, tra zone avanzate ed arretrate. Da questo punto di vista, il venir meno della dialettica centro periferia ipotizzata da molti teorici postcoloniali non significa l’indistinzione tra le differenti forme di sviluppo, né tanto meno la fine delle disuguaglianze. Piuttosto, essa descrive la compresenza di “primo” e “terzo mondo” all’interno delle stesse coordinate spazio-temporali: nelle metropoli globali, con diverse gradazioni, convivono forme di produzione “avanzate” e “arretrate”, modalità di estrazione di plusvalore relativo e assoluto, processi di sussunzione reale e formale<sup>30</sup>. Per limitarci ad un unico esempio, la Cina si configura come un enorme spazio continentale in cui l’estrazione di plusvalore assoluto nelle immense distese industriali si interseca, spazialmente e temporalmente, alle diffuse punte dell’hi-tech e della

---

<sup>26</sup> Mezzadra, S. – Ricciardi, M. (a cura di, 2002), *Marx. Antologia degli scritti politici*, Carocci, Roma, pp. 36-37.

<sup>27</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., pp. 56-57.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 145.

<sup>29</sup> Althusser, L. et al. (2006), *Leggere il Capitale*, Mimesis, Milano.

<sup>30</sup> Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l’Europa*, op. cit.

*knowledge society*<sup>31</sup>. Proprio partendo dal caso asiatico, Aihwa Ong parla di «zoning technologies» per descrivere le complesse forme di rispazializzazione del territorio nazionale, attraverso la creazione di un arcipelago ed enclave a sovranità variabile (si pensi ad esempio al rapporto tra Cina, Hong Kong e Macao), funzionale alle logiche del mercato globale e della concorrenza nell'età del capitalismo cognitivo<sup>32</sup>. Christian Marazzi osserva come la diminuzione dei posti di lavoro nel settore manifatturiero in “occidente” non sia attribuibile allo spostamento di massa verso paesi come la Cina: essa va invece ricercata in un «aumento della produttività del lavoro industriale. In Cina la forza-lavoro impiegata nella manifattura è circa sei volte superiore a quella americana, ma produce non più della metà del valore in dollari dei beni industriali degli Stati Uniti. D'altra parte, dall'inizio degli anni novanta, anche in Cina, a Singapore, nella Corea del Sud o a Taiwan, l'occupazione nel settore industriale stava diminuendo»<sup>33</sup>.

Potremmo dunque parlare di una *divisione cognitiva del lavoro*, conclusione cui giunge anche l'analisi di Dall'Agata: «In tale ottica [del postfordismo] non si può certo più parlare di divisione del lavoro, almeno così come Taylor la intendeva, fondata cioè su uno stesso spazio fisico riconosciuto a livello locale o urbano, ma soltanto di divisione del lavoro cognitivo tra partner aziendali transnazionali che collaborano tramite potenti reti di comunicazione»<sup>34</sup>.

Onde mantenere l'approccio ambivalente e la ricerca del *segno di parte* (ossia dei conflitti e del lavoro vivo) sui processi analizzati, traccia metodologica della presente tesi, si potrebbe dire, infine, che le migrazioni – non in quanto fenomeno storico, ma come processo strutturale della contemporaneità globale e cifra della mobilità del lavoro vivo e della produzione di saperi nel capitalismo postfordista<sup>35</sup> – incarnano proprio l'obsolescenza della divisione tra primo e terzo mondo. Con il loro movimento, determinato da scelte e spinte soggettive, non meno che da violenza e sfruttamento, i migranti producono un'ibridazione tra le differenti modalità del lavoro, rendendo porosi i tradizionali confini statali e continentali<sup>36</sup>. Ciò non significa la dissoluzione dei confini, ma al contrario una nuova rilevanza proporzionale al loro progressivo superamento: in altri termini, il sistema capitalistico tende a riprodurre continuamente di nuovi, che possono di volta in volta prendere la forma dei confini etnici o salariali<sup>37</sup>.

---

<sup>31</sup> Cfr. Wang, H. (2006), *Il nuovo ordine cinese. Società, politica ed economia in transizione*, Manifestolibri, Roma.

<sup>32</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Duke University Press, Durham and London.

<sup>33</sup> Marazzi, C. (2005), *Capitalismo digitale e modello antropogenetico di produzione*, in Chicchi, F. – Laville, J.-L. – La Rosa, M. – Marazzi, C. (2005), *Reinventare il lavoro*, Sapere 2000, Roma, p. 110.

<sup>34</sup> Dall'Agata, C. (2004), *I dilemmi del postfordismo*, op. cit., p. 181.

<sup>35</sup> Sivini, G. (a cura di, 2005), *Le migrazioni tra ordine imperiale e soggettività*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

<sup>36</sup> Mezzadra, S. (a cura di) (2004), *I confini della libertà. Per un'analisi politica delle migrazioni contemporanee*, DeriveApprodi, Roma.

<sup>37</sup> Cfr. Sacchetto, D. (2004), *Il Nordest e il suo Oriente. Migranti, capitali e azioni umanitarie*, Ombre Corte, Verona.



È proprio sotto questa luce e su queste basi che andrebbe ripensata la categoria di *transizione*. Nel capitolo ventiquattresimo del Libro primo de *Il capitale* Marx si propone di svelare l'arcano della transizione al capitalismo, ipotizzando un'*accumulazione originaria*: «una accumulazione che non è il *risultato*, ma il *punto di partenza* del modo di produzione capitalistico»<sup>38</sup>. Sfoderando l'icastica ironia che è notoriamente uno dei tratti peculiari della sua scrittura, il teorico di Treviri traccia un curioso ed efficace parallelismo tra l'accumulazione originaria e il peccato originale di matrice teologica:

«Nell'economia politica quest'accumulazione originaria fa all'incirca la stessa parte del *peccato originale* nella teologia: Adamo dette un morso alla mela e con ciò il peccato colpì il genere umano. Se ne spiega l'origine raccontandola come un aneddoto del passato. C'era una volta, in una età da lungo tempo trascorsa, da una parte una elite diligente, intelligente e soprattutto risparmiatrice, e dall'altra c'erano degli sciagurati oziosi che sperperavano tutto il proprio e anche più. Però la leggenda del peccato originale teologico ci racconta come l'uomo sia stato condannato a mangiare il suo pane nel sudore della fronte; invece la storia del peccato originale economico ci rivela come mai vi sia della gente che non ha affatto bisogno di faticare»<sup>39</sup>.

Non vi è dunque nessuna naturalità nelle leggi del mercato e dell'accumulazione capitalistica. Queste, sostiene Marx, sono il frutto di un atto di violenza originario, il cui presupposto è «la *separazione fra i lavoratori e la proprietà delle condizioni di realizzazione del lavoro*»<sup>40</sup>. Quell'atto fondativo, il *nomos* del rapporto capitalistico, è il punto di partenza che produce e riproduce «tanto l'operaio salariato quanto il capitalista»<sup>41</sup>. La separazione del produttore dai mezzi di produzione, tuttavia, non è un evento che accade una volta per tutte, ma va interpretata come processo storico che deve continuamente accadere per riprodurre il rapporto capitalistico: «Una volta autonoma, la produzione capitalistica non solo *mantiene* quella separazione, ma *la riproduce su scala sempre crescente*»<sup>42</sup>. Approfondendo il testo marxiano, nella sua lettura dell'*Attualità della preistoria* Mezzadra suggerisce efficacemente: «Ogni giorno, dunque, deve logicamente ripetersi quanto accadde “per la prima volta” *all'origine della storia* del capitalismo: è questo apparente paradosso che impedisce di considerare come meramente lineare e progressivo ('omogeneo e vuoto', secondo i termini utilizzati da Benjamin nella sua critica dello storicismo) il tempo storico caratteristico del modo di produzione capitalistico»<sup>43</sup>.

Così intesa, l'accumulazione originaria eccede quindi ogni stretta periodizzazione o successione storica dei modi di produzione, per divenire paradigma del processo di transizione:

---

<sup>38</sup> Marx, K. (1994), *Il capitale. Critica dell'economia politica*, op. cit., Libro primo, p. 777.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 777.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 778.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 779.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 778.

<sup>43</sup> Mezzadra, S., *Attualità della preistoria. Per una rilettura del capitolo 24 del primo libro del Capitale*, «La cosiddetta accumulazione originaria», relazione al seminario «Lessico marxiano» della Libera Università Metropolitana, Roma, 16 febbraio 2007.

«Primitive accumulation can be said to take place at every point where something in common is converted into private property [...] or where the conditions for the production and reproduction of existence are converted into commodities [...]. It is thus possible to talk about an endo-colonization (the colonization of the remainders of noncommodified or nonexploited dimensions of existence internal to capitalist societies) alongside exo-colonization (the extension of capital to other spaces). As much as these concepts make it possible to extend the idea of primitive accumulation beyond that dark night when capitalism was born, they do as moments of transition. The transition is extended beyond a singular point in time to become a process»<sup>44</sup>. La ricerca etnografica di Tsing dimostra come sia impossibile relegare al passato o a zone remote del pianeta i processi di espropriazione e accumulazione originaria, in quanto innervano l'eterogeneo spazio delle connessioni globali. Ciò permette, infine, di restituire al concetto marxiano di modo di produzione la sua densa complessità, strappandolo all'esclusivo regno strutturale dell'economico, per divenire invece la trama dei rapporti sociali e politici<sup>45</sup>.

Su questa base, esploreremo la possibilità di parlare di una *preistoria del capitalismo cognitivo*, un'accumulazione originaria che consiste nella separazione dei lavoratori cognitivi dalla proprietà delle condizioni di realizzazione del lavoro. Ciò ci permette di utilizzare tale categoria non come una nuova fase dello sviluppo storico, ma come transizione incompleta e aperta alla sua trasformazione. Dunque, così come «l'*espropriazione dei produttori rurali, dei contadini* e la loro espulsione *dalle terre* costituisce il fondamento di tutto il processo»<sup>46</sup>, l'espropriazione dei produttori di conoscenza e l'espulsione dalle loro "terre comuni", ossia la cooperazione sociale non assoggettata alla proprietà privata, è l'atto originario che continuamente si ripete e che solo permette la riproduzione del capitalismo cognitivo, del regime salariale e dell'economia politica della conoscenza. Al contempo, argenteremo quella che riteniamo la peculiare differenza dei saperi (in quanto prodotti dal lavoro vivo e dalla cooperazione sociale, e non esistenti in natura) rispetto alle terre, ossia il loro essere bene non scarso e non misurabile. O meglio, misurabile solo attraverso la costante imposizione artificiale di scarsità e separazione tra lavoratori cognitivi e produzione del comune.

---

<sup>44</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 57.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>46</sup> Marx, K. (1994), *Il capitale. Critica dell'economia politica*, op. cit., Libro primo, p. 780.

## 1.2 La composizione di classe nel capitalismo cognitivo

Di fronte al diffondersi della flessibilità negli anni Novanta è stata coniata la categoria di “lavoro atipico”, per indicare tutte le tipologie contrattuali differenti da quelle ritenute “tipiche”, ossia dipendenti e a tempo indeterminato. Nel suo semplice qualificarsi in opposizione a qualcos’altro, la nozione di atipicità evidenzia per contrasto una precisa idea di quella che viene ritenuto il lavoro “normale”, che per brevità potremmo sintetizzare nel lavoro salariato “fordista”. Per altri versi, riprendendo ancora la grammatica marxiana, si potrebbe forse dire che si cela un’idea di normalità e naturalità della produzione di forza-lavoro in quanto merce. L’emergere del lavoro flessibile e precario<sup>47</sup>, innervato dall’analisi sulle trasformazioni produttive e dall’ipotizzata transizione al capitalismo cognitivo, mette in crisi esattamente il presupposto di normalità e naturalità del rapporto di lavoro. Di pari passo alla messa in produzione di saperi, linguaggi e relazioni, sembra per alcuni aspetti in crisi la classica dicotomia lavoro-non lavoro. I dispositivi di precarizzazione non sono infatti strumenti di esclusione dal lavoro, quanto piuttosto di inclusione segmentata e dequalificante. Il lavoro nell’università è, da questo punto di vista, un buon angolo prospettico. Complessificando l’ipotesi dell’aziendalizzazione dell’università, Andrew Ross appunta la propria attenzione anche sul movimento opposto, ossia l’assunzione nel modello *corporate* delle caratteristiche del lavoro universitario, che diventa per certi versi paradigmatica nel descrivere la permeabilità dei confini tra tempi di vita e di lavoro:

«L’uso di lavoro nel campo dell’*information technology* probabilmente ha avuto più impatto nei posti di lavoro aziendali che nelle accademie. Perché l’università è sempre stato un posto di lavoro in cui i confini sono indistinti, la maggior parte degli accademici non sa quando è al lavoro e quando non lo è. Dunque, è difficile dire quando non si sta lavorando, se guardi la televisione analizzi e produci ricerca ad esempio. Per alcuni versi la mentalità del lavoro accademico sta diventando prevalente nel lavoro aziendale»<sup>48</sup>.

Il lavoro cognitivo, se assunto come cifra delle trasformazioni contemporanee, si rivela una categoria utile nella misura in cui è utilizzata come la filigrana attraverso cui è possibile osservare, come in un’esposizione universale, l’intero spettro delle forme di produzione e di lavoro<sup>49</sup>, non semplicemente giustapposte una all’altra, ma nella loro compresenza. Dire ciò non significa limitarsi a sottolineare che anche nel lavoro cognitivo non viene meno l’aspetto manuale. Significa invece sottolineare con forza che le facoltà intellettuali e fisiche nell’erogazione della prestazione

---

<sup>47</sup> Come già accennato in sede introduttiva, i concetti di “flessibilità” e “precarietà” vanno tra loro distinti: è questo uno dei compiti teorici che ci proponiamo di sviluppare nel corso del testo.

<sup>48</sup> *Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006.

<sup>49</sup> Mezzadra, S., *Attualità della preistoria. Per una rilettura del capitolo 24 del primo libro del Capitale*, «La cosiddetta accumulazione originaria», op. cit.

lavorativa si sovrappongono continuamente, diventando – con differenti gradazioni – il bagaglio indispensabile della forza-lavoro. Dunque, assumiamo la cognitivizzazione come un paradigma delle forme del lavoro contemporaneo, «una illuminazione generale in cui tutti gli altri colori sono immersi e che li modifica nella loro particolarità [...] [l']atmosfera particolare che determina il peso di tutto quanto essa avvolge»<sup>50</sup>, e non come l'indicazione del contenuto specifico di occupazioni determinate, ovvero come criterio di distinzione tra lavori creativi e «Mcjob»<sup>51</sup>. Tale distinzione porta invece Dall'Agata a riproporre una dicotomizzazione tra lavoro intellettuale, che conduce all'autoimprenditorializzazione dei suoi soggetti, e lavoro manuale, sottoposti a modalità di neo-taylorizzazione e ad alta precarietà: «Accanto a questo processo di responsabilizzazione e “imprenditorializzazione” del lavoro dipendente si assiste, sull'altro versante, ad un processo di subordinazione dei lavoratori indipendenti e di neo-taylorizzazione dei lavori ad alta prescrittività»<sup>52</sup>. Sostenere al contrario, come fa Gianni Cirino sulla scorta delle analisi di Lorenzo Cillario, che «il lavoro cognitivo è altro dal lavoro “intellettuale” ed in parte anche dal lavoro “ideativo”, non si contrappone al lavoro operaio o manuale, esso è “cognitivo” se e solo se “riflette”, modifica ed ottimizza le sue procedure organizzative, le sue modalità di svolgimento»<sup>53</sup>, non significa dal nostro punto di vista annullare le evidenti differenze (di reddito, grado di sfruttamento, erogazione di sforzo intellettuale e manuale, contenuti e livello di fatica) tra le diverse occupazioni, quanto piuttosto indagare la nuova gerarchizzazione del mercato del lavoro attraverso la chiave della cognitivizzazione del lavoro e della sua misura.

Come emerge da una vasta ricerca sugli intermittenti dello spettacolo in Francia, ad esempio, l'artista contemporaneo non ha più nulla a che vedere con la classica figura dell'artista. Inseriti in uno dei gangli centrali dell'economia postfordista, i lavoratori dello spettacolo si trovano a svolgere contemporaneamente una molteplicità di mansioni, di cui la performance è solo una piccola parte<sup>54</sup>. Lo stesso ricercatore universitario, per restare al nostro tema di indagine, fa una vita molto diversa da quella del puro scienziato o del “topo da biblioteca”: deve farsi “imprenditore di se stesso” per vendersi sul mercato delle competenze, curare la proprietà intellettuale dei propri prodotti, e magari accompagnare la propria attività principale con altre fonti di reddito e

---

<sup>50</sup> Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, La Nuova Italia, Firenze, Vol. I, p. 34.

<sup>51</sup> Beck, U. (2000), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino.

<sup>52</sup> Dall'Agata, C. (2004), *I dilemmi del postfordismo*, op. cit., p. 183.

<sup>53</sup> Cirino, G. (1999), *Il lavoro “cognitivo” nella fase dell'accumulazione flessibile: uno schema interpretativo del “fenomeno” dei cosiddetti “lavoratori della conoscenza”*, disponibile su [www.proteo.rdbcub.it/article.php3?id\\_article=63&artsuite=2#nh2](http://www.proteo.rdbcub.it/article.php3?id_article=63&artsuite=2#nh2)

<sup>54</sup> <http://www.cip-idf.org/>

sostentamento<sup>55</sup>. I *knowledge workers* della net economy sono allo stesso tempo lavoratori autonomi e sottoposti al regime della dipendenza salariale, produttori post-industriali, impiegati in mansioni ripetitive e «artigiani digitali»<sup>56</sup>. D'altro canto, gli operai della fabbrica toyotista o i portuali dei siti containerizzati e automatizzati, pur nella permanenza della fatica fisica, devono fare i conti con la manipolazione di segni e simboli (ancorché a basse competenze) che li rende più simili al lavoro del data-entry nelle imprese della net economy che non alle tute blu di Mirafiori o ai camalli<sup>57</sup>. Per sopravvivere e muoversi all'interno del mercato, i soggetti del lavoro devono oggi essere flessibili, imprevedibili, capaci di adattarsi continuamente a situazioni in rapido cambiamento e a veloce obsolescenza. Devono cioè essere in grado di attraversare continuamente i confini che tracciavano una rigida distinzione tra lavoro manuale e intellettuale. Analizzando le esperienze dei «tecomigranti» indiani – *high skill e low wage* – in California, esperienze che costituiscono l'asse portante dello sviluppo economico della Silicon Valley, Aihwa Ong descrive in modo precipuo la compresenza di una gamma differenziata di facoltà appartenenti alla forza-lavoro contemporanea, attraversando non solo i confini tra un luogo e un altro, ma anche all'interno degli stessi spazi, in una peculiare sincronia dei tempi della produzione e dello sfruttamento capitalistico:

«I interviewed a software worker I call Sajit from Amritsar, Punjab, who received his degree from the Guru Nanak Engineering Technology Institute. A few months into his first job in India, Sajit applied to Aviance, a body shop, to be sent to the United States. Aviance obtained his ticket and visa and found him a job in a software company in Houston. When this particular project was completed, Sajit joined the body shop Novotel Network, which operates mainly in California. He claimed that Novotel paid him US\$1,200 a month for six months while locating a job for him in Silicon Valley. Meanwhile, still waiting for the job to materialize (or “sitting on the bench”), Sajit was driving a cab, a profession that is dominated by his countrymen, it seemed a flexible way to pick up some money, but it was “hard for an educated man” to take the abuse from some passengers. Sajit was feeling a bit depressed about sharing a small apartment with three other migrant workers in order to save money while waiting for the economy to pick up again. If it did not, they might have to return to India. Meanwhile, he dreamed of the day when he would be free of the body shop and could find work on his own. If an American company took him on as a permanent worker, he could make up to \$75,000 a year and have a

---

<sup>55</sup> Analogamente sostiene Sims Taylor: «Da buoni *knowledge workers* ci piace pensare che la maggior parte del nostro lavoro riguarda la creazione di conoscenza, di una conoscenza che non esisterebbe senza il nostro sforzo mentale. Sfortunatamente, questa è solo una parte relativamente piccola del nostro lavoro. Se proviamo ad esaminare i contesti lavorativi di un *knowledge worker*, troviamo sei tipi più o meno distinti di attività: 1) il lavoro di routine che è difficilmente separabile dal lavoro di conoscenza. Formattare un articolo, per esempio, è un lavoro che può essere svolto da una dattilografa, ma può essere fatto dal *knowledge worker* se gli fa perdere meno tempo che preparare un documento e formattarlo con le istruzioni per la dattilografa; 2) lavoro di relazione, di promozione, di socializzazione; 3) cercare dati e informazioni necessari a produrre la conoscenza; 4) creare quello che altri hanno probabilmente già creato se implica minore perdita di tempo che cercare, trovare e adattare ciò che è stato prodotto da altri; 5) lavoro di conoscenza veramente originale — creando ciò che non è stato creato prima; 6) comunicare quello che si è prodotto o si è appreso» (Sims Taylor, K. (1998), *The Brief Reign of the Knowledge Worker: Information Technology and Technological Unemployment*, relazione presentata all'International Conference on the Social Impact of Information Technologies, St. Louis, Missouri, 12-14 ottobre 1998, citato in Bologna, S. (2005), *I “lavoratori della conoscenza” e la fabbrica che dovrebbe produrli*, in *L'ospite ingrato*, Macerata, anno VIII, n. 1, pp. 24-25).

<sup>56</sup> Ross, A. (2003), *No-Collar. The Human Workplace and Its Hidden Costs*, Basic Books, New York.

<sup>57</sup> Commisso, G. (1999), *Il conflitto invisibile. Forme del potere, relazioni sociali e soggettività operaia alla Fiat di Melfi*, Rubbettino, Soveria Mannelli; Della Corte, E. (2002), *Il lavoro sul fronte dei porti. Telematica e Organizzazione del Lavoro a Gioia Tauro, Southampton e Felixstowen*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

good chance of getting a green card. But such opportunities are extremely rare, since body-shopped migrants are by definition a circulating low-wage workforce entirely at the mercy of the fluctuating needs of the labor market»<sup>58</sup>.

Sulla stessa lunghezza d'onda, a partire da un'importante ricerca etnografica proprio sul sistema globale del *body shopping* tra India e Australia, Xiang Biao ha evidenziato come il settore informale e le strutture comunitarie non siano un residuo del passato, ma al contrario parte integrante del quotidiano funzionamento dell'Information Technology<sup>59</sup>. Le stesse "tradizioni", come quella della dote o dei matrimoni combinati, lungi dall'appartenere all'essenza delle caratteristiche culturali, sono continuamente reinventate e utilizzate nella regione di Andhra Pradesh all'interno di complesse strategie di investimento e trasferimento di capitali dalle campagne alle città. Le comunità locali non sono affatto nicchie di resistenza all'egemonia dei processi globali: più frequentemente diventano strutture di imbrigliamento e valorizzazione al servizio del capitalismo hi-tech. Lungo le catene delle relazioni comunitarie, alimentate dall'invisibile lavoro riproduttivo delle donne, i lavoratori stessi diventano spesso intermediari tra i body shop e i loro amici, per indurli all'obbedienza. La dettagliata descrizione che Xiang Biao ci offre sembra contrastare in modo evidente con la semplice riduzione degli indiani a lavoratori di servizi massificati in un ciclo arretrato dello sviluppo capitalistico<sup>60</sup>. Essi emergono piuttosto come «spina dorsale» della new economy, sottoposti a condizioni semi-schiavistiche che non contraddicono affatto la loro appartenenza alla forza-lavoro *high skill*, ma anzi alimentano il settore hi-tech. Anche in questo caso, le mappe concettuali disegnate dalla divisione internazionale del lavoro sembrano oggi inutilizzabili.

Per indagare i processi di cognitivizzazione al di fuori della dicotomia tra lavoro manuale e intellettuale, si consideri inoltre il lavoro di cura, che assume dei tratti di rilievo centrale nella descrizione delle nuove forme della produzione e della riproduzione. In esso, infatti, gli aspetti "materiali" si intrecciano in modo complesso con l'erogazione delle facoltà cognitive e timiche, in

---

<sup>58</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, op. cit., p. 164.

<sup>59</sup> Scrive Xiang Biao: «India's role as the coordinating center of global body shopping reflects the simple fact that the profits and advantages accruing through the production and supplying of Indian IT labor to the global market were large enough to be shared by varied actors (e.g., body shops, specialist IT companies, and training institutes). Body shops and the related players constituted an "informal IT sector" where economic transactions were hardly reflected in official records and involved various unlawful activities such as making false declarations and issuing fake documents. This informal IT sector was, however, an integral part of the formal IT sector both in India and abroad: some IT workers obtained their first work experience at body shops to make them a "ready" workforce for the industry, and more importantly the majority of IT professionals in Andhra Pradesh entered the international market through this informal sector. Unemployed workers provided cheap and flexible labor for the global market, but more critically they formed the resource base that allowed body shops to survive the market downturn and move into the formal sector by growing into viable software firms» (Xiang, B. (2007), *Global "Body Shopping". An Indian Labor System in the Information Technology Industry*, Princeton University Press, Princeton, p. 52).

<sup>60</sup> Silver, B. J. (2003), *Forces of Labor. Workers' Movement and Globalization since 1870*, op. cit., p. 112.

primo luogo con la produzione di «*affection*»<sup>61</sup>. La compresenza di tratti caratteristici del «lavoro non libero»<sup>62</sup> si intrecciano con gli aspetti paradigmatici del lavoro cognitivo. Da questo punto di vista è possibile parlare di una «femminilizzazione del lavoro»<sup>63</sup>: non semplicemente per descrivere l'entrata sempre più massiccia delle donne all'interno del mercato del lavoro, ma innanzitutto per analizzare la messa in produzione delle attitudini relazionali, affettive, di cura, appartenenti all'ambito definito di riproduzione della forza-lavoro e determinate storicamente come femminili<sup>64</sup>.

Potremmo dunque affermare che la divisione cognitiva del lavoro assume delle coordinate spazio-temporali completamente differenti rispetto al passato, estremamente mobili e continuamente rideterminate non solo dentro le singole aree geografiche, ma anche all'interno delle biografie individuali. I casi di Sajit e delle lavoratrici della cura dimostrano che le condizioni lavorative dai tratti semi-schiavistici non sono confinate né ad altri tempi, né ad aree remote del pianeta, bacini di brutale accumulazione originaria di capitale; essi sono pienamente interne alle punte avanzate dello sviluppo hi-tech, dei processi di alta formazione e di produzione e riproduzione cognitiva.

È tuttavia necessaria una precisazione, onde evitare discutibili generalizzazioni che corrono il rischio di una completa indistinzione delle differenti mansioni, sussumendo così le gerarchie lavorative (di reddito e competenze) all'interno della categoria di *knowledge workers*. In un documentato saggio sul tema, Sergio Bologna rintraccia le radici storiche di tale espressione e ne discute l'attualità nel postfordismo: «Sembra sia stato Peter Drucker, viennese emigrato negli Stati Uniti nel 1937 e “padre” delle teorie del *management*, ad aver coniato questo termine in un suo libro degli anni Cinquanta. Certamente è Drucker che lo ha lanciato alle soglie degli anni Novanta come parola chiave della “nuova economia”, definita anche “società della conoscenza” (*knowledge society*) o dell'informazione o “economia dell'immateriale”»<sup>65</sup>. A metà degli anni Novanta, Drucker sosteneva che, seppur fossero ancora una forte minoranza sul totale della forza-lavoro, i *knowledge*

---

<sup>61</sup> Del Re, A., *Produzione e riproduzione*, relazione al seminario «Lessico marxiano» della Libera Università Metropolitana, Roma, 17 maggio 2007.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> Vantaggiato, I. (1996), *La “femminilizzazione” del lavoro*, in AA.VV., *Stato e diritti nel postfordismo*, Manifestolibri, Roma.

<sup>64</sup> Chistè, L. – Del Re, A. – Forti, E. (1979), *Oltre il lavoro domestico. Il lavoro delle donne tra produzione e riproduzione*, Feltrinelli, Milano.

<sup>65</sup> Bologna lo ricostruisce con estrema precisione: «Era accaduto lo stesso fenomeno alle soglie del periodo fordista. In Germania, tra il primo decennio del secolo ed il primo dopoguerra si fa strada il termine *Kopfarbeiter* (che possiamo tradurre con “lavoratore della mente”). In Inghilterra, nel 1921, R.H. Tawney, figura eminente del movimento laburista moderato, parla, nel suo libro sulla “società acquisitiva”, di *brain worker* e della “crescita di un nuovo proletariato intellettuale”<sup>17</sup>. A cosa alludono questi termini? *Kopfarbeiter* viene riferito in generale alla figura del salariato cui sono richieste prestazioni di tipo intellettuale e creativo. Si pensa soprattutto all'industria dei *media*; in particolare all'industria editoriale, che in metropoli come Berlino aveva raggiunto già prima della guerra mondiale una dimensione e una struttura capitalistica avanzate, con grandi concentrazioni finanziarie (si pensi a Mosse, Ullstein, Scherl, Fischer), tecnologie di punta, elevatissima divisione del lavoro, sistemi di distribuzione moderni e quindi capacità di creare posti di lavoro in grande quantità» (Bologna, S. (2005), *I “lavoratori della conoscenza” e la fabbrica che dovrebbe produrli*, op. cit., p. 14).

*workers* imprimevano sulla società della conoscenza il loro volere, la loro leadership, le sfide con cui deve misurarsi e il suo profilo sociale. Il loro peso, dunque, non è quantitativo, bensì qualitativo: benché non ancora classe dominante, essi potevano già ritenersi la classe trainante della *knowledge society*. L'ascesa di questa nuova figura sociale, che nel capitalismo postfordista assume una caratterizzazione peculiare, non è tuttavia priva di un corposo background storico<sup>66</sup>. Dopo aver sottolineato la problematicità delle classificazioni esistenti (a partire da quella del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, che suddivide i *knowledge workers* in Italia in tre grandi segmenti: legislatori, dirigenti, imprenditori; professioni intellettuali; professioni tecniche intermedie) e le contraddizioni terminologiche, a suo dire frutto di una visione della società contemporanea subalterna alle ideologie della *new economy*, Bologna evidenzia come anche i punti critici di tali categorizzazioni permettano comunque di incarnare nella figura del lavoratore un discorso che viceversa rischia di rimanere alquanto generico e indeterminato:

«Ma anche queste contraddizioni rivelano che definire un sistema sociale con termini suggestivi e sostanzialmente equivalenti è più facile che definire una realtà ben individuabile e concreta come quella rappresentata da una figura lavorativa. Parlare di “società della conoscenza” ci consente di restare nel vago; parlare di “lavoratore della conoscenza” ci costringe a dare un volto preciso a una figura reale. [...] L'ordine simbolico del lavoro è un ordine con cui non si scherza (o non si dovrebbe scherzare)»<sup>67</sup>.

Movendosi in una direzione molto diversa da quella di Bologna, con una prospettiva tutt'altro che critica e piuttosto apologetica, già da alcuni anni Richard Florida ha coniato la categoria di «creative class» per indicare un complesso di figure impegnate in «una gamma di settori che spazia da scienza e ingegneria all'architettura e al design, da arte, musica e spettacolo alle professioni più creative nei campi del diritto, del commercio, della finanza, della sanità e simili»<sup>68</sup>. Si tratta, secondo i calcoli dell'economista americano, di oltre il 30% della forza-lavoro complessiva negli Stati Uniti, quasi 40 milioni di persone. Secondo queste stime, il settore creativo dell'economia rappresenterebbe poco meno della metà del lavoro retribuito, quasi quanto il manifatturiero e il terziario insieme. È di particolare rilievo che Florida approdi (pur conscio dei suoi limiti, e forse anche delle difficoltà di qualsiasi tentativo di quantificare l'«economia creativa») a un modello di misurazione del «capitale creativo» su base occupazionale, privilegiando le attività effettivamente svolte rispetto ai criteri standard del “capitale umano”, quantificato rispetto al titolo di istruzione formale. Quest'ultimo non è più, sostiene l'economista americano, un indicatore adeguato nel rendere conto della complessità biografica e relazionale attraverso cui la conoscenza viene prodotta. Altrettanto interessante è la sua proposizione di un Global Creativity Index, basato

---

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>68</sup> Florida, R. (2006), *La classe creativa spicca il volo. La fuga dei cervelli: chi vince e chi perde*, Mondadori, Milano, p. 9.



su tre T: Tecnologia, Talento e Tolleranza. Se le prime due sono abitualmente utilizzate da chi si occupa della crescita economica, non così avviene per la terza T, l'indice della tolleranza, che è invece ritenuto da Florida di assoluto rilievo nell'«età creativa».

Per ora, poniamo l'attenzione su un punto di interessante contraddizione nella proposta del Global Creativity Index: benché Florida collochi l'«economia creativa» in quella che Ronald Inglehart chiama una «cultura postmaterialista»<sup>69</sup>, sembra invece materialisticamente fondata l'analisi da lui condotta rispetto all'indice di tolleranza. Idee, differenze, cultura e forme di vita cessano di appartenere all'empireo dei valori, ma diventano risorse centrali della produzione contemporanea. Addirittura, è proprio su questi fattori, più ancora che sulla tecnologia e sul «capitale umano», che si gioca la partita dell'«economia creativa». Non solo, è a una lettura affatto materialistica che va ricondotta l'affermazione della politica “fondamentalista” di Bush. Gli orientamenti progressisti si concentrano infatti nei nodi trainanti dell'economia creativa, senza però che i democratici siano riusciti a fronteggiare la crescita della disuguaglianza nelle aree investite dalla deindustrializzazione, dove i *neocon* hanno fomentato il rancore per «alternativi, modaioli e gay». Dunque, «Bush ha astutamente cavalcato i valori in molte aree che sono sì in difficoltà economica, ma non registrano una crescita della disuguaglianza altrettanto clamorosa [...] Nei centri creativi in via di affermazione, l'economia si è imposta come tema fondamentale»<sup>70</sup>. Da qui l'apparente paradosso: «I democratici si considerano i paladini dei lavoratori e della giustizia sociale, ma il loro elettorato si concentra nei centri della crescita hi-tech con i maggiori livelli di disuguaglianza economica e la minore presenza di industrie. [...] I repubblicani, dal canto loro, si vantano di coltivare il capitalismo imprenditoriale che produce ricchezza, quando invece raccolgono il consenso in aree con livelli di parità economica relativamente più alti, maggiore presenza di industrie vecchio stile ed economie tutt'altro che fiorenti»<sup>71</sup>. Dunque, non essendo riuscito Clinton a stimolare ed espandere l'economia creativa, sviluppando programmi in grado di trainare e trasformare i settori del terziario e dell'industria, «i sempre più numerosi centri creativi accrebbero la loro distanza economica e sociale dal resto del paese, consentendo ai conservatori di fomentare nella gente comune il risentimento per il ristretto gruppo di “alternativi, modaioli e gay” che, così sembrava, avevano dirottato le priorità economiche e culturali dell'America»<sup>72</sup>.

Ai fini della nostra analisi, di assoluto rilievo è la genealogia del presente che l'economista americano individua con chiarezza. Su quale sia la radice dei processi che hanno portato alla formazione della «classe creativa», oltre che all'espansione delle libertà, Florida sembra infatti non

---

<sup>69</sup> Inglehart, R. (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, op. cit.

<sup>70</sup> Florida, R. (2006), *La classe creativa spicca il volo. La fuga dei cervelli: chi vince e chi perde*, op. cit., pp. 223-224.

<sup>71</sup> *Ivi*, pp. 226-227.

<sup>72</sup> *Ivi*, p. 229.

aver molti dubbi, verificando almeno in questo caso l'ipotesi della costitutiva ambivalenza dell'innovazione e della spinta soggettiva che precede lo sviluppo capitalistico:

«Piaccia o no, è indubbio che gli anni Sessanta abbiano ampliato i confini della libertà politica e sociale, fino ad abbracciare le pari opportunità per le minoranze etniche e le donne. Fu un punto di non ritorno: non dimentichiamo che, prima di allora, i diversi erano etichettati come ribelli, non come innovatori. Le donne erano gli angeli del focolare; i non bianchi erano cittadini a metà; i gay erano marchiati a vita. La libertà d'espressione inaugurata dagli anni Sessanta permise a nuove forme artistiche – dalla musica rock all'editoria indipendente, fino ai media digitali – di fiorire. La creatività artistica poté intrecciarsi alla creatività tecnologica. La gente trovò modi per affermarsi e realizzarsi come mai prima. [...] Questi movimenti sociali gettarono le basi per l'affermazione di Silicon Valley e della sua moderna cultura hi-tech, che a loro volta contribuirono a costruire gran parte della nostra capacità innovativa e della relativa crescita economica. Il risultato fu una duratura profusione di attività creativa, in ogni forma immaginabile, dalla musica popolare e dal cinema a exploit industriali rivoluzionari in settori hi-tech come il software e la biotecnologia. Da questo punto di vista, gli anni Sessanta rappresentano ancora un esempio illuminante dei possibili vantaggi di una cultura aperta che conceda libero sfogo a dosi strepitose di creatività umana»<sup>73</sup>.

Andrew Ross, in modo non dissimile, individua la nascita della Silicon Alley, il distretto tecnologico di New York, nell'«industrializzazione della Bohemia», ossia nella messa a valore delle forme di vita, di cooperazione e artistiche, alternative e trasgressive che, negli anni Settanta, si concentravano in particolare nel Lower East Side di Manhattan. Questa zona è oggi, non a caso, un bacino di insediamento produttivo delle imprese della net economy<sup>74</sup>.

Comunque, dopo averne analizzato l'ascesa<sup>75</sup>, ora Florida denuncia con estrema preoccupazione la fuga della «creative class» dagli Stati Uniti, in seguito alle politiche liberticide e anti-migranti del post-11 settembre. Nella nuova competizione globale giocata sulla capacità di attrarre talenti, è questa e non il terrorismo la vera minaccia per l'economia americana. In questo quadro, sulla base dei punteggi del Global Creativity Index, secondo Florida non saranno Cina e India a guidare lo sviluppo economico, ma «una schiera di paesi minori – Finlandia, Svezia, Danimarca, Paesi Bassi, Irlanda, Canada, Australia, Nuova Zelanda –, che hanno costruito un clima creativo dinamico, investito nel talento, potenziato la tecnologia e moltiplicato gli sforzi e la capacità di attrarre talento creativo da tutto il mondo»<sup>76</sup>. Nel nuovo scenario internazionale, la cui filigrana è la produzione creativa, Florida esclude però con risolutezza un possibile trasferimento di egemonia dagli Stati Uniti a una potenza emergente: lo impedisce la logica della globalizzazione, determinata dalla mobilità dei soggetti e dei talenti («*brain circulation*»), prima che del capitale e delle tecnologie.

---

<sup>73</sup> Ivi, p. 76.

<sup>74</sup> Ross, A. (2003), *No-Collar. The Human Workplace and Its Hidden Costs*, op. cit.

<sup>75</sup> Florida, R. (2003), *L'ascesa della nuova classe creativa. Stile di vita, valori e professioni*, Mondadori, Milano.

<sup>76</sup> Florida, R. (2006), *La classe creativa spicca il volo. La fuga dei cervelli: chi vince e chi perde*, op. cit., p. 159.

Molte critiche sono state mosse alle tesi di Florida. Paul Maliszewski ne denuncia l'aspetto apologetico, che occulta la precarizzazione e la produzione ideologica dell'economia creativa, e contesta la dimenticanza dei 55 milioni di lavoratori dei servizi che negli Usa puliscono gli scarti della classe creativa<sup>77</sup>. Tali critiche, pur cogliendo alcuni degli aspetti problematici della visione liberal e progressista di Florida, rischiano talora di celare una venatura nostalgica per modelli occupazionali messi in crisi dai conflitti di classe, e non solo dalla reazione neoliberale. Soprattutto, propongono una lettura diversa all'interno di un paradigma in buona parte comune, quello di stratificazione di classe, molto diffuso all'interno delle scienze sociali<sup>78</sup>. Si trascura così il dato nuovo, che va al di là delle contabilizzazioni statistiche: il ruolo centrale della produzione di saperi, che riplasma l'intero spettro della composizione del lavoro, non solo i settori di punta dell'innovazione. Questo è invece l'asse dell'analisi di Andrew Ross, che svolge una critica a Florida, condividendone al contempo il presupposto che la Silicon Valley e la moderna cultura hi-tech sono il portato ambivalente dei movimenti sociali degli anni Sessanta e Settanta, dunque la non desiderabilità di un ritorno al passato. Innanzitutto, il problema per Ross è mettere in discussione il presupposto carattere storico dei saperi e della creatività umana che sembra suggerire l'analisi di Florida, fin dalla scelta della categoria di «creative class»:

«L'elemento più trascurato – e più importante – della mia teoria è l'idea che *ogni essere umano è creativo*. È la natura a dotare ciascuno di noi di un'incredibile capacità innovativa, conseguenza della facoltà di evoluzione e adattamento innata nell'uomo. [...] Quello di classe creativa, dovrebbe essere ormai chiaro, non è un concetto elitario né classista. Al contrario, la scelta del termine è in larga parte dovuta a una frustrazione personale e intellettuale di fronte allo snobismo di concetti come "lavoratori della conoscenza", "società dell'informazione", "economia hi-tech" e così via. Trovo che "classe creativa" da un lato permetta di definire con maggiore accuratezza la vera fonte della creazione di valore economico, dall'altro sia più efficace nel mettere in risalto quali settori della nostra forza lavoro saranno o non saranno ricompensati finanziariamente e professionalmente per aver sfruttato la propria naturale creatività. La vera sfida dei nostri tempi è fare in modo che a rientrare nella classe creativa sia una quota della popolazione superiore all'odierno 30 per cento: in altre parole, rendere la classe creativa un raggruppamento molto più ampio e meno selettivo, che attinga alle grandi riserve di energia creativa umana di cui già disponiamo»<sup>79</sup>.

Il sapere, in quanto prodotto dal lavoro vivo, è dunque una risorsa storicamente determinata. Solo in questo senso, non perché esistente in natura, è *comune*: si tratta di un punto centrale nella nostra analisi. La categoria di *knowledge workers*, ritenuta snobistica da Florida, è invece criticamente assunta da Ross, che non manca di evidenziare – giocando sul filo dell'ironia – il rischio di pericolose generalizzazioni: «It makes little sense to generalize about work conditions

---

<sup>77</sup> Maliszewski, P. (2006), *Flexibility and Its Discontents*, in *The Baffler*, n. 16, pp. 69-79.

<sup>78</sup> Non a caso, nelle enciclopedie di scienze sociali i termini *classi* e *stratificazione sociale* sono spesso accoppiati (si veda per esempio Parkin, F. (1992), *Classi e stratificazione sociale*, in AA.VV., *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, Vol. II).

<sup>79</sup> Florida, R. (2006), *La classe creativa spicca il volo. La fuga dei cervelli: chi vince e chi perde*, op. cit., pp. 36-37.

across a classification that is plausibly shared by high-salaried research scientists and data-entry workers alike. Both are knowledge workers in the same way that agronomists and migrant apple-pickers can be said to be nature workers. Most jobs require some application of knowledge or mental labor, and these days, a majority require some contact with computers to one degree or another»<sup>80</sup>. Rifuggendo tanto dall'immagine elitaria dei *knowledge workers*, quanto dalla nostalgia per i dispositivi di occupazione "fordisti", Ross individua il nodo politico centrale nella combinazione delle istanze dei soggetti sopra e sotto la «linea» nella gerarchia del lavoro cognitivo. In mancanza di una simile prospettiva, continua il teorico americano, la parte alta si identificherà nell'immagine autoimprenditoriale, quella alle prese con i processi di de-skilling con le sole battaglie *bread-and-butter*<sup>81</sup>. Laddove Florida auspica l'equivalente di un New Deal globale, coinvolgendo dal mercato al governo, dalle università al «cittadino medio», Ross indica invece nella ricomposizione dei conflitti sulla proprietà intellettuale e sulla distribuzione del reddito il pieno sviluppo di autonomia della cooperazione sociale. Lungo l'articolazione o divaricazione di questa linea si colloca la possibile riarticolazione del concetto di classe nell'età del capitalismo cognitivo, in un senso contrario dal dissolversi delle classi ipotizzato da Florida. Fornendoci una traccia analitica importante, situare il concetto di creatività e la produzione dei saperi non nella natura, ma nei rapporti sociali capitalistici, significa dunque incarnare il concetto di *knowledge workers*, o – come preferiamo definirli – di lavoratori cognitivi, ponendolo all'interno di una dinamica di conflitto e di possibile identificazione collettiva. Una dinamica che, come Sergio Bologna evidenzia efficacemente, è parte della genealogia della definizione stessa di lavoratori della conoscenza<sup>82</sup>.

---

<sup>80</sup> Ross, A. (2003), *No-Collar. The Human Workplace and Its Hidden Costs*, op. cit., p. 34.

<sup>81</sup> Ross, A. (2006), *Technology and Below-the-Line Labor in the Copyfight over Intellectual Property*, in *American Quarterly*, John Hopkins University Press, n. 58.

<sup>82</sup> Scrive in merito Bologna: «Nel 1918, quando nascono i consigli operai, gli *Arbeiterräte*, sono organismi rappresentativi e gestionali degli *Hand- u. Kopfarbeiter*, dei lavoratori manuali e intellettuali. Nel 1919 Edwin Hoernle, in un articolo dal titolo *Il Partito Comunista e gli intellettuali*, così si esprime: "La disgregazione che nei paesi capitalistici avanzati ha investito sempre di più il ceto medio, ceto da cui provengono in maggioranza gli intellettuali, sta creando anche tra le fila dei *Kopfarbeiter* delle contraddizioni di classe sempre più evidenti". E prosegue: "Produzione di massa, divisione e meccanizzazione del lavoro, schiavitù del lavoro salariato sono condizioni che toccano anche gli intellettuali nel capitalismo. La situazione economica dei *Kopfarbeiter* anche in mansioni di alta qualificazione ormai è peggiore di quella di un operaio qualificato, perché la spinta a esercitare professioni che richiedono un titolo di studio importante o anche semplicemente professioni impiegate nel pubblico e nel privato, è avvenuta soprattutto tra persone della piccola borghesia. E gli intellettuali si sono sempre sentiti troppo superiori per intraprendere una lotta sindacale a difesa dei loro interessi materiali". Emil Lederer nel 1921 scrive un articolo sulla misera condizione (*Not*) dei "lavoratori della mente", i cui salari sono spesso salari di fame, mentre i posti di lavoro scarseggiano. Nello stesso anno Tawney parla dei *brain workers* come di salariati "con misere paghe" (con retribuzioni non di rado inferiori a quelle di un operaio specializzato) e parla di una situazione occupazionale in cui "la sicurezza del loro posto di lavoro è oltremodo incerta" e "scarse le opportunità di carriera". Ma chi sono i *brain workers* per Tawney? Sono "una classe di manager, di quadri intermedi, di esperti e di tecnici che hanno un ruolo sempre maggiore nel lavoro scientifico e costruttivo dell'industria, ma non hanno alcuna voce nel governo dell'industria e di solito nessuna partecipazione ai profitti [...] questa nuova classe di funzionari [*officials*] debbono rendersi conto che sono vittime della dominazione della proprietà, tanto quanto i lavoratori manuali". È di un certo interesse rilevare che la figura del "lavoratore della conoscenza" acquista dei contorni ben definiti nel periodo iniziale del fordismo, in concomitanza con

Potremmo dire che le analisi sul lavoro cognitivo, sui *knowledge workers* e sulla *creative class*, al di là di specifiche declinazioni e degli indubbi elementi di interesse e innovazione che contengono, si differenziano alla base per la rispondenza a tre differenti chiavi di interpretazione. La prima è quella della *stratificazione*, ampiamente utilizzata nelle scienze sociali per descrivere le classi: essa restituisce una fotografia dei differenti livelli occupazionali secondo criteri di reddito e mansioni. Nel pensiero politico la classe è intesa come un raggruppamento umano omogeneo dal punto di vista sociale e degli interessi, la cui differenziazione non è dovuta a fattori naturali, ma a elementi sociali. Nel campo delle scienze sociali, la stratificazione è intesa come sintesi di differenti elementi: le classi, i gruppi di *status* e i partiti, ciascuno dei quali dà luogo a una specifica forma di disuguaglianza. Alcuni autori, come Ralf Dahrendorf ad esempio<sup>83</sup>, hanno sganciato il concetto di classe dai rapporti di produzione e di proprietà, legandolo invece alle forme di autorità.

La seconda è la chiave interpretativa ancorata al concetto di *classe* per come è usato nella maggior parte della sociologia marxista, riferita all'oggettiva appartenenza a una condizione di sfruttamento nei rapporti sociali capitalistici. Stanley Aronowitz, proponendo la storicità della realtà di classe, legata innanzitutto alle lotte sulla sua «formazione», critica la sociologia, nelle sue varianti funzionalista e marxista:

«Le classi non sono [...] considerate come attori storici collettivi, ma rappresentate come aggregati di individui e gruppi che fanno parte di strati sociali differenziati. La teoria sociale tende a congelare il tempo e definisce le classi in termini di gruppi di status o strati. [...] Nella descrizione funzionalista, le categorie della struttura occupazionale rimpiazzano i rapporti di proprietà e il controllo dei mezzi di produzione; il reddito gioca un ruolo decisivo nel collocare questi strati, in quanto determina lo standard di vita; e lo stile di vita diventa uno degli elementi per designare le distinzioni di classe. [...] Curiosamente, il marxismo scientifico – proprio di coloro che cercano di riconciliare i concetti marxisti con le metodologie empiriche scientifiche – tende a concordare con il funzionalismo su due aspetti: entrambi non tracciano correlazioni tra appartenenza di classe e attività politica e sociale e accettano l'idea che gli individui siano metodologicamente il soggetto degli studi sulla classe. In accordo con il positivismo, questa scuola rinnega i concetti non passibili di misurazione»<sup>84</sup>.

La terza chiave, quella da noi adottata nella ricerca, è quella di *composizione di classe*, che si appunta sulla combinazione tra rapporti di sfruttamento e processi di soggettivazione, conflitto e identificazione collettiva. Per dirla con la lettura marxiana di Mario Tronti: «Non c'è classe senza lotta di classe»<sup>85</sup>. In una prospettiva non dissimile già Louis Althusser criticava la presunta priorità

---

una fase nuova dell'organizzazione capitalistica del lavoro, con una nuova era dell'industrialismo. Al tempo stesso, appena abbozzata come archetipo di un'epoca, acquista una valenza antagonista al sistema capitalistico. I "lavoratori della conoscenza" sono classificati non come dei privilegiati ma, anzi, come una classe di sfruttati; quindi, da loro ci si aspettano comportamenti conflittuali con l'ordine esistente» (Bologna, S. (2005), *I "lavoratori della conoscenza" e la fabbrica che dovrebbe produrli*, op. cit., pp. 18-19).

<sup>83</sup> Cfr. Dahrendorf, R. (1970), *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>84</sup> Aronowitz, S. (2006), *Post-Work. Per la fine del lavoro senza fine*, DeriveApprodi, Roma, pp. 27-28.

<sup>85</sup> Tronti, M., *Sul concetto di classe in Marx*, relazione al seminario «Lessico marxiano» della Libera Università Metropolitana, Roma, 16 marzo 2007.

delle classi sulla lotta; secondo il filosofo francese, la lotta non giunge a posteriori, ma al contrario costituisce la divisione stessa delle classi<sup>86</sup>. Dunque, classe e soggettività non preesistono alle materiali e contingenti condizioni storiche<sup>87</sup>: la loro formazione è la posta in palio di un conflitto, anziché un dato a priori<sup>88</sup>. All'interno della composizione di classe, si determinano in modo mobile le gerarchie dei conflitti e delle potenzialità di trasformazione, che non corrispondono in modo lineare alle gerarchie lavorative<sup>89</sup>. Se i primi due concetti sono precipuamente impiegati nell'elaborazione sulla «classe creativa» e sui «lavoratori della conoscenza», talora assunti come nuova “aristocrazia operaia” o strato di élite, il concetto di composizione di classe ci serve invece per analizzare la paradigmaticità del lavoro cognitivo, delle sue dinamiche soggettive e delle forme di lotta, attorno a cui si disegnano le nuove gerarchizzazioni e divisioni di classe, ma anche le potenzialità dei processi di trasformazione. È proprio la categoria di composizione di classe, nel suo intreccio di condizioni materiali, soggettività e conflitti, che utilizzeremo per indagare il nostro oggetto di studio, cioè i ricercatori precari nel quadro delle trasformazioni dell'università.

---

<sup>86</sup> Althusser, L. (1973), *Umanesimo e stalinismo*, De Donato, Bari.

<sup>87</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 26.

<sup>88</sup> In una prospettiva non dissimile – per quanto ancorata allo schema della successione tra movimento pendolare e progressione studiatale – si muove Beverly Silver, che in modo convincente propone di concentrare l'attenzione sul processo di «formazione di classe», anziché sulla rigida definizione di che cosa le classi sono in un supposto ambiente naturale (Silver, B. J. (2003), *Forces of Labor. Workers' Movement and Globalization since 1870*, op. cit., p. 19).

<sup>89</sup> Il concetto di composizione di classe, al cui interno nella tradizione operaista si è operata una distinzione che qui ci limitiamo a segnalare tra *composizione tecnica* e *composizione politica*, è stato dettagliatamente trattato dallo studioso australiano Steve Wright (Wright, S. (2002), *Storming Heaven: Class Composition and Struggle in Italian Autonomist Marxism*, Pluto Press, London).

### 1.3 Il lavoro precario

La flessibilità del lavoro – baricentro dell’impiego del termine “atipico” per tutto ciò che sfugge ai parametri legislativi dell’occupazione dipendente e a tempo indeterminato – è ormai da diverso tempo uno dei temi al centro della letteratura sulle trasformazioni produttive<sup>90</sup>. Essa è stata intesa in un duplice senso: flessibilità delle imprese da una parte, del lavoro dall’altra. Lo mette in evidenza Dall’Agata: «La flessibilità, insieme all’incertezza, diventa la nuova parola chiave della sfida economica. Flessibilità operativa che viene ricercata snellendo gli organici all’interno delle grandi aziende, diminuendo il capitale fisso (i macchinari) e riducendo le dimensioni strutturali. La grande impresa “dimagrisce” perdendo lavoratori (*downsizing*) che, però, solo in parte verranno recuperati dall’indotto formato da piccoli e medie imprese, satelliti delle grandi»<sup>91</sup>.

Negli ultimi anni, poi, alla parola flessibilità – apparentemente neutra, o addirittura intesa come una grande possibilità sia per le imprese sia per i lavoratori – ha iniziato a essere associato il termine precarietà. Un termine, dunque, dagli inequivocabili contorni, che immediatamente richiama le instabili condizioni di vita e di reddito dei lavoratori. Si può dire che sono stati i movimenti degli ultimi anni ad imporre l’uso e la diffusione del concetto di precarietà. Già il 1° maggio 2001 si svolgeva a Milano la prima MayDay parade, la “parata del precariato sociale”, che avrebbe coinvolto nel corso degli anni diverse centinaia di migliaia di persone, per diventare nel 2005 EuroMayDay, attraverso la partecipazione di una quindicina di città a livello continentale<sup>92</sup>. Il lessico della precarietà, almeno in Italia, è in buona misura riuscito a fare egemonia nelle rappresentazioni del lavoro contemporaneo: entrato in pianta stabile nei media *mainstream*, è stato – tanto a sinistra quanto a destra – uno degli argomenti forti della campagna per le elezioni politiche del 2006, per far da levatrice addirittura al fiorire di una produzione cinematografica e di romanzi<sup>93</sup>. Sull’altra sponda dell’Atlantico, è curioso notare come la parola *precariousness* sia prepotentemente entrata nel linguaggio mediatico, perdendo su *The New York Times* – sull’onda delle lotte degli studenti francesi nella primavera del 2006 contro il Contrat Première Embauche (CPE)<sup>94</sup> – le virgolette che inizialmente la accompagnavano. Dunque, continua Dall’Agata: «Se l’aumento di autonomia sul versante del lavoro dipendente, viene utilizzato come misura di

---

<sup>90</sup> Per limitarci a un solo importante esempio: Sennet, R. (1999), *L’uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.

<sup>91</sup> Dall’Agata, C. (a cura di, 2004), *I dilemmi del postfordismo*, op. cit., p. 178.

<sup>92</sup> <http://www.euromayday.org>

<sup>93</sup> Mattoni, A., *Transnational social movements and the mediated public sphere. Some suggestions from the Euromayday Parade*, paper presentato al convegno “Transnational Social Movements: Organizational Networks, Discourses and Repertoire of Action”, svoltosi allo European University Institute di Firenze, 7-8 dicembre 2006.

<sup>94</sup> Visco, G., *Il movimento anti-Cpe tra autonomia studentesca e organizzazioni sindacali*, paper presentato al convegno annuale SISP, Bologna, 12-14 settembre 2006.

flessibilità funzionale da parte delle aziende (come risposta alle esigenze del mercato e alle inefficienze organizzative interne), non vi è, però, in cambio nessuna garanzia rispetto a quelle sicurezze che facevano parte del patrimonio di certezze del lavoratore di un tempo (posto fisso, linearità della carriera ecc.), né si incontrano facilmente forme di partecipazione reale e di cogestione (azionariato, *stock options* ecc.)»<sup>95</sup>. Se, come osserva Michel Aglietta, nel modello fordista l'incertezza era relegata ai margini del sistema di accumulazione capitalistico, oggi essa invade il "centro" nella forma pervasiva della precarietà<sup>96</sup>. Sulla stessa lunghezza d'onda Luciano Gallino – senza parlare ancora in modo specifico di precarietà – agli inizi del nuovo millennio descriveva «il costo umano della flessibilità», cioè dell'unilaterale imposizione delle necessità di profitto delle imprese:

«Da una decina d'anni, un gran numero di enti e personaggi autorevoli chiedono ogni giorno che sia accresciuta la "flessibilità del lavoro". [...] Alla fine non ci si potrà sottrarre alla conclusione che l'aumento della flessibilità del lavoro – ossia la diffusione dei lavori flessibili – sia da lungi il bisogno più urgente dell'economia mondiale e con essa, vista le crescenti interdipendenze tra quella e questa, dell'economia italiana. [...] All'argomento sin qui esposto a sostegno delle richieste d'una maggiore flessibilità del lavoro non v'è molto da opporre. Al di là delle giustificazioni teoriche, esso rinvia a quanto la maggior parte delle imprese in realtà da tempo *fanno*. Esso equivale a dire che in tutto il mondo le imprese perseguono l'ideale di utilizzare la forza lavoro pressappoco nel modo in cui utilizzano l'energia elettrica – portando quando serve l'interruttore su *on* oppure *off* – perché così si comportano quasi tutte»<sup>97</sup>.

Ora, però, dopo che – dai movimenti alla letteratura sociologica – è stata disvelata la realtà del lavoro flessibile in quanto processo di precarizzazione delle condizioni di vita, riteniamo necessario un ulteriore approfondimento analitico: da una parte per coglierne la genealogia, dall'altra per indagarne le implicazioni rispetto a quello che era ritenuto il lavoro "normale". David Harvey accenna il problema, sostenendo che la flessibilità può non essere unicamente un'imposizione dell'azienda, ma anche una richiesta dei lavoratori. Tuttavia è impossibile non osservarne le conseguenze negative per questi ultimi, se solo si guarda agli effetti aggregati, dalla copertura finanziaria alle pensioni<sup>98</sup>. In altri termini, afferma a ragione Harvey già sul finire degli anni Ottanta, non si può non vedere come la flessibilità sia diventata precarietà. Nella loro ricerca sul «nuovo spirito del capitalismo», Luc Boltanski ed Ève Chiappello approfondiscono il problema, offrendoci un'importante chiave interpretativa per indagare la metamorfosi semantica e la genealogica ambivalenza del termine flessibilità<sup>99</sup>. Ciò ci permette, nella presente ricerca sui precari dell'università, di esplorare se e come la flessibilità mantenga una radice legata al conflitto e alle

<sup>95</sup> Dall'Agata, C. (a cura di, 2004), *I dilemmi del postfordismo*, op. cit., p. 183.

<sup>96</sup> Aglietta, M. (2000), *A Theory of Capitalist Regulation. The US Experience*, Verso, London – New York, pp. 404-405.

<sup>97</sup> Gallino, L. (2001), *Il costo umano della flessibilità*, Laterza, Roma-Bari, pp. 3-4, 7.

<sup>98</sup> Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Changes*, op. cit., p. 151.

<sup>99</sup> Boltanski, L. – Chiappello, È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, op. cit.



istanze di autonomia da parte del lavoro vivo, ossia la possibilità di decidere dei propri tempi di vita e di lavoro. Non si tratta di una semplice ricostruzione storica di un diverso significato della parola flessibilità, né di una constatazione di una generica possibilità di leggere lo stesso fenomeno da più punti di vista: tale affermazione, proprio nella misura in cui è vera per qualsiasi processo, risulta essere analiticamente debole. L'assunzione o meno di una costitutiva genealogia ambivalente della flessibilità determina infatti orientamenti di analisi e di giudizio spesso radicalmente diversi sulle trasformazioni contemporanee del lavoro, e conseguentemente sul modo di metterle in discussione.

Passiamo adesso all'altro aspetto del nostro approfondimento. Ci siamo già soffermati sulla sempre più marcata indistinzione tra tempi di vita e di lavoro, che mette in crisi il binomio occupazione-disoccupazione, almeno nelle sue forme classiche. Per certi versi, potremmo dire che, con la messa in produzione di saperi, affetti e linguaggi<sup>100</sup>, ossia ciò che di più "intimo" appartiene alle forme di vita, si realizza in modo paradossale quella società della piena occupazione che per tanto tempo è stata l'obiettivo delle istituzioni del movimento operaio<sup>101</sup>. In modo paradossale proprio perché la piena occupazione non assume la forma della società del lavoro "normale", come anelato dai sindacati e dai partiti della sinistra, ma di un *dispositivo*<sup>102</sup> di precarizzazione dell'intera esistenza.

Per dirla da un altro punto di vista, sulla base della genealogica ambivalenza del presente, le trasformazioni non hanno assunto la forma di un'espansione dell'attività umana e della libera cooperazione sociale, ma invece quella della «lavorizzazione» dello spazio-tempo di vita<sup>103</sup>.

Commentando un passo del marxiano *Frammento sulle macchine*, Stanley Aronowitz osserva:

«Questa trasformazione della produzione industriale ha confermato le tendenze previste da Marx: la produzione, prima basata sull'apprendimento pratico trasmesso tra generazioni di artigiani e operai, si basa oggi sul sapere scientifico. La promessa di questo cambiamento, tuttavia, è stata sussulta quasi interamente sotto la bandiera della riproduzione del capitale. Il capitale teme il proprio spirito di cambiamento. Nel momento in cui intere masse vengono liberate dai processi di lavoro, invece di avere la possibilità di un pieno sviluppo del soggetto, il mondo della vita viene colonizzato in tutti i suoi ambiti della produzione e della riproduzione, che lo trasformano in una merce, non solo perché esso diventa parte del consumo, ma perché le interazioni umane appaiono intimamente compenstrate dalla logica del capitale»<sup>104</sup>.

Per questi motivi ci pare particolarmente preziosa l'analisi sull'emergere di un «lavoro autonomo di seconda generazione», non legata a una particolare tipologia contrattuale ma ad essa

---

<sup>100</sup> Marazzi, C. (1994), *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica*, Edizioni Casagrande, Bellinzona.

<sup>101</sup> Bascetta, M. (2004), *La libertà dei postmoderni*, Manifestolibri, Roma.

<sup>102</sup> Come Foucault, interpretiamo un dispositivo non come statico elemento di dominio o pura imposizione su attori passivi, ma invece come insieme eterogeneo di pratiche di potere e di resistenza. È quindi basato sulla forma intrinsecamente relazionale del potere (cfr. Foucault, M. (a cura di C. Gordon, 1980), *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Pantheon Books, New York).

<sup>103</sup> Alquati, R. (1998), *Lavoro e attività. Per un'analisi della schiavitù neomoderna*, Manifestolibri, Roma.

<sup>104</sup> Aronowitz, S. (2006), *Post-Work. Per la fine del lavoro senza fine*, op. cit., p. 61.

trasversale. Si tratta infatti, nell'elaborazione di Sergio Bologna e Andrea Fumagalli, di una figura ibrida all'interno del mercato del lavoro, che mette in discussione la distinzione tra lavoro dipendente e indipendente, sottoposta ai meccanismi della precarizzazione, ma al contempo dotata di una potenziale autonomia. Intesa in questo senso, in quanto incompatibile con il lavoro "normale", ma anche con la tradizionale figura del libero professionista, il lavoratore autonomo di seconda generazione diventa la filigrana dell'intera composizione del lavoro flessibile, cognitivo e relazionale, delle sue nuove coordinate spazio-temporali:

«L'elemento che differenzia in maniera fondamentale il lavoro autonomo da quello salariato è il contenuto di operazioni *relazionali e comunicative* che esso richiede. Poiché queste operazioni non sono considerate, nella società dei salariati, operazioni a valore aggiunto, ma semplici costi aggiuntivi del lavoro indipendente, esse non vengono inserite nel bilancio economico della prestazione. [...] Alla stregua del lavoro domestico delle donne che, prima del femminismo, era socialmente invisibile, non iscritto nel bilancio economico della società e dunque considerato non-lavoro, così il lavoro relazionale dei lavoratori indipendenti è invisibile, non iscritto nel bilancio economico della società e in definitiva non facente parte del contenuto del lavoro. Il lavoro autonomo non avrà mai piena cittadinanza finché la sua componente relazionale continuerà a essere considerata una *diseconomia esterna del postfordismo*»<sup>105</sup>.

Seguendo il filo di continuità con il quadro teorico sopra delineato, merita un breve approfondimento l'emersione di una nuova genealogia del lavoro flessibile e del capitalismo globale. Questo, come in uno specchio, si trova a fronteggiare un lavoro vivo altrettanto mobile e globale. Paradossalmente, infatti, il problema principale delle corporation transnazionali non è aumentare la flessibilità della forza-lavoro, ma di fidelizzarla. In questo dinamico contesto, la pluralità e compresenza delle forme del lavoro, della produzione e dello sfruttamento, è lo specchio della pluralità e della compresenza delle forme della resistenza dei soggetti alla riduzione a forza-lavoro, laddove proprio la produzione della forza-lavoro è il codice della presunta "normalità" del lavoro<sup>106</sup>. Ancora una volta i migranti – anche nella misura in cui incarnano la mobilità della produzione di saperi – assumono un carattere paradigmatico, non solo come cifra della mobilità del lavoro vivo contemporaneo, ma anche da un altro punto di vista: sono infatti soggetti che non necessariamente hanno fatto esperienza della riduzione alla forma del lavoro "normale". Indicano dunque lo scarto (e la potenza che in esso si apre) tra autonomia del lavoro vivo e produzione di forza-lavoro – o, per dirla con Marx, la *«fabbricazione di salariati»*<sup>107</sup>. In altri termini, saper

---

<sup>105</sup> Bologna, S. (1997), *Dieci tesi per la definizione di uno statuto del lavoro autonomo*, in Bologna, S. – Fumagalli, A. (a cura di), *Il lavoro autonomo di seconda generazione. Scenari del postfordismo in Italia*, Feltrinelli, Milano, pp. 14-15.

<sup>106</sup> Questa è anche la tesi di Peter Linebaugh e Marcus Rediker, che in una monumentale opera storiografica rintracciano la genealogia della globalizzazione capitalistica nella mobilità e nel meticcio di un proletariato *ab origine* transnazionale; per usare le parole degli autori, un'«idra dalle molte teste» che, attraverso le navi e i porti di un altro Atlantico, di un «Atlantico rivoluzionario», si è ribellato e si è battuto per affermare un cosmopolitismo differente da quello che andavano prefigurando i movimenti delle merci e dei capitali (Linebaugh, P. – Rediker, M. (2004), *I ribelli dell'Atlantico. La storia perduta di un'utopia libertaria*, Feltrinelli, Milano).

<sup>107</sup> Marx, K. (1994), *Il capitale. Critica dell'economia politica*, op. cit., Libro primo, p. 828.

leggere la paradigmaticità dei migranti rispetto alla precarietà non significa solo indicarne la condizione di estrema ricattabilità, quindi esclusivamente il carattere di ricatto e assenza (di diritti e tutele); vuol dire innanzitutto individuare in essi le figure attraverso cui leggere la compresenza delle forme del lavoro e del conflitto, ma anche il possibile punto di crisi dei meccanismi di regolazione della forza-lavoro laddove la mobilità non riesce a essere controllata.

Al contempo, le stesse caratteristiche del lavoro cognitivo, cioè la costitutiva intermittenza, flessibilità e mobilità della produzione dei saperi, il suo essere irriducibile alla standardizzazione e alla rigidità spazio-temporale della formazione e della produzione, ne fanno il paradigma del lavoro precario contemporaneo<sup>108</sup>. O meglio, indaghiamo la precarietà come un dispositivo di imposizione del regime salariale e della legge del valore laddove essi sono stati messi in crisi dalle forme assunte dalla cooperazione sociale e dalle stesse trasformazioni produttive. Nel lavoro cognitivo la flessibilità diventa immediatamente il campo di battaglia tra autonoma gestione da parte del lavoro vivo dei propri tempi di vita, e imposizione aziendale. Nella misura in cui vengono messe direttamente in produzione le facoltà cognitive, la linea del conflitto e della gerarchizzazione corre dunque, in tutta evidenza, non più semplicemente tra inclusione ed esclusione dal mercato del lavoro, ma innanzitutto tra *autonomia e subordinazione*<sup>109</sup>. Osserva in merito Vercellone:

«La crisi della legge del valore non significa la sua scomparsa in quanto il capitale continua a mantenerla in vigore in maniera forzosa, come “base miserabile” della misura della ricchezza e norma della sua distribuzione. Al tempo stesso, prolungando il pensiero di Marx, si può affermare che lo sgretolamento delle frontiere tradizionali tra lavoro e non lavoro legato al carattere sempre più immateriale e intellettuale del lavoro conduce ad un’estensione dei meccanismi di estrazione del plusvalore sull’insieme dei tempi sociali che partecipano alla produzione sociale. [...] Questo schema di lettura permette anche di comprendere che la precarietà delle condizioni di remunerazione e di impiego che caratterizzano il capitalismo cognitivo non può in alcun modo essere considerata una logica economica ineluttabile. Il senso storico di questa tendenza consiste piuttosto nel far riemergere con forza la natura primaria del rapporto salariale: quella di essere un vincolo monetario che fa del lavoro salariato la condizione d’accesso alla moneta, ovvero sia un reddito reso dipendente dalle anticipazioni dei capitalisti che determinano il volume della produzione e dell’impiego»<sup>110</sup>.

A scanso di equivoci, precisiamo ancora che l’assunzione della paradigmaticità del lavoro cognitivo nelle forme della produzione contemporanea non significa né proporre un’indistinzione e un’apparente assenza di gerarchie (sussunte, come fa Florida, in un concetto come quello di

---

<sup>108</sup> Scrive in merito Andrea Ricci: «Nella fase “postfordista” l’apprendimento del lavoro “cognitivo” richiede una formazione mentale e intellettuale che deriva essenzialmente dalla formazione complessiva che il lavoratore riceve dall’ambiente sociale in cui vive, plasmato dai valori dell’impresa “postfordista”. Rispetto all’abilità esecutiva prevale l’adattabilità ai mutamenti e la capacità di risposta ad essi da parte del lavoratore. Un ambiente sociale fortemente competitivo e incerto costringe il lavoratore ad apprendere queste caratteristiche» (Ricci, A. (2004), *Dopo il liberismo. Proposte per una politica economica di sinistra*, Fazi Editore, Roma, p. 232).

<sup>109</sup> Osserva ancora Ricci: «L’elemento generale unificante di una lotta per la valorizzazione del lavoro salariato, che ne assume il carattere centrale, è la conquista di spazi di autonomia individuale e collettiva, materiale e culturale, dentro il processo direttamente produttivo e fuori da esso, nella società nel suo complesso. In questa direzione si collocano le proposte di salario minimo e di salario di cittadinanza» (Ivi, p. 233).

<sup>110</sup> Vercellone, C. (2006), *Elementi per una lettura marxiana dell’ipotesi del capitalismo cognitivo*, op. cit., p. 53.

«creative class», che rischia di perdere la focalizzazione analitica in modo direttamente proporzionale alla sua estensione quantitativa), né vuol dire suggerire la centralità di un nuovo soggetto produttivo. Da questo punto di vista, preferiamo la definizione di “lavoro cognitivo” a quella di “lavoro immateriale”, che pure ha avuto – in particolare negli anni Novanta – una indubbia efficacia nel descrivere dei tratti salienti del passaggio dal fordismo al postfordismo<sup>111</sup>. Il lavoro cognitivo comporta infatti una compresenza, piuttosto che un’alternativa escludente, di attività materiale e immateriale, di impiego di attività fisiche e intellettuali. Nello stesso tempo, la qualificazione cognitiva indica nella produzione dei saperi e delle conoscenze la filigrana che plasma l’intero spettro delle forme di gerarchizzazione e divisione all’interno del mercato del lavoro.

Sulla base dell’approccio ambivalente che abbiamo descritto, possiamo ora meglio osservare e precisare le differenze di proposta analitica rispetto alla precarizzazione e flessibilità del lavoro. Le conseguenze e i costi di questo processo sono per Gallino evidenti: le richieste di accrescere la flessibilità del lavoro sono in parte l’espressione, in parte la premessa di un attacco generalizzato al diritto del lavoro; contribuiscono alla frammentazione dei lavoratori e delle loro forme associative; rappresentano un capitolo della de-responsabilizzazione dell’impresa; introducono nel mercato del lavoro il principio del «numero chiuso», ossia la limitazione a pochi eletti di un’occupazione decente, e l’estensione ai quattro quinti dei lavoratori di impieghi temporanei e precari<sup>112</sup>. Anche Dall’Agata appunta la propria attenzione all’attacco portato dalla flessibilità allo statuto del lavoro, legandolo in modo in equivoco alla perdita di un’identità collettiva e alla crisi della rappresentanza: «Nell’economia delle reti la tendenza vede diminuire i lavoratori dipendenti, i contratti collettivi nazionali e, con il fiorire di lavori indipendenti, si assiste ad una individualizzazione dei rapporti di lavoro e al nascere di nuove forme di rappresentanza. Accanto alla crisi della rappresentanza, si parla, infatti, anche di crisi dell’identità collettiva, laddove i lavoratori non si considerano più un’unica forza, un unico organismo, dispersi come sono nei meandri delle aziende con contratti diversi, anche se magari lavorano sugli stessi progetti, all’interno di settori omogenei. E se cala il bisogno di sindacato, come ci segnalano anche alcuni studi sul campo, a causa della frammentazione delle sedi di lavoro, delle figure professionali, dei rapporti di lavoro ecc., non diminuisce il bisogno di tutela soprattutto per alcune fasce di popolazione, quelle meno professionalizzate da un lato e quelle, in generale, con minor potere contrattuale sul mercato del lavoro»<sup>113</sup>. Dovremmo tuttavia domandarci se la crisi della rappresentanza descritta in modo convincente da Gallino e Dall’Agata, sia determinata solo dalla frammentazione e dalla dispersione

---

<sup>111</sup> Cfr. Lazzarato, M. (1997), *Lavoro immateriale. Forme di vita e produzione di soggettività*, Ombre Corte, Verona.

<sup>112</sup> Gallino, L. (2001), *Il costo umano della flessibilità*, op. cit.

<sup>113</sup> Dall’Agata, C. (2004), *I dilemmi del postfordismo*, op. cit., p. 184.

spaziale operata dall'attacco capitalistico ai diritti dei lavoratori, o anche da una peculiare irrepresentabilità delle nuove soggettività del lavoro vivo, indisponibili alle forme classiche della rappresentanza del lavoro novecentesco incardinate sulla forma-partito e sulla forma-sindacato. Quanto questo processo possa andare verso l'invenzione di nuove forme di organizzazione e costruzione di processi di identificazione comune, anziché di semplice perdita di forza e tutele, è precisamente uno degli oggetti della nostra ricerca. Al contempo, onde evitare un'immagine di omogeneità e indistinzione della condizione di precarietà, nella parte empirica ci proponiamo – a partire dal nostro oggetto di studio – di indagarne elementi comuni e differenze, ma anche le forme in cui tali elementi vengono percepiti, riprodotti o trasformati dagli attori sociali.

## 1.4 Le critiche ai concetti di capitalismo e lavoro cognitivo

Le recenti elaborazioni sul capitalismo e il lavoro cognitivo, come sempre accade per le indagini che si propongono di sondare il delicato equilibrio tra permanenze e innovazioni nelle transizioni sistemiche, stanno cominciando a suscitare un vivace dibattito, non esente da aspre critiche. Queste in parte ricalcano dubbi, differenze di analisi e divergenze di prospettive teoriche emerse nella formulazione di altre ipotesi, da quelle sul passaggio dal fordismo al postfordismo, per arrivare alle elaborazioni sul lavoro immateriale. È dunque motivo di grande interesse discutere i punti di vista contrastanti, per almeno due ordini di motivi: da un lato, sarà possibile verificare la tenuta e i punti problematici dell'apparato teorico precedentemente presentato; dall'altro, questo ci fornirà l'occasione di evidenziare e approfondire le peculiarità e le differenze dei concetti di capitalismo e lavoro cognitivo rispetto ad altre categorie, solo in parte analoghe. Del resto, più che qualificare compiuti postulati analitici, tali concetti sono oggetto di molteplici interpretazioni, il che all'oggi sembra essere un punto di forza e interesse. A titolo esemplificativo prenderemo qui in considerazione il dibattito sulla lista Edu-factory. Tale selezione è dettata da tre ragioni. In primo luogo, Edu-factory è stata tra i primi luoghi a discutere in modo approfondito e plurale il concetto di capitalismo cognitivo. In secondo luogo, lo ha fatto da un punto di vista globale, favorendo il confronto tra figure collocate in varie parti del mondo. Infine, gli autori che citeremo rappresentano, per la serietà e la complessità dell'analisi, un'ottima sintesi dei principali argomenti mossi a critica dei concetti di capitalismo e lavoro cognitivo.

Come abbiamo visto, c'è un generale accordo nell'identificazione del ruolo centrale dei saperi nelle forme di produzione contemporanee. È questo il punto di partenza di George Caffentzis e Silvia Federici, che pure invitano a non esagerare la portata di tale constatazione, e soprattutto a non trarne inappropriate conclusioni rispetto ai processi di gerarchizzazione nelle forme del lavoro e dell'accumulazione capitalistica: «The struggle in the edu-factory is especially important today because of the strategic role of knowledge in the production system in a context in which the “enclosure” of knowledge (its privatization, commodification, expropriation through the intellectual property regimes) is a pillar of economic restructuring. We are concerned, however, that we do not overestimate this importance, and/or use the concept of the edu-factory to set up new hierarchies with respect to labor and forms of capitalist accumulation»<sup>114</sup>. A partire da questo rischio Caffentzis e Federici sviluppano la loro critica ai concetti di capitalismo e lavoro cognitivo, basata principalmente su due questioni. In primo luogo, argomentano come la storia del capitalismo abbia

---

<sup>114</sup> Caffentzis, G. – Federici, S. (2007), *Notes on the edu-factory and cognitive capitalism*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=54&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=54&Itemid=33)

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. In secondo luogo, a preoccupare Caffentzis e Federici sono soprattutto le implicazioni politiche dell'uso dei concetti di capitalismo e lavoro cognitivo: «There is the danger that by privileging one kind of capital (and therefore one kind of worker) as being the most productive, the most advanced, the most exemplary of the contemporary paradigm, etc., we create a new hierarchy of struggle, and we engage in form of activism that precludes a re-composition of the working class»<sup>115</sup>.

Il primo punto sollevato dal contributo di Caffentzis e Federici è in sintonia con l'argomentazione precedentemente sviluppata a partire dal significato del *post*: esso è necessario per sottolineare il punto di discontinuità tra un prima e un dopo, mettendo in evidenza l'urgenza teorica di dotarsi di nuove categorie e griglie interpretative. Il post diventa tuttavia problematico nella misura in cui sottende l'idea di una lineare successione tra differenti stadi nello sviluppo capitalistico, sottovalutando quelli che abbiamo definito elementi di *compresenza* di differenti forme e tempi della produzione e del lavoro. Dunque, è su ciò ampiamente condivisibile la lettura marxiana proposta da Caffentzis e Federici: «We should not dismiss the critiques of Marxian theory developed by the anti-colonial movement and the feminist movement, which have shown that capitalist accumulation has thrived precisely through its capacity to simultaneously organize development and underdevelopment, waged and un-waged labor, production at the highest levels of technological know-how and production at the lowest levels»<sup>116</sup>. Proprio in questa direzione, tuttavia, appare meno convincente la ricerca non di quelle che Tsing chiama «connessioni globali», ma piuttosto delle differenze irriducibili: «What is really “common” in their labor, taking into account all the complex of social relations sustaining their different forms of work? What is common, for instance, between a male computer programmer or artist or teacher and a female domestic worker who, in addition to having a paid job, must also spend many hours doing unpaid labor taking care of her family members (immigrant women too have often family members to care for also in the countries where they migrate, or must send part of their salary home to pay for those caring for their family members)?»<sup>117</sup>. Per dirla in termini più chiari: è certamente evidente la diversità tra le figure nominate, sarebbe un grave errore volerle ridurre a un omogeneo e astratto soggetto universale. D'altro canto, però, l'impressione è che Caffentzis e Federici sottovalutino le complesse interconnessioni e sovrapposizioni del lavoro e dei processi di accumulazione capitalistica, quelle che Xiang Biao ha ottimamente descritto nel caso dei lavoratori hi-tech, dei

---

<sup>115</sup> *Ibidem.*

<sup>116</sup> *Ibidem.*

<sup>117</sup> *Ibidem.*

contadini e dei migranti. Augusto Illuminati, intervenendo nel dibattito, ha evidenziato il problema in modo condivisibile: «Schiavismo e alta tecnologia, con tutti i gradi intermedi, si articolano perfettamente e si “traducono” reciprocamente in lavoro astratto, cioè produzione ed estorsione di plusvalore, in cui la sussunzione reale funzionalizza quella formale, il plusvalore relativo quello assoluto. In cui, cioè, confluiscono i contributi di chi lavora ben pagato 35-40 ore a settimana e chi si ammazza 12-14 ore al giorno per un salario di merda»<sup>118</sup>.

Soprattutto, Caffentzis e Federici corrono paradossalmente il rischio di incappare nel pericolo correttamente ravvisato, ossia di riprodurre dal punto di vista politico le gerarchie capitalistiche. E qui arriviamo alla seconda critica mossa dal loro contributo. Questa sembra cogliere adeguatamente nel segno rispetto alle note teorie sui lavoratori della conoscenza. Per limitarci a due esempi, lo schema proposto tanto da Richard Florida rispetto alla «classe creativa» quanto da McKenzie Wark<sup>119</sup> sulla «classe hacker», al di là delle indubbie differenze di impostazione e prospettiva politica, convergono sulla tradizionale separazione tra classe in sé e classe per sé, laddove il collegamento tra l'una e l'altra sarebbe unicamente appannaggio di una non meglio specificata azione della *coscienza*. Entrambi i soggetti, dunque, ricoprono un ruolo egemone in quanto occupano una posizione centrale nella gerarchia capitalistica: acquisire la coscienza di classe è ciò che consente di essere all'altezza del ruolo storico che lo sviluppo capitalistico ha loro assegnato – quello di un nuovo ceto medio capace di promuovere un «new deal globale» per Florida, il rovesciamento dialettico della «classe vettoriale» per Wark<sup>120</sup>. In entrambi i casi, la composizione tecnica – ossia la posizione occupata dai soggetti all'interno della gerarchia sistemica – è oggettivamente speculare alla composizione politica, cioè al potenziale ruolo nei processi di conflitto e trasformazione. Molto differente è invece la prospettiva analitica del concetto di lavoro cognitivo. La cognitivizzazione del lavoro non significa la sua «computerizzazione e riorganizzazione attraverso Internet», come affrettatamente dedotto da Caffentzis e Federici. Non vi è infatti nessun determinismo tecnologico su cui tale concetto si basa, fondato sul presunto ruolo motore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione: tali accezioni vengono invece criticate proprio nella misura in cui sottovalutano od occultano il ruolo centrale del sapere vivo e delle reti di cooperazione sociale che innervano, mobilitano e trasformano le tecnologie stesse<sup>121</sup>.

Del resto, come Read ci ricorda, per lo stesso Marx la divisione tra lavoro manuale e intellettuale, così come la complessiva relazione tra organizzazione del sapere e della produzione,

---

<sup>118</sup> Illuminati, A. (2007), (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>

<sup>119</sup> Wark, M. (2005), *Un manifesto hacker. Lavoratori immateriali di tutto il mondo unitevi!*, Feltrinelli, Milano.

<sup>120</sup> Per un approfondimento del tema cfr. Roggero, G. – De Nicola, A. – Vecchi, B. (2007), *Contro la creative class*, in *Posse*, in corso di stampa.

<sup>121</sup> Negri, A. – Vercellone, C. (2007), *Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo*, in *Posse*, in corso di stampa.



non è in alcun modo riconducibile a una questione puramente tecnica: è comprensibile solo all'interno di un rapporto politico e di potere<sup>122</sup>. Analizzando il rapporto tra lavoro manuale e intellettuale in questi termini, è opportuno il rilievo critico mosso da Nate Holdren, che però tende erroneamente a sovrapporre il concetto di lavoro cognitivo ad alcune teorie sul lavoro immateriale: «The classical opposition between mental and manual labor was always problematic – manual labor was never activity without thought and mental labor was never noncorporeal – and more importantly that important social struggles have always problematize this dichotomy»<sup>123</sup>. Nel concetto di lavoro cognitivo non vi è infatti l'indicazione di un settore egemone, ricalcato sulla lettura della composizione tecnica di classe: le centralità politiche vengono continuamente riarticolate dai processi di lotta. Il lavoro cognitivo è invece la filigrana attraverso cui leggere l'eterogeneità del lavoro vivo postfordista e i nuovi rapporti di sfruttamento. Non implica altresì un lineare processo di intellettualizzazione della forza-lavoro, o dell'espansione progressiva di occupazioni creative. Le dinamiche di *déclassement*, non a caso, sono state uno dei terreni di battaglia delle recenti lotte di studenti e precari a livello europeo e globale. Cognitivizzazione del lavoro, dunque, significa cognitivizzazione della misura e dello sfruttamento, cognitivizzazione della gerarchia di classe e della regolazione salariale, cognitivizzazione della divisione del lavoro e delle forme di resistenza.

Non vi è allora nessuna illusione emancipatoria, come si sostiene in un altro contributo critico, quello di Massimo De Angelis, che si muove in sintonia con la linea interpretativa sviluppata da Caffentiz e Federici: «The specific character of these new wave has *certainly* to be critically studied in *details*. But it is terribly dangerous to approach this study with the illusion that the current emphasis on knowledge production by the institutional agents of capital is anything else but to serve as instrument of competitiveness, capitalist growth, new modes of enclosures and commodification of life, and, *therefore*, planetary class stratification»<sup>124</sup>. Sulla base di quanto fin qui argomentato, il problema non consiste nel descrivere una nuova fase che sostituisce quella precedente, quanto di individuare il nuovo paradigma al cui interno si riarticolano i processi di gerarchizzazione, di «polarizzazione della forza-lavoro»<sup>125</sup> e la compresenza delle differenti forme di lavoro e produzione<sup>126</sup>. Da questo punto di vista, è metodologicamente corretta l'impostazione

---

<sup>122</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 94.

<sup>123</sup> Holdren, N. (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>

<sup>124</sup> De Angelis, M. (2007), *Measure, excess and translation: some notes on "cognitive capitalism"*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=63&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=33)

<sup>125</sup> Silver, B. J. (2003), *Forces of Labor. Workers' Movement and Globalization since 1870*, op. cit., p. 107.

<sup>126</sup> La configurazione dualistica del mercato del lavoro è evidenziata in modo chiaro da Negri e Vercellone analizzando la relazione tra i cambiamenti nei rapporti tra salario, rendita e profitto e la nuova politica di segmentazione della composizione di classe: «Un primo settore concentra una minoranza privilegiata della forza lavoro, impiegata nelle attività più redditizie e sovente più parassitarie del capitalismo cognitivo, come ad esempio i servizi finanziari alle imprese, le attività di ricerca orientate verso l'ottenimento di brevetti, le attività giuridiche specializzate nella difesa dei

utilizzata da Harvey: «Flexible accumulation has to be seen as a particular and perhaps new combination of mainly old elements within the overall logic of capital accumulation»<sup>127</sup>.

Tuttavia, dei contributi di Caffentzis, Federici, De Angelis e Holdren ci pare ampiamente condivisibile l'attenzione sui rapporti di potere, onde evitare posizioni ingenuo o parzialmente deterministiche, presenti ad esempio in alcune teorizzazioni sul lavoro immateriale<sup>128</sup>. Al contempo, ci permettono di chiarire ulteriormente le domande che affronteremo nella parte empirica: a partire dall'analisi della soggettività dei lavoratori precari dell'università, dovremo infatti mettere a verifica quanto nei due casi di studio presi in considerazione essi tendano a giocare un ruolo di settore separato, o piuttosto tentino di combinare istanze differenti all'interno della composizione di classe. Quanto, in altri termini, i precari dell'università ricalchino e riproducono le gerarchie esistenti, oppure quanto provino o riescano a metterle in discussione.

---

diritti di proprietà intellettuale. Questa componente del cosiddetto *cognitariato* (che si potrebbe anche qualificare di “funzionari della rendita di capitale”) vede le sue qualificazioni e le sue competenze esplicitamente riconosciute. [...] Il secondo settore concentra invece una manodopera le cui qualificazioni e competenze non sono riconosciute. Questa categoria maggioritaria del lavoro cognitivo finisce dunque per subire - come abbiamo visto - un pesante processo di *declassamento*» (Negri, A. - Vercellone, C. (2007), *Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo*, op. cit.).

<sup>127</sup> Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Changes*, op. cit., p. 196. Nello stesso testo, poche pagine prima Harvey così rispondeva a chi riteneva non ci fosse nessun elemento nuovo nel paradigma della flessibilità: «The evidence for increased flexibility (sub-contracting, temporary and self-employment, etc.) throughout the capitalist world is simply too overwhelming to make Pollert's counter-examples credible. [...] The insistence that there is nothing essentially new in the push towards flexibility, and that capitalism has periodically taken these sorts of paths before, is certainly correct [...]. The argument that there is an acute danger of exaggerating the significance of any trend towards increased flexibility and geographical mobility, blinding us how strongly implanted Fordist production systems still are, deserves careful consideration. And the ideological and political consequences of overemphasizing flexibility in the narrow sense of production technique and labour relations are serious enough to make sober and careful evaluations of the degree of flexibility imperative. If, after all, workers are convinced that capitalists can move or shift to more flexible work practices even when they cannot, then the stomach for struggle will surely be weakened. But I think it equally dangerous to pretend that nothing has changed, when the facts of deindustrialization and of plant relocation, of more flexible manning practices and labour markets, of automation and product innovation, stare most workers in the face» (*Ivi*, p. 191).

<sup>128</sup> Analizzeremo in seguito i problemi relativi al lavoro di André Gorz (cfr. Gorz, A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino).

## 1.5 Una rivoluzione spaziale: la metropoli

L'analisi sull'emergere del lavoro cognitivo e precario è, almeno *in nuce*, l'intuizione di una completa ridefinizione della dimensione spazio-temporale del lavoro. In altri termini, si rompe la linearità degli spazi e dei tempi che connotavano il lavoro "normale", disegnati attorno a fabbrica (in quanto luogo della produzione concentrata), quartiere e casa. I luoghi della produzione si diffondono spazialmente, mentre i tempi del lavoro eccedono i confini della rigidità scandita dai "cartellini da timbrare". Bologna illustra in modo convincente la crisi della dimensione spazio-temporale che aveva connotato il periodo "fordista": «La prima caratteristica del lavoro indipendente è la *domestication* del luogo del lavoro, è l'assorbimento del lavoro nel sistema di regole della vita privata, anche se i due spazi, dell'abitare e del lavorare sono tenuti distinti. [...] La prima conseguenza è che l'orario di lavoro segue le abitudini, i cicli vitali, della vita privata»<sup>129</sup>.

Ritorniamo ora ad analizzare i tre fattori del Global Creativity Index elaborato da Florida, ossia Tecnologia, Talento e Tolleranza. La loro articolazione mette in discussione le categorie economiche classiche e restituisce bene la nuova dimensione spaziale in cui la produzione cognitiva si colloca:

«Gli economisti riconoscono da tempo la tecnologia e il talento come motori della crescita economica, ma tendono a considerarli alla stregua di elementi del processo produttivo più convenzionali, per esempio le materie prime. In altre parole, li vedono come parte di una riserva. Secondo questa prospettiva, a ciascun luogo corrisponderebbe una diversa riserva di talento o tecnologia, e questo spiegherebbe le differenze locali nel tasso di innovazione e crescita economica. Risorse come la tecnologia, l'esperienza [*knowledge*] e il capitale umano, però, sono fondamentalmente diverse da fattori produttivi più tradizionali come il territorio o le materie prime: non sono riserve, bensì *flussi*. Gli individui non sono legati indissolubilmente a un luogo: possono muoversi, e lo fanno. La tecnologia e il talento che gli individui portano con sé, dunque, sono fattori mobili che affluiscono da un luogo all'altro»<sup>130</sup>.

Per spiegare come mai alcuni luoghi riescano meglio di altri a generare, attrarre e coltivare talento e tecnologia, Florida appunta dunque l'attenzione sul fattore tolleranza, argomentandone il suo carattere decisivo in quella che lui definisce come «economia creativa»:

«Quando dico tolleranza, non intendo soltanto l'accettazione di diversi tipi di persone, benché naturalmente questo sia un punto di partenza importante. Le società davvero fiorenti fanno l'impossibile per essere aperte e accoglienti, e i luoghi che hanno più opportunità di mobilitare il talento della propria popolazione sono quelli che non si limitano a tollerare le differenze, ma dimostrano un'*accoglienza attiva*. Coltivare idee e spunti divergenti non è questione di *political correctness*: è un imperativo per la crescita economica<sup>131</sup>. La mia ricerca individua una forte correlazione tra luoghi aperti agli immigrati, agli artisti, ai gay e ai bohémien e inclini all'integrazione socioeconomica e razziale da un lato, e dall'altro luoghi che conoscono una crescita economica di livello superiore. Luoghi simili godono di un vantaggio economico, sia

<sup>129</sup> Bologna, S. (1997), *Dieci tesi per la definizione di uno statuto del lavoro autonomo*, op. cit., p. 16.

<sup>130</sup> Florida, R. (2006), *La classe creativa spicca il volo. La fuga dei cervelli: chi vince e chi perde*, op. cit., pp. 40-41.

<sup>131</sup> Corsivo nostro.

perché sfruttano le capacità creative di un settore più ampio della popolazione, sia perché intercettano una quota più che proporzionale del flusso»<sup>132</sup>.

Nel capitalismo cognitivo, dunque, cambia completamente il ruolo dei luoghi, processo che potremmo tradurre nella riflessione sulla trasformazione radicale della città<sup>133</sup>. Attraverso i tradizionali strumenti di calcolo basati sugli incrementi e sui decrementi demografici, questa trasformazione è stata spesso interpretata come un processo di deurbanizzazione. Ma il problema è che la città conosciuta si è trasfigurata, al punto da rendersi irriconoscibile rispetto alle categorie di analisi tradizionali. Come evidenzia Guido Martinotti, «via via che la città si trasforma in metropoli cade la definizione netta della differenza tra città e campagna e attorno ai nuclei urbani originari si forma una ampia area indistinta, un “non-luogo urbano”. È nei comuni minori di questa area, e non nei comuni rurali non metropolitani, che si concentra la crescita urbana degli ultimi anni»<sup>134</sup>. Dunque, la riscontrata stagnazione demografica a partire dagli anni Settanta nelle regioni megalopolitane individuate da Jean Gottmann negli Stati Uniti il decennio precedente<sup>135</sup>, la fine della concentrazione nella metropoli e l'apparente crisi della sua forza di attrazione centripeta, e gli analoghi trend riscontrati in Italia in modo diffusivo da Nord a Sud, con la perdita di popolazione dei grandi comuni a favore dei piccoli, non viene letto da Martinotti come un ritorno alla campagna o alla città. Al contrario, esso ci parla proprio di una messa in crisi della capacità dell'unità comunale di rappresentare adeguatamente il fenomeno urbano, e ancor più – suggerisce Martinotti – della fine della dialettica città-campagna:

«Si continua così a interpretare con le categorie mentali del passato (città e campagna, fuga dalla metropoli e ritorno al borgo) quella che è invece la *dinamica chiave della trasformazione metropolitana*. La diminuzione della popolazione *residente* nelle aree centrali dei sistemi urbani e la sua crescita nelle zone periferiche metropolitane o nei comuni esterni sub-metropolitani. Con la conseguente trasformazioni delle abitudini e dei comportamenti di centinaia di famiglie che devono adottare uno stile di vita metropolitana»<sup>136</sup>.

Ciò che si stava verificando era innanzitutto la crisi della metropoli “fordista”, nata a sua volta dal passaggio da una forma basata sulla vicinanza spaziale tra luogo di residenza e luogo di lavoro al crescente aumento del fenomeno del pendolarismo, radicato in una linearità spaziale degli spostamenti all'interno dello spazio urbano, e tra la città e le periferie – determinato appunto dalla linearità della mobilità della forza-lavoro tra lavoro, quartiere operaio, luogo di residenza. Martinotti ipotizza dunque la nascita di una «metropoli di seconda generazione», la cui dinamica-

---

<sup>132</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>133</sup> Sulle trasformazioni dei luoghi e dello spazio urbano, nel framework della globalizzazione e della new economy, si veda Catalano, G. (2005), *Reti di luoghi, Reti di Città*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

<sup>134</sup> Martinotti, G. (1993), *Metropoli. La nuova morfologia sociale della città*, op. cit., p. 14.

<sup>135</sup> Gottmann, J. (1960), *Megalopoli. Funzioni e relazioni di una pluri-città*, Einaudi, Torino.

<sup>136</sup> Martinotti, G. (1993), *Metropoli. La nuova morfologia sociale della città*, op. cit., pp. 117-118.

chiave di mutamento è la diminuzione della popolazione residente nelle aree centrali dei sistemi urbani e la sua crescita nelle zone periferiche metropolitane o nei comuni esterni sub-metropolitani.

C'è un nuovo soggetto che nelle metropoli di seconda generazione si affianca agli abitanti e ai residenti, e lo caratterizza: è il *city user*, il consumatore della città, colui che vi permane poco ma ne incrementa la crescita economica:

«Se perdono abitanti, i centri metropolitani e le città in generale si riempiono però di nuove popolazioni di consumatori metropolitani. Composta cioè di persone che non risiedono nei centri urbani e che, a differenza dei pendolari, non vi lavorano in modo stabile, ma vi si recano esclusivamente per consumare, come i *city users* oppure (come i *businessmen*) per brevi permanenze di affari che forniscono però l'occasione per consumi non di rado quantitativamente e qualitativamente consistenti. Queste nuove popolazioni sono al tempo stesso il prodotto e una delle componenti principali della trasformazione metropolitana, ma sfuggono alla osservazione sistematica con gli strumenti tradizionali dell'analisi urbana, tuttora puntati in larga misura sugli abitanti e in piccola parte sui lavoratori e pendolari, cioè sulle popolazioni che caratterizzano la città tradizionale e la metropoli di prima generazione»<sup>137</sup>.

Ma il soggetto della metropoli di seconda generazione, l'altra faccia del *city user* si potrebbe forse dire, non è altro che il lavoratore mobile, flessibile e precario, riassunto nelle due figure paradigmatiche (e per certi versi coincidenti) del migrante e del lavoratore cognitivo<sup>138</sup>. Sono i suoi movimenti, insieme a quelli delle merci e dei capitali, l'eccedenza della sua produzione rispetto alle coordinate spazio-temporali della metropoli fordista, che ne scandiscono la transizione, disegnando al contempo una nuova cartografia dei *milieu* della cooperazione cognitiva e dell'innovazione sociale e tecnologica<sup>139</sup>.

Ma c'è un'altra dialettica classica che salta completamente nella metropoli: quella tra centro e periferia. Lo possiamo leggere da due angolazioni. La prima è situata all'interno dell'area metropolitana: questa non si connota più per una sussidiarietà delle funzioni tra centro e periferia, ma sulla disseminazione delle forme di produzione e di comando, di un continuo *spillover* rispetto al centro. La seconda angolazione è globale. Detta in breve: rovesciando il punto di vista secondo

---

<sup>137</sup> *Ivi*, pp. 15-16.

<sup>138</sup> È in parte la figura che Ong chiama «nomade globale», benché la limiti a manager e professionisti, mentre potrebbe essere assunta come paradigmatica del lavoro vivo contemporaneo e delle sue gerarchie: «I view the global nomad as an ultimate "city-resident", a betwixt and between figure whose role is central to the emergence of the new techno-metropolis. The pied-a-terre status is more a state of political liminality than of citizen simulation. During his passage through the city, the expatriate is temporarily released from the social norms of citizenship, and his political origins are muted. As a resident in the megacity, the global nomad is in a space of innovation configured by multinational and denationalized interactions and encounters, the very conditions favored by global capitalism. The very ambiguity of status releases creative thinking and practices that contribute to the formation of new values desired by the information economy. For the globetrotting professional, the interstitial phase in a particular city is necessary step to the next occupational rung, perhaps back in the West. The megacity's desire to prolong or stabilize her presence may even be read as a form of self-critique of the limits citizenship imposes on the accumulation of fast-moving capital and innovation» (Ong, A. (2007), *Please Stay: Pied-a-Terre Subjects in the Megacity*, in *Citizenship Studies*, vol. 11, n. 1, p. 91).

<sup>139</sup> Do, P. (2006), *La volontà di sapere. Produzione di saperi e governance nei milieu universitari della società della conoscenza*, tesi di laurea presso la Facoltà di Sociologia dell'Università "La Sapienza" di Roma, anno accademico 2005/2006.

cui è l'occidente a mostrare ai cosiddetti paesi "non sviluppati" il loro futuro, assumiamo che il paradigma della metropoli, o delle «città globali» per usare la nota categoria di Saskia Sassen<sup>140</sup>, vada cercato innanzitutto in quello che veniva chiamato "terzo mondo". Si veda in merito la descrizione della Calcutta postcoloniale offertaci da Partha Chatterjee<sup>141</sup>, o quella di Shanghai di Manuel Castells<sup>142</sup>, o ancora il Mike Davis che analizza il «pianeta degli slum»<sup>143</sup>. Nella ridefinizione della flessibilità disegnata dalle tecnologie neoliberali, poi, Aihwa Ong individua un riposizionamento del ruolo della metropoli, che diventano una sorta di *hub* per attrarre reti e soggetti produttivi. Dalla sua ricerca etnografica in Asia emergono linee di tendenza utili a descrivere un processo di trasformazione globale: «The "mega" in megacity here refers less to the sheer size of the urban population than to the scale of political ambition invested for the urban accumulation of foreign talent and creative know-how. Leading Asian cities carry the imprint of enormous state investments, and they are increasingly planned as sites for the capture of circulating global values. These milieus of interdisciplinary cross-fertilization attract mobile managers, professionals, and scientists who can help accelerate the accumulation of material and symbolic capital»<sup>144</sup>. È questo ad esempio il caso di Singapore, che dalle pagine di Ong emerge come un progetto di piattaforma nella catena del capitalismo cognitivo, in particolare nel campo delle biotecnologie<sup>145</sup>. Onde evitare pericolose semplificazioni, è bene precisare che il venir meno dialettica centro-periferia non significa l'omogeneizzazione dei luoghi; piuttosto, vuol dire la fine delle rigide divisioni tra macro-aree continentali e nazionali, insistendo invece sulla ridislocazione dei confini mobili dei centri e delle periferie all'interno dei singoli spazi metropolitani.

Su queste basi, proviamo ora a interrogare la forma-metropoli attraverso il concetto di «rivoluzione spaziale» utilizzato da Carl Schmitt in *Terra e mare*. Ecco cosa, con tale categoria, intende il giurista tedesco:

«Affinché si realizzi una rivoluzione spaziale occorre qualcosa di più di un approdo su un territorio prima sconosciuto. Occorre una trasformazione dei concetti di spazio che abbracci tutti i livelli e tutti gli ambiti dell'esistenza umana»<sup>146</sup>.

In altri termini, non è sufficiente che ci sia un'élite di dotti ed eruditi scienziati che elabori nuove scoperte; una rivoluzione spaziale si dà solo quando questo livello incontra, o meglio è il prodotto di una trasformazione radicale delle forme di vita, di cooperazione e di produzione. Schmitt descrive così la rivoluzione spaziale del XVI e XVII secolo, la conquista europea del

<sup>140</sup> Sassen, S. (1997), *Città globali: New York, Londra, Tokyo*, Utet, Torino.

<sup>141</sup> Chatterjee, P. (2006), *Oltre la cittadinanza*, Meltemi, Roma.

<sup>142</sup> Castells, M. (2002), *La nascita della società in rete*, op. cit.

<sup>143</sup> Davis, M. (2006), *Il pianeta degli slum*, Feltrinelli, Milano.

<sup>144</sup> Ong, A. (2007), *Please Stay: Pied-a-Terre Subjects in the Megacity*, op. cit., p. 83.

<sup>145</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, op. cit.

<sup>146</sup> Schmitt, C. (2003), *Terra e mare*, Adelphi, Milano.

«nuovo mondo», che è anche processo di colonizzazione: è la costituzione di un nuovo *nomos* della terra – nel suo triplice significato di presa di possesso e conquista, di divisione e spartizione, di produzione e consumo. *Nomos* come ordinamento fondamentale, dunque, che è per Schmitt un ordinamento spaziale. Contemporaneamente, in mare (con il dominio britannico) si compiva l'altra fondamentale spartizione del pianeta: «L'ordinamento della terraferma consiste nella suddivisione in Stati; il mare aperto invece è libero, cioè esente da confini nazionali e non soggetto ad alcuna sovranità territoriale. [...] È questa la legge fondamentale, il *nomos* della terra in quell'epoca»<sup>147</sup>. Il dominio britannico sul mare, sostiene ancora Schmitt, non è semplicemente frutto del suo potere imperiale: è stato preceduto e spinto dalla diffusione delle imprese dei corsari e dei pirati, alternativamente premiati dalla Corona per aver aperto nuovi spazi, o duramente repressi per essersene riappropriati. Viene qui descritto, dal punto di vista del grande conservatore, quello che Linebaugh e Rediker ci hanno raccontato ne *I ribelli dell'Atlantico*. L'isola britannica cessa di essere un frammento d'Europa; essa – argomenta Schmitt – poteva prendere il largo, deterritorializzarsi e, quale metropoli di un impero marittimo di dimensioni mondiali, cambiare luogo, magari spostarsi nell'India colonizzata o altrove, senza per questo perdere il suo potere.

Su queste basi, possiamo dire che oggi la metropoli si configura come il frutto di una nuova rivoluzione spaziale, che ha le sue radici nelle profonde trasformazioni produttive, delle forme di lavoro, di vita e di cooperazione degli ultimi decenni. Lo spazio territoriale diventa immediatamente uno spazio globale, in quanto si trasforma (con modalità e gradazioni di scala estremamente differenziate) in un prisma attraverso cui è possibile scorgere la complessità della composizione produttiva transnazionale. Questa è la metropoli, paradigma e radicamento materiale della globalizzazione. Essa, in quanto collocata in un flusso di informazioni, conoscenze e saperi, di rapporti di cooperazione e sfruttamento, può «deterrestrizzarsi» e diventare modello riproducibile nello spazio globale. Questa è Singapore, ad esempio, la «Boston dell'Oriente», che diventa un incubatore di business per gli «studenti-imprenditori» che vogliono competere globalmente nel «mercato delle idee»<sup>148</sup>.

Cambia dunque il punto di vista, e attraverso questo si riarticola anche la sovranità, in modo analogo alla trasformazione del XVI secolo descritta da Schmitt, che fece di «un popolo di pastori [...] un popolo di figli del mare»:

«Fu una trasformazione fondamentale dell'essenza storico-politica dell'isola stessa, e consisteva nel fatto che la terra, adesso, era vista ormai soltanto dal mare, mentre l'isola si trasformò, da frammento staccatosi dal continente, in una parte del mare, in una nave, o, meglio ancora, in un pesce. Una visione della terraferma che avvenga coerentemente dal mare, puramente marittima, è difficilmente comprensibile per un osservatore territoriale. [...] Il linguaggio corrente costruisce le sue definizioni del tutto spontaneamente in base alla terra. Chiamiamo

---

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 88.

<sup>148</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, op. cit., p. 182.

semplicemente “la nostra immagine della terra” l’immagine che ci facciamo del nostro pianeta, dimenticando che se ne può avere anche una “immagine del mare”. [...] Pensando a una nave in mare aperto la immaginiamo come un frammento di terra che solca le acque, ossia come un “frammento galleggiante di territorio nazionale”, così come la si definisce nel diritto internazionale. [...] Per l’uomo di mare tutte queste sono solo metafore completamente false, scaturite dalla fantasia di terricoli. Una nave non è un frammento di terra galleggiante così come un pesce non è un cane che nuota»<sup>149</sup>.

Alla rivoluzione spaziale deve allora corrispondere una rivoluzione del punto di vista. Dunque, l’analisi che in questa ricerca si condurrà sul lavoro cognitivo, focalizzata sulle trasformazioni dei sistemi di istruzione superiore e sui ricercatori precari, assumerà come proprio punto di osservazione la metropoli, in quanto spazio continuamente disarticolato e riarticolato dai processi di deterritorializzazione e riterritorializzazione del lavoro vivo e dei capitali, dei flussi tecnologici e delle merci<sup>150</sup>. La classica forma del luogo, con i suoi confini perimetrati e definiti (siano essi quelli della città o dello Stato-nazione), viene infatti messa in discussione dallo spazio metropolitano. In esso la tendenziale sovrapposizione tra frontiere, in quanto linee mobili e continuamente ridefiniti, e confini, cioè divisioni rigide, non significa la scomparsa di questi ultimi. Al contrario, proprio nella misura in cui i confini si fanno labili, ciò implica la necessità sistemica di una loro continua produzione e imposizione artificiale. Proponendo un’ipotetica equazione sulla base del testo schmittiano, potremmo dire che lo spazio metropolitano sta al luogo, come il mare sta alla terra.

Da ciò deriva pure, come sottolinea ancora Martinotti, che la «metropoli di seconda generazione» è «una città fragile che fonda la sua sopravvivenza e i suoi successi sul presupposto di un contesto economico a elevata produttività e intensità di scambi. Non è difficile immaginare che cosa possa accadere ai grandi sistemi metropolitani in genere, e al sistema metropolitano europeo in particolare, in condizioni di prolungata crisi o peggio ancora di forte recessione economica»<sup>151</sup>. È proprio quella fragilità, mescolata al giudizio negativo sull’anonimato che la metropoli consente, a connotare l’analisi di Lewis Mumford, nella nostalgia per l’ordine comunitario e della città: «In realtà, i vantaggi della metropoli quale nascondiglio – vantaggi che gli amanti illegali ed i trasgressori più violenti delle leggi e delle convenzioni hanno in comune – non sono la minima delle attrazioni che fanno accorrere i visitatori dalle altre regioni del paese. Se uno ha qualcosa da nascondere, il luogo adatto è fra un milione di persone. L’anonimato della grande città, la sua impersonalità, sono un incoraggiamento effettivo ad ogni azione sia a-sociale che anti-sociale»<sup>152</sup>.

---

<sup>149</sup> Schmitt, C. (2003), *Terra e mare*, Adelphi, Milano, pp. 95-96.

<sup>150</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, op. cit.

<sup>151</sup> Martinotti, G. (1993), *Metropoli. La nuova morfologia sociale della città*, op. cit., p. 17.

<sup>152</sup> Mumford, L. (1975), *La fine di megalopoli*, in G. Germani (a cura di), *Urbanizzazione e modernizzazione*, il Mulino, Bologna, pp. 302-303.



Ciò che Mumford legge in termini di paura, tuttavia, è anche ciò che rende la metropoli uno spazio aperto al mutamento, nel tramonto delle forme di disciplinamento e controllo comunitario<sup>153</sup>.

Assumendo questo punto di vista, andrebbe forse rivisitata la teoria dei «non luoghi»<sup>154</sup>. Nella sua elaborazione più nota e interessante, Augé conduce una critica condivisibile alla proiezione estetizzante delle forme di frammentazione, nomadismo e sradicamento della postmodernità, o «surmodernità» secondo la definizione dell'antropologo francese. Una visione, potremmo aggiungere, che finisce per diventare apologia dei flussi di merci e capitale. Tuttavia, l'idea del «non luogo» rischia di nascondere un'idea essenzialista, di verità e intrinseca positività del luogo, identificato esclusivamente con gli spazi della modernità, siano essi la comunità, la città o lo Stato. Per utilizzare le parole di Martinotti, i «non luoghi» sono in realtà i «nostri luoghi»<sup>155</sup>, quelli che quotidianamente vengono attraversati, vissuti, plasmati e, talora, anche messi in discussione o trasformati dai soggetti della contemporaneità. Si pensi ad esempio al caso delle banlieue parigine, che potrebbero essere catalogati tra i «non luoghi» per definizione. Essi sono invece luoghi a tutto tondo, attraversati da relazioni e sfruttamento, cooperazione e oppressione, dalla mobilità dei soggetti e dai flussi del mercato. Ma ridefiniti e trasformati anche dal conflitto, come nella rivolta dell'autunno del 2005<sup>156</sup>. Dunque, non meno veri della fabbrica e del quartiere operaio «fordista». Si tratta di forme di vita pericolose e ambigue, sempre sull'orlo del precipizio, tra opportunismo e autovalorizzazione, tra cinismo e diserzione, tra autodistruzione e resistenza, tra apologia del capitalismo «postmoderno» e possibilità di liberazione. Dovremmo forse ripartire da quella sorta di ambivalente elogio dell'inautenticità che Simmel fece della vita metropolitana<sup>157</sup>. O ancora, possiamo pensare al film *The Terminal* di Steven Spielberg, uscito nel 2004, in cui si racconta la paradossale vicenda di Viktor Navorski che, appena sbarcato all'aeroporto di New York, scopre che nel suo paese di provenienza (un'immaginaria repubblica ex sovietica) si è verificato un colpo di stato. Dal momento che gli Stati Uniti non riconoscono il nuovo governo insediatosi nel paese di Navorski, questi non può né entrare a New York, né tornare indietro: semplicemente, egli ha cessato giuridicamente di esistere. Trovandosi collocato nel buco nero della cittadinanza, il film narra il dramma del protagonista, che si trova costretto a vivere nei perimetri dell'aeroporto per ben nove mesi. Al contempo, tuttavia, Navorski costruirà proprio nel terminal – designato come il «non

---

<sup>153</sup> La metropoli può così essere intesa come spazio di conflitto e «macchina desiderante», per usare le parole di Deleuze e Guattari qui riprese da Ong: «A number of observers have noted that desire, not labor, is the key force in contemporary capitalism. I consider the megacity a kind of “desiring machine”, a territorial machine slicing into global flows, and thus a nexus where desires erupt into the production of flows of material and sign values. [...] The desire to break into the universal flows of knowledge and actors induces a mode of urban governmentality that is itself inflected by desire» (Ong, A. (2007), *Please Stay: Pied-a-Terre Subjects in the Megacity*, op. cit., p. 86).

<sup>154</sup> Augé, M. (1993), *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.

<sup>155</sup> Facciamo qui riferimento alla lezione tenuta da Guido Martinotti all'Università della Calabria il 22 gennaio 2007 dal titolo *Urbs Hospitalis: Seminario sul Turismo Urbano*.

<sup>156</sup> Cfr. Roggero, G., *Rivolte affette da riproducibilità virale*, in «il manifesto», 29 dicembre 2005.

<sup>157</sup> Simmel, G. (1998), *Le metropoli e la vita dello spirito*, Armando Editore, Roma.

luogo» tipico della metropolizzazione – il proprio spazio di vita e di relazioni, di amicizia e di amori, all’incrocio tra mobilità dei soggetti e autenticità dei rapporti. Addirittura, diventerà quello uno spazio di fuga tra uno Stato distrutto dalla guerra intestina, e un’America divorata dalle proprie fobie. Senza alcuna intenzione apologetica ma unicamente descrittiva, potremmo allora dire – parafrasando Schmitt – che gli spazi della metropoli non sono dei non-luoghi, «così come un pesce non è un cane che nuota».

## 1.6 Sul concetto di ambivalenza

Nella costruzione della griglia di discussione sull'ipotizzato passaggio al capitalismo cognitivo, merita un breve approfondimento un concetto già introdotto in apertura, quello di ambivalenza. Il noto sociologo Robert Merton già negli anni Settanta dedicava alla questione dell'ambivalenza un'importante raccolta di saggi, ponendosi l'obiettivo di strappare il concetto dal quasi esclusivo campo di indagine della psicologia, per metterlo al lavoro nell'analisi della struttura e dei fenomeni sociali. Merton presenta così differenti tipi di utilizzo della categoria e un ricco insieme di casi di studio empirico<sup>158</sup>. Si potrebbero fare molti esempi dell'utilizzo di tale concetto nelle scienze sociali e nel pensiero politico contemporaneo<sup>159</sup>.

Ambivalenza è una categoria produttivamente utilizzata da Paolo Virno, a partire da un significativo libro pubblicato nel 1990, nel vivo del cosiddetto "attacco neoliberista" e nel clima del rampantismo sociale. In esso si tentava di leggere i sentimenti dominanti della contemporaneità – opportunismo, paura, cinismo – come ambivalente espressione delle forme di vita dei nuovi soggetti produttivi, tra dominante acquiescenza e possibile conflitto, tra visibile asservimento e potenziali istanze di liberazione, tra una socializzazione e una formazione di soggettività sempre più autonoma dal lavoro, e la sua sussunzione e messa a valore nella sussunzione capitalistica. Il problema, per usare le parole di Virno, era rintracciare il «grado zero» del processo attraverso cui «il superamento della società del lavoro avviene nelle forme prescritte dal sistema sociale basato sul lavoro salariato»<sup>160</sup>, e da lì risalire alla possibilità di un pensiero radicale all'altezza dei tempi. Lo stesso Virno riprende il concetto di ambivalenza per elaborare una «teoria politica dell'esodo», evidenziandone l'irriducibilità nelle forme di vita e nei rapporti sociali: «Oscillazione e ambivalenza possono essere le categorie post-dialettiche che si basano sulla lacunosità istintuale dell'essere umano, che possono al contempo dare vita ad un'azione inventiva oppure ad un rischio estremo di autodistruzione. Dunque, gli stessi elementi che permettono la cooperazione intelligente, contengono sempre in sé, immancabilmente, il pericolo, la rischiosità e l'aggressività, che vanno governate»<sup>161</sup>.

---

<sup>158</sup> Merton, R. K. (1976), *Sociological Ambivalence and Other Essays*, The Free Press, New York.

<sup>159</sup> Commentando il concetto di «doppia coscienza» di W. E. B. Du Bois, ad esempio, Eddie S. Glaude, Jr. – in un importante studio sull'interpretazione del racconto biblico dell'esodo da parte degli afro-americani – osserva: «My use of structures of ambivalence references ambivalence "as a set, with specific internal relations, at once interlocking and in tension". The phrase also refers to a quality of experience, something heartfelt that has the enduring effect of defining a particular moment or period» (Glaude, E. S. Jr. (2000), *Exodus! Religion, Race, and Nation in Early Nineteenth-Century Black America*, The University of Chicago Press, Chicago, p. 33).

<sup>160</sup> Virno, P. (1990) *Ambivalenza del disincanto*, in AA.VV., *Sentimenti dell'aldiqua. Opportunismo paura cinismo nell'età del disincanto*, Edizioni Teoria, Roma-Napoli, pp. 22-23.

<sup>161</sup> Virno, P. (2004), *La teoria politica dell'esodo*, seminario all'Università della Calabria, copia interna.

Nella nostra ricerca il concetto di ambivalenza è utilizzato per analizzare le trasformazioni produttive e la costituzione materiale della soggettività nel suo rapporto conflittuale con il sistema capitalistico<sup>162</sup>. Per utilizzare il lessico marxiano, il problema è interpretare il capitale come rapporto sociale e non come cosa, il che implica l'enucleazione del complesso intreccio di strategie di dominio, sfruttamento e resistenza<sup>163</sup>. Non si tratta evidentemente di un gioco a somma zero, in cui il prevalere di una delle due parti in lotta cancella e azzerava l'autonomia dell'altra; piuttosto, è l'esplicazione della logica antagonista interna allo sviluppo del modo di produzione capitalistico. L'ambivalenza descrive dunque il campo di lotta e la permanente tensione nei rapporti sociali capitalistici, qualificandolo come conflitto tra autonomia e subordinazione, tra potenza produttiva della soggettività e sua sussunzione. A differenza della contraddizione per come è intesa in buona parte della letteratura marxista, la categoria di ambivalenza è genealogica e non dialettica: non indica cioè un lineare progresso della storia, ma rintraccia la matrice soggettiva di un processo determinato da un campo di forze antagoniste, descrivendo al contempo il nuovo terreno di conflitto e le possibilità in esso presenti, quantomeno su un livello latente o potenziale. Per essere più precisi, potremmo dire che la contraddizione è immanente all'ambivalenza, ma non ha un esito scontato: non si tratta dunque di una formula o una predizione del movimento oggettivo della storia, né di uno «statico principio di opposizione»<sup>164</sup>, ma descrive un'alternativa radicale e conflittuale tra potenza e potere costituito. L'ambivalenza permette così di spiegare la logica antagonista interna allo sviluppo capitalistico al di fuori di ogni presupposto determinismo, illustrandone la storicità e contingenza. Del resto, come Read sottolinea: «The political problem is not simply one of exploitation or domination, but of the necessary provocation of a “counter-power” – capitalism is dependent on the productivity of the labouring subject, which it must also control»<sup>165</sup>. Ciò permette di pensare l'immanenza della costituzione della soggettività all'interno dei rapporti sociali capitalistici, sia come prodotto, sia come forza che li produce; come subordinata a una struttura di dominio, ma anche come potenza autonoma di resistenza e conflitto.

Questa stessa prospettiva è impiegata da Tsing per analizzare la globalizzazione, nelle sue connessioni e frizioni. L'inequivocabile punto di partenza è il rifiuto ad osservare il capitalismo globale come una macchina di potere ben oliata, i cui esiti sono completamente interni alla propria logica di sviluppo:

---

<sup>162</sup> Sostiene in merito Read: «In real subsumption, subjectivity is paradoxically placed in a position of both maximum power, as capital depends more and more on the cooperative networks of living labor, and maximum subjection, as this cooperative power is continually seen as the power of capital» (Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 18).

<sup>163</sup> Balibar, E. (1991), *From Class Struggle to Classless Struggle?*, in Balibar, E. – Wallerstein, I., *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, Verso, London – New York, pp. 153-184.

<sup>164</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 155.

<sup>165</sup> *Ivi*, p. 67.

«The effects of encounters across difference can be compromising or empowering. Friction is not a synonym for resistance. Hegemony is made as well as unmade with friction. Consider rubber. Coerced out of indigenous Americans, rubber was stolen and planted around the world by peasants and plantations, mimicked and displaced by chemists and fashioned with or without unions into tires and, eventually, marketed for the latest craze in sports utility vehicles. Industrial rubber is made possible by the savagery of European conquest, the competitive passions of colonial botany, the resistance strategy of peasants, the confusion of war and technoscience, the struggle over industrial goals and hierarchies, and much more that would not be evident from a teleology of industrial progress. It is these vicissitudes that I am calling friction. Friction makes global connection powerful and effective. Meanwhile, without even trying, friction gets in the way of the smooth operation of global power. Difference can disrupt, causing everyday malfunctions as well as unexpected cataclysms. Friction refuses the lie that global power operates as a well-oiled machine. Furthermore, difference sometimes inspires insurrection»<sup>166</sup>.

Questa prospettiva permette di studiare categorie e lessici non come un dato a priori o riducibili a un oggettivo significato, quanto piuttosto come la posta in palio di possibilità molteplici di utilizzo, che si articolano dentro un campo di rapporti sociali e di potere: «Universalism is implicated in *both* imperial schemes to control the world and liberatory mobilizations for justice and empowerment. Universalism inspires expansion – for both the powerful and the powerless»<sup>167</sup>. Se in questo caso la categoria analizzata è quella di universalismo, nella nostra ricerca focalizzeremo la stessa prospettiva per indagare la flessibilità. Nell'introdurci al tema, Carlo Vercellone ne mette da subito in evidenza il doppio carattere:

«In this context, one understands why, alongside the term knowledge, flexibility became the key word for characterizing the transformations to the regulation of the wage relation. The concept of flexibility, however, is extremely ambiguous and can move in two very different, if not contradictory directions. On the one hand, it can refer to a policy that supports the training of the labour-force, taking into account increased education levels and privileging the competences of adaptability, mobility, creativity and reactivity to the unforeseen. From a neoliberal point of view, on the other hand, it indicates the need for calling into question 'rigidities' of the labour market which prevent wages and employment from adjusting themselves with fluctuations in economic activity. The term flexibility is here synonymous with a policy of generalized precarization of the labour force. This second type of flexibility is thus very different from the first. It can even have catastrophic effects on the mobilization of knowledge. The production of knowledge in fact requires a long term horizon and a safe income that allows workers to invest in continuous training»<sup>168</sup>.

Lungi dal significare una mera indecisione, un venir meno della scientificità e del rigore analitico, o un flettersi all'inestricabile complessità del presente, il concetto di ambivalenza è al contrario un'utile lente nella misura in cui ci permette di indagare i rapporti sociali e le forme di resistenza della contemporaneità, descrivendone il terreno di intrinseca tensione e il campo di alternative che essi dischiudono.

---

<sup>166</sup> Tsing, A. L. (2005), *Friction. An Ethnography of Global Connection*, op. cit., p. 6.

<sup>167</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>168</sup> Vercellone, C. (2007), *Anti-Cpe Movement and Cognitive Capitalism*, consultabile su [http://www.edufactory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=46&Itemid=33](http://www.edufactory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=33)

## Capitolo 2

### Reti e nuove tecnologie

#### 2.1 Le tecnologie: al di là del bene e del male

«La tecnologia non è né buona né cattiva. E non è neppure neutrale»<sup>1</sup>. Quanto lo storico delle tecnologie Kranzberg afferma nella sua «legge» costituisce una traccia metodologica importante, anche per analizzare il peso e il significato che le nuove tecnologie assumono nel contesto delle trasformazioni dell'università e del capitalismo cognitivo. Spesso, infatti, i discorsi sulle tecnologie – o sul «regime tecnologico», per dirla con Jan Douwe Van Der Ploeg<sup>2</sup> – sono catturati in una dialettica manichea, tra chi ne ha acriticamente esaltato le capacità di immediata liberazione, e chi le ha demonizzate in quanto strumenti di alienazione<sup>3</sup>. Tentando di sfuggire alla polarizzazione tra un “bene” e un “male”, preferiamo dunque considerare le tecnologie come cristallizzazione e oggettivazione – temporanea e continuamente aperta al suo mutamento – dei rapporti sociali. Tuttavia, come ci ricorda Kranzberg, le tecnologie non sono neppure neutrali.

Collocandosi in un grande dibattito internazionale, ma soprattutto facendo propria la dirompente critica agita dai movimenti studenteschi nel Sessantotto, Giovanni Ciccotti, Marcello Cini, Michelangelo de Maria e Giovanni Jona-Lasinio illustravano qualche anno dopo il significato di «non neutralità della scienza»<sup>4</sup>. Dall'interno della “comunità scientifica”, la ricerca dei quattro fisici era volta a dimostrare l'infondatezza di ogni postulato volto a separare la scienza rispetto al contesto sociale. Ciò non significava ridurre la scienza a puro fattore economico, ma invece saperla interpretare come aspetto specifico delle relazioni di potere di una data società, come funzione determinata della pratica sociale.

Già Thomas Kuhn, come noto, aveva illustrato l'evoluzione non teleologica della ricerca scientifica<sup>5</sup>. Ogni innovazione teorica radicale<sup>6</sup>, secondo l'epistemologo americano, non si limita ad aggiungere qualcosa a ciò che è conosciuto: muta invece la concezione del mondo, introduce nuovi

---

<sup>1</sup> Kranzberg, M. (1985), *The information age: evolution or revolution?*, in Guile, B. R. (a cura di), *Information Technologies and Social Transformation*, Nation Academy of Engineering, Washington D.C., p. 50.

<sup>2</sup> Van Der Ploeg, J. D. (2006), *Oltre la modernizzazione. Processi di sviluppo rurale in Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

<sup>3</sup> Martinotti, G. (2002), *Prefazione*, in Castells, M., *La nascita della società in rete*, op. cit., pp. XI-XXIX.

<sup>4</sup> Ciccotti, G. – Cini, M. – de Maria, M. – Jona-Lasinio, G. (1976), *L'ape e l'architetto. Paradigmi scientifici e materialismo storico*, Feltrinelli, Milano.

<sup>5</sup> Kuhn, T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*, Einaudi, Torino.

<sup>6</sup> Nel modello proposto da Kuhn, l'innovazione teorica radicale produce una rivoluzione, quindi una rottura rispetto al paradigma precedente, mentre la visione “incrementale” o “cumulativa” dello sviluppo scientifico ipotizza un progresso evolutivo basato sulla costante e lineare accumulazione dei contributi degli studiosi in epoche successive.

«paradigmi» che generano modelli inediti nella prassi scientifica. Si tratta perciò di un processo rivoluzionario, che non può essere condotto a termine da un unico uomo, ma è piuttosto frutto di una lunga dinamica di cooperazione e conflitto (per Kuhn quasi solo) all'interno della comunità scientifica. La trasformazione dei paradigmi, dunque, non poggia su un'oggettiva e neutrale idea di progresso, ma vive all'interno di una lotta tra chi tenta di conservare il precedente paradigma e le istituzioni disciplinari ad esso legate, e chi prova invece a introdurre uno nuovo. Ciò permette a Kuhn di stringere un'affascinante analogia tra rivoluzioni politiche e rivoluzioni scientifiche:

«Le rivoluzioni politiche sono introdotte da una sensazione sempre più forte, spesso avvertita solo da un settore della società, che le istituzioni esistenti hanno cessato di costituire una risposta adeguata ai problemi posti da una situazione che esse stesse hanno in parte contribuito a creare. In una maniera più o meno identica, le rivoluzioni scientifiche sono introdotte da una sensazione crescente, anche questa volta avvertita solo da un settore ristretto della comunità scientifica, che un paradigma esistente ha cessato di funzionare adeguatamente nella esplorazione di un aspetto della natura verso il quale quello stesso paradigma aveva precedentemente spianato la strada. [...] Analogamente alla scelta fra istituzioni politiche contrastanti, la scelta tra paradigmi contrastanti dimostra di essere una scelta tra forme incompatibili di vita sociale. Poiché ha questo carattere, la scelta non è, e non può essere determinata esclusivamente dai procedimenti di valutazione propri della scienza normale, poiché questi dipendono in parte da un particolare paradigma, e questo paradigma è ciò che viene messo in discussione»<sup>7</sup>.

La lotta tra differenti paradigmi, dunque, non può essere risolta da supposti criteri neutrali pertinenti alla scienza normale, ma viene decisa dai rapporti di forza tra differenti concezioni della prassi scientifica. Nello schema tracciato da Kuhn l'emergere di un nuovo paradigma determina nel tempo la specializzazione e la costruzione di una disciplina; all'interno del paradigma verranno individuate delle anomalie forti, che portano a una situazione di crisi del paradigma stesso; a questo punto alla resistenza nella comunità scientifica per la sua conservazione si oppone un processo rivoluzionario che determina la mutazione del paradigma.

Ciccotti, Cini, de Maria e Jona-Lasinio avanzano dei dubbi sulla linearità dello schema proposto da Kuhn, sostenendo che nella produzione scientifica che contraddistingue la società capitalista contemporanea i differenti paradigmi possono «coesistere» – intrecciandosi e configgendo – anziché porsi in maniera esclusiva, dunque il loro emergere non conduce necessariamente all'apertura di un periodo di crisi. Soprattutto, per gli autori de *L'ape e l'architetto* la prassi scientifica e i conflitti tra paradigmi non devono essere racchiusi unicamente all'interno della comunità degli scienziati, ma vanno indagati nel loro intimo legame con il contesto sociale e con il sistema produttivo. Nello specifico degli anni Settanta, i quattro fisici analizzano così l'affermarsi di un modo di produzione scientifico su base industriale per verificare il nesso tra criterio epistemologico di validità scientifica e organizzazione dell'attività di ricerca. Questa

---

<sup>7</sup> Ivi, pp. 119, 121.

avviene attraverso il superamento dei «piccoli laboratori» e l'imposi del «grande laboratorio» come centro della ricerca scientifica. Ciò comporta, secondo gli autori, tre conseguenze:

«In primo luogo, l'organizzazione del lavoro di ricerca tende a diventare indipendente delle finalità della ricerca stessa per essere essenzialmente determinata dalla strumentazione usata. [...] In secondo luogo, come nella produzione di merce, il tempo diventa elemento determinante perché il lavoro produca un risultato utile. [...] In terzo luogo, si afferma l'adozione di un criterio quantitativo, come per le merci, al fine della determinazione dell'efficienza produttiva, che diventa il metro socialmente riconosciuto del successo. [...] La necessità di stabilire un criterio quantitativo di misurazione della produzione scientifica porta infatti a una scala qualitativa di valori che privilegia quei contributi in grado di assicurare la produzione successiva del maggior numero di ulteriori pubblicazioni. La misura del successo di un lavoro è determinata perciò dal numero di citazioni, così come la misura dell'efficienza di una istituzione è misurata dal numero di pubblicazioni prodotte»<sup>8</sup>.

Tornando al ruolo della scienza, il concetto di neutralità ad essa attribuito – sostengono ancora gli autori – risulta non solo ideologico, ma si qualifica come una forma specifica del feticismo, «che attribuisce a proprietà oggettive intrinseche di questo prodotto dell'attività lavorativa intellettuale e manuale degli uomini ciò che discende dai rapporti sociali che tra di essi intercorrono»<sup>9</sup>.

È proprio sul rapporto tra lavoro intellettuale e lavoro manuale che si concentra la ricerca di Alfred Sohn-Rethel<sup>10</sup>, che utilizza come criterio di analisi la loro separazione storicamente determinata, soprattutto rispetto alle scienze naturali e alla tecnologia. Su questa separazione, sostiene il teorico tedesco, poggia il dominio di classe. Il che non significa, precisa Sohn-Rethel, che possa esistere lavoro umano in cui non agiscano contemporaneamente mano e mente, poiché esso ha come caratteristica peculiare rispetto al comportamento animale l'essere un'attività intenzionale. Il problema è se il risultato perseguito dal processo lavorativo è «nella testa di chi svolge il lavoro o nelle teste di parecchi che compiono insieme il lavoro oppure in una testa estranea che assegna ai lavoratori semplici frammenti del processo, che non fanno loro intendere alcun risultato perseguito, essendo imposti da terzi»<sup>11</sup>. I rapporti tra mano e mente, ovvero tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, si distinguono e si modificano a seconda dei casi. Il taylorismo, dunque i principi dell'organizzazione scientifica del lavoro, è letto come culmine di questa separazione, come strumento della lotta di classe dalla parte della direzione aziendale. Più precisamente, sostiene Sohn-Rethel, al massimo della socializzazione del processo lavorativo deve corrispondere il massimo dell'estraneazione dei singoli lavoratori, dunque l'«usurpazione» delle conoscenze operaie come conservazione del comando capitalistico sul lavoro.

---

<sup>8</sup> Ciccotti, G. – Cini, M. – de Maria, M. – Jona-Lasinio, G. (1976), *L'ape e l'architetto. Paradigmi scientifici e materialismo storico*, pp. 113-115.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>10</sup> Sohn-Rethel, A. (1977), *Lavoro intellettuale e lavoro manuale. Per la teoria della sintesi sociale*, Feltrinelli, Milano.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 91.



L'autonomizzazione della scienza produce quindi la sua cecità concettuale nei confronti della vita sociale, dei rapporti di produzione e delle «potenze» con cui si relaziona, «denaro» e «capitale»<sup>12</sup>. Lo stesso marxismo, secondo Sohn-Rethel, si è troppo spesso piegato all'accettazione della verità atemporale delle epistemologie dominanti all'interno delle scienze naturali, vale a dire sulla loro supposta neutralità: si tratta allora di elaborare una teoria materialistica della conoscenza, che parta dal superamento della separazione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Proprio il taylorismo dimostra come lo sviluppo tecnologico non riposa su un pacifico utilizzo del progresso scientifico, ma sul furto e l'usurpazione come veicoli dell'appropriazione: «Così come la proprietà è furto del lavoro del produttore immediato nella transizione dal feudalesimo al capitalismo,» sostiene Aronowitz, «la tecnologia è furto dell'arte dell'artigiano nella transizione dalla sussunzione formale a quella reale del lavoro sotto il capitale»<sup>13</sup>. L'idea del “furto dei saperi” (artigiani prima, operai successivamente) come base dello sviluppo tecnologico – ipotesi elaborata anche dall'operaismo italiano negli anni Sessanta e Settanta<sup>14</sup> – ci permette di situare la questione delle macchine nelle forme di cooperazione del lavoro vivo e di vederle come esito di un conflitto, anziché di un processo armonioso. Ci permette dunque di non separare le innovazioni tecnologiche dai rapporti di potere<sup>15</sup>.

Tale punto di osservazione può costituire la base su cui mettere a critica il «determinismo tecnologico» che ha tratteggiato molte analisi sulle trasformazioni produttive dell'ultimo quarto di secolo, leggendole come processi legati ad una sorta di razionalità interna allo sviluppo macchinico:

«[Una] difficoltà [rispetto alla conoscenza e all'immateriale nel funzionamento del sistema economico] sta nella visione riduttiva del ruolo della conoscenza propria alla maggior parte delle interpretazioni relative al sorgere di una EFC [economia fondata sulla conoscenza]. Certo, l'interesse di questi approcci è di evidenziare l'esistenza di discontinuità storiche. Tuttavia, l'origine di una EFC è spiegata essenzialmente dalla mutata ampiezza del fenomeno, una sorta di passaggio hegeliano dalla quantità alla qualità. Questa accelerazione della storia è l'esito dell'incontro, a mo' di shock, di due fattori: da un lato, una tendenza di lungo periodo all'aumento relativo della quota di capitale detto “intangibile” (istruzione, formazione, R&S, sanità), dall'altro, il cambiamento nelle condizioni di riproduzione e trasmissione della conoscenza e dell'informazione grazie alla “diffusione spettacolare” delle nuove tecnologie di comunicazione e informazione (TIC). Quest'ultimo punto contiene senza dubbio una parte di verità, ma comporta almeno due rischi. Il primo è il determinismo tecnologico. Alle TIC viene attribuito un ruolo guida nel passaggio alla “produzione di massa della conoscenza e dei beni immateriali”, secondo uno schema meccanicistico simile all'approccio che – per Thompson – fa della macchina a vapore il vettore che conduce dalla prima rivoluzione industriale alla formazione della classe operaia e alla produzione di massa di beni materiali. Una tale distorsione – come mostra Paulré – è tipica di molti approcci alla *New Economy*, tendenti a identificare un'EFC con la rivoluzione informatica. Questa visione va di pari passo con l'incapacità di operare una netta distinzione tra il concetto di informazione e quello di conoscenza, dove quest'ultimo si fonda sulla capacità cognitiva di interpretare e mobilitare

---

<sup>12</sup> *Ivi*, pp. 78-79.

<sup>13</sup> Aronowitz, S. (2006), *Post-Work. Per la fine del lavoro senza fine*, op. cit., p. 150.

<sup>14</sup> Alquati, R. (1975), *Sulla Fiat e altri scritti*, op. cit.

<sup>15</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 95.

l'informazione, che di per se stessa sarebbe altrimenti una risorsa sterile. Il secondo rischio riguarda il riduzionismo storico di un approccio che, se propone di definire la nozione di EFC come "categoria della storia economica della crescita", tuttavia tende a considerarla come semplice ampliamento della variabile "conoscenza" nell'economia. La maggior parte degli approcci all'EFC sono, infatti, caratterizzati da una visione positivista e non conflittuale della scienza e della tecnologia che porta ad eludere le contraddizioni sociali, culturali, etiche insite nella dinamica di un'EFC. Da questo punto di vista, forte è la tendenza a trattare la produzione di conoscenza e il progresso tecnologico a prescindere dall'analisi dei rapporti sociali e dei conflitti che, per dirla con Marx, hanno attraversato tutta la storia del capitalismo intorno alla questione cruciale del controllo delle "potenze intellettuali della produzione"»<sup>16</sup>.

Abbiamo riportato questo ampio stralcio dell'analisi di Lebert e Vercellone poiché ci consente di inquadrare la questione delle tecnologie, specificatamente delle tecnologie informatiche, della comunicazione e dell'informazione, nel contesto dell'ipotizzata transizione al capitalismo cognitivo e delle sue contraddizioni. Non vi è dubbio, come del resto i due autori sostengono, che le nuove tecnologie siano state di eccezionale importanza nel determinare la rivoluzione delle coordinate spazio-temporali in cui le forme di produzione e di vita contemporanee si situano. La rete telematica, in particolare, permettendo un'interconnessione simultanea a livello globale, ha virtualmente eliminato le distanze fisiche e temporali della comunicazione e delle relazioni. Ha agito dunque come uno dei vettori portanti della globalizzazione, del "farsi uno del mondo". Questo processo, però, non appartiene unicamente a una logica completamente interna allo sviluppo capitalistico. Proprio il caso di Internet è da questo punto di vista esemplificativo. Nato come progetto militare, il world wide web si è sviluppato attraverso le pratiche relazionali degli studenti nei campus americani degli anni Settanta, ed il suo processo di evoluzione è stato ed è oggi tutt'altro che privo di conflitti. Al contrario, nella rete telematica è permanentemente verificabile una lotta tra i sostenitori della libera cooperazione sociale e le grandi corporation, che la inseguono e utilizzano per condurla sotto il segno della proprietà intellettuale, quindi della segretezza e privatizzazione. In termini analoghi, possiamo al contempo sottolineare come la tendenziale socializzazione del lavoro e la crisi della separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale non abbia condotto alla dissoluzione della società divisa in classi, assumendo invece il segno di una nuova forma di capitalismo: il capitalismo cognitivo, appunto.

---

<sup>16</sup> Lebert, D. – Vercellone, C. (2006), *Il ruolo della conoscenza nella dinamica di lungo periodo del capitalismo: l'ipotesi del capitalismo cognitivo*, op. cit., p. 21.

## 2.2 Il rapporto tra capitale fisso e capitale variabile

Le nuove tecnologie sono anche uno dei vettori attraverso cui è passata la tendenziale indistinzione tra tempi di vita e di lavoro. Per i lavoratori cognitivi diventa sempre più difficile distinguere l'utilizzo delle nuove tecnologie per il tempo di lavoro e per il tempo libero, per l'occupazione e per il piacere: «For employees who consolidate office and home, who work and play in the same clothes, and whose social life draws heavily on their immediate colleagues, there are no longer any boundaries between work and leisure»<sup>17</sup>. Nell'ipotizzata transizione al capitalismo cognitivo il classico rapporto tra capitale fisso e capitale variabile va rideclinato. Infatti, a differenza delle conoscenze sottratte agli artigiani e agli operai nella fase del “capitalismo industriale” e incorporate nelle macchine, oggi i saperi – nella misura in cui diventano forza produttiva diretta e centrale – non possono essere completamente trasferiti né alla macchina né all'impresa. In altre parole, la conoscenza non viene ceduta completamente e quindi interamente strappata al suo detentore, ma gli resta appiccicata addosso. Le nuove tecnologie si basano infatti sulla produzione e gestione dinamica di conoscenze, linguaggi e informazioni, che non possono essere separati completamente dai soggetti della cooperazione sociale e staticamente incapsulati nelle macchine, pena bloccare il processo stesso dello sviluppo tecnologico. La separazione può avvenire su un piano formale e artificiale, il che – come suggerito da Joel Mokyr – finisce sul lungo periodo per portare alla crisi del flusso di innovazione. «Il principale *capitale fisso* diventa *l'uomo stesso*»<sup>18</sup>, afferma Vercellone parafrasando Marx.

Indagando il rapporto tra capitale fisso e capitale variabile, Christian Marazzi descrive l'emergenza di un «modello antropogenetico», cioè basato sulla produzione dell'*uomo attraverso l'uomo*, «in cui la possibilità della crescita endogena e cumulativa è data soprattutto dallo sviluppo del settore educativo (investimento nel capitale umano), del settore della sanità (evoluzione demografica, biotecnologie) e di quello della cultura (innovazione, comunicazione e creatività)»<sup>19</sup>. Nel modello antropogenetico, continua Marazzi, «la smaterializzazione del capitale-fisso e dei prodotti-servizio ha quale suo corrispettivo concreto la “messa al lavoro” delle facoltà umane [...] che, interagendo con sistemi produttivi automatizzati e informatizzati, sono direttamente produttive di valore aggiunto. [...] Nella nostra ipotesi, il *corpo* della forza-lavoro, *oltre* a contenere la *facoltà* di lavoro, funge anche da contenitore delle funzioni tipiche del capitale fisso, dei mezzi di

---

<sup>17</sup> Ross, A. (2003), *No-Collar. The Human Workplace and Its Hidden Costs*, p. 19

<sup>18</sup> Vercellone, C. (2006), *Elementi per una lettura marxiana dell'ipotesi del capitalismo cognitivo*, op. cit., p. 52.

<sup>19</sup> Marazzi, C. (2005), *Capitalismo digitale e modello antropogenetico di produzione*, op. cit., p. 109.

produzione in quanto sedimentazione di saperi codificati, conoscenze storicamente acquisite, grammatiche produttive, esperienze, insomma *lavoro passato*»<sup>20</sup>.

Problematizzando il quadro, onde evitare di ritenere definitivamente superata una dinamica i cui effetti invece continuano, potremmo dire che il processo di cristallizzazione e oggettivazione del sapere nel sistema delle macchine non è completamente obsoleto, tuttavia si articola in modo nuovo e peculiare: il lavoro/sapere morto ha bisogno di essere vivificato con tempi estremamente più rapidi, da cui sfugge continuamente un eccesso di *sapere vivo*<sup>21</sup> e sociale<sup>22</sup>. Proprio questo eccesso di sapere vivo, riproducendosi e sottraendosi alla cattura del sapere morto, determina una *nuova temporalità* attraverso cui indagare il rapporto sociale condensato nello sviluppo tecnologico.

Si prenda ad esempio il noto caso del conflitto tra open e free software da una parte, e software proprietario dall'altra. La cattura capitalistica attraverso il copyright, dunque la cristallizzazione del sapere vivo della cooperazione sociale nel sapere morto della tecnologia proprietaria, non solo rischia di bloccare il processo di innovazione, ma mette a repentaglio la sopravvivenza dello stesso sviluppo tecnologico. Tanto è vero che una grande corporation come la IBM ha optato per un'alleanza con Linux, software *open source*, mentre persino Microsoft – storico bastione della proprietà intellettuale – è costretta a rendere aperto una parte almeno del proprio codice sorgente, per permettere collaborazione e miglioramento continuo del proprio prodotto, e dunque una cattura più dinamica delle forme cooperative che eccedono la sua politica proprietaria<sup>23</sup>.

Il fenomeno della *new-net economy*, ad esempio, spesso ridotto a semplice bolla speculativa leggibile attraverso le leggi dell'economia classica, è in realtà profondamente radicato in una lotta aperta – talvolta latente e talaltra esplicita, non sempre priva di inedite, contraddittorie e composite alleanze – tra i monopolisti dell'informazione e della comunicazione da una parte, e chi si schiera (per scelta libertaria o per interessi economici) per la libera circolazione dei saperi e delle tecnologie dall'altra. Cercando di fornire una lettura politica della recessione, Carlo Formenti ha tentato di dimostrare come i suoi meccanismi «riflettano nuove forme di conflitto sociale più che le leggi del mercato»<sup>24</sup>. Secondo Formenti, infatti, la rivoluzione digitale, lo sviluppo della Rete e conseguentemente della *net economy* è il risultato di un complesso quadro in cui si intrecciano

---

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 111.

<sup>21</sup> Con sapere vivo, come specificheremo meglio nel prossimo capitolo, intendiamo i soggetti viventi e cooperanti della produzione del sapere, prodotto e mezzo di produzione centrale nel capitalismo cognitivo.

<sup>22</sup> Scrive Ricci: «Il lavoro “cognitivo” è un lavoro complesso, di natura intellettuale, frutto dei processi di apprendimento e di formazione continua del lavoratore all'interno e all'esterno del momento produttivo. Il lavoratore deve imparare a pensare per la macchina, ne deve imparare le procedure, i codici, il linguaggio, deve imparare a capire cosa la macchina vuole. Questo processo di apprendimento intellettuale, di carattere continuo e processuale, richiede tempo, energie, dispendio di risorse maggiori dei processi di apprendimento manuali, di carattere discreto, richiesti al lavoratore “fordista”» (Ricci, A. (2004), *Dopo il liberismo. Proposte per una politica economica di sinistra*, op. cit., p. 230).

<sup>23</sup> Himanen, P. (2001), *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano.

<sup>24</sup> Formenti, C. (2002), *Mercanti di futuro. Utopia e crisi della Net Economy*, Einaudi, Torino, p. VII.

indissolubilmente etica hacker e nuove culture di impresa, «anarcocapitalismo» e «comunismo delle idee», utopia sociale e ricerca del business, *empowerment* dei consumatori e lavoratori *net slaves*. La sua crisi – inaugurata dal tonfo dell'indice Nasdaq nella primavera del 2000 e accelerata dal crollo delle Twin Towers l'11 settembre dell'anno successivo – avrebbe quindi aperto una fase di «controrivoluzione digitale», in cui lo scontro avviene sui campi della proprietà intellettuale, del copyright e dei brevetti.

Soffermiamoci a questo punto sul *Frammento sulle macchine*, testo con cui si misurano molte delle analisi sull'ipotizzato passaggio al capitalismo cognitivo. Il general intellect di cui Marx parlava era incardinato nel sistema di macchine, «messo in moto da un automa, forza motrice che muove se stessa; questo automa è costituito di numerosi organi meccanici e intellettuali, di modo che gli operai stessi sono determinati solo come organi coscienti di esso»<sup>25</sup>. La scienza e i saperi prodotti dal lavoro vivo sono dunque appropriati e catturati dal capitale, presentandosi come proprietà del capitale fisso, frantumando e sussumendo l'attività dell'operaio nel processo complessivo delle macchine:

«L'attività dell'operaio, ridotta a una semplice astrazione di attività, è determinata e regolata da tutte le parti dal movimento del macchinario, e non viceversa. La scienza, che costringe le membra inanimate delle macchine – grazie alla loro costruzione – ad agire conformemente ad uno scopo come un automa, non esiste nella coscienza dell'operaio, ma agisce, attraverso la macchina, come un potere estraneo su di lui, come potere della macchina stessa. La appropriazione del lavoro vivo ad opera del lavoro oggettivato – della forza o attività valorizzante ad opera del valore per se stante –, che è nel concetto stesso del capitale, è posta, nella produzione basata sulle macchine, come carattere del processo di produzione stesso, anche dal punto di vista dei suoi elementi materiali e del suo movimento materiale. [...] L'accumulazione della scienza e dell'abilità, delle forze produttive generali del cervello sociale, rimane così, rispetto al lavoro, assorbita nel capitale, e si presenta perciò come proprietà del capitale, e più precisamente del capitale fisso, nella misura in cui esso entra nel processo produttivo come mezzo di produzione vero e proprio»<sup>26</sup>.

Conseguentemente, sostiene ancora Marx, «il modo di lavoro determinato si presenta dunque direttamente trasferito dall'operaio al capitale nella forma della macchina, e la sua propria forza-lavoro, svalutata da questa trasposizione. Donde la lotta degli operai contro le macchine. Ciò che era attività dell'operaio vivo diventa attività della macchina. Così l'appropriazione del lavoro da parte del capitale, il capitale che assorbe in sé il lavoro vivo – “come se in corpo ci avesse l'amore” – si contrappone tangibilmente all'operaio»<sup>27</sup>. Ma se la macchina ha bisogno di essere innovata continuamente dal sapere vivo, accorciando i tempi del suo sviluppo, ciò determina uno scarto tra la produzione di scienza e la sua cattura «al servizio del capitale»<sup>28</sup>. In altri termini, il sapere sociale generale viene *tendenzialmente* riappropriato dal corpo vivo del general intellect. Assumere questo

<sup>25</sup> Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, op. cit., Vol. II, p. 390.

<sup>26</sup> *Ivi*, pp. 390-392.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 400.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 399.

non significa che il lavoro vivo cessi di essere oggettivato nel lavoro morto; piuttosto, si vuole indicare il suo continuo eccedere – nella struttura produttiva contemporanea – le forme di appropriazione. In altre parole, per utilizzare il lessico del *Frammento*, possiamo forse sostenere che si riduce l'autonomia del sistema di macchine, nella misura in cui cresce l'autonomia della cooperazione sociale. Analizzare la tendenza, del resto, significa individuare il campo del possibile immanente allo stato di cose presente, non la predizione di uno sviluppo lineare e oggettivo. Le rotture e deviazioni dalla linea di tendenza non solo possono avvenire, ma sono anzi altrettanto immanenti alle relazioni di forza e di potere del capitalismo, marxianamente inteso come rapporto sociale.

La stessa genealogia dello sviluppo tecnologico ci permette di leggerlo come risposta ai processi di lotta e frammentazione di un livello dato della composizione di classe<sup>29</sup>, ma anche come determinazione di un nuovo campo di conflitti e possibilità. In modo chiaro lo mette in evidenza Ross:

«The record of work restructuring shows how easily the original worker demands for liberation from boredom – dating to the 1970s 'refusal of work' – have been interpreted as opportunities to increase productivity and shed 'surplus' employees. Managerial innovations in the last three decades have been devoted to freeing up the workplace in ways somewhat different from the employees' Utopia – by stripping away layers of security, protection, and accountability. So, too, technological innovations have also made it possible to prise work away from its fixed anchoring in a single job with a single job-holder; work tasks can now be broken down, reassigned all over the world, and the results recombined into a new whole through the use of work-flow platforms»<sup>30</sup>.

Dunque, le tecnologie non smarriscono la possibilità di aprirsi a un uso radicalmente alternativo per il solo fatto di essere sussunte nel capitale fisso. Sulla scorta dell'argomentazione qui svolta, assumiamo che la cristallizzazione del sapere vivo nel sapere morto sia oggi aperta ad una continua reversibilità, problematica e indispensabile per il sistema capitalistico, e al contempo terreno di potenzialità per il libero sviluppo della cooperazione sociale. Del resto, come già lo stesso Marx sottolineava: «Le macchine non perderebbero il loro valore d'uso quando cessassero di essere capitale. Del fatto che le macchine sono la forma più adeguata del valore d'uso del capitale fisso, non consegue minimamente che la sussunzione sotto il rapporto sociale del capitale sia il rapporto

---

<sup>29</sup> Fiocco, L. (1998), *Innovazione tecnologica e innovazione sociale. Le dinamiche del mutamento della società capitalistica*, Rubbettino, Soveria Mannelli. Già Marx evidenziava in modo estremamente chiaro il nesso tra lotte operaie e sviluppo tecnologico: «In Inghilterra gli scioperi hanno regolarmente dato luogo all'invenzione e all'applicazione di qualche nuova macchina. Le macchine erano, si può dirlo, l'arma che impiegavano i capitalisti per abbattere il lavoro speciale in rivolta. La *self acting mule*, la più grande invenzione dell'industria moderna, mise fuori combattimento i filatori rivoltosi. Quando le coalizioni e gli scioperi non avessero altro effetto che di far reagire contro di essi gli sforzi del genio meccanico, sempre eserciterebbero una influenza immensa sullo sviluppo dell'industria» (Marx, K. (1922), *Miseria della filosofia. Risposta alla filosofia della miseria del Sig. Proudhon*, in *Opere*, vol. I, Società Editrice Avanti!, Milano, pp. 112-113).

<sup>30</sup> Ross, A. (2006), *Nice Work if You Can Get it: The Mercurial Career of Creative Industries Policy*, in *Work organisation, labour & globalisation*, n. 1, inverno 2006-2007, p. 27.

sociale di produzione ultimo e più adeguato per l'impiego delle macchine»<sup>31</sup>. In questo senso, lungi dall'essere neutrali, le tecnologie non sono né buone né cattive: piuttosto, definiscono e sono definite da un terreno di scontro, tra potenziamento della cooperazione sociale e appropriazione capitalistica.

---

<sup>31</sup> Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, op. cit., Vol. II, p. 394.

### 2.3 Reti, tecnologie sociali e loro sovversione

Continuando ad osservare le tecnologie come cristallizzazione di rapporti sociali, innervate dal sapere vivo e continuamente aperte alla loro trasformazione, cerchiamo ora di allargarne il concetto. Assumendo le tecnologie in quanto strumenti per la gestione della vita, come Aihwa Ong in modo convincente suggerisce, la formazione – argomento centrale del presente lavoro – può essere considerata una tecnologia sociale per produrre soggetti in spazi differenziati, funzionalmente al «neoliberalismo» analizzato a sua volta come tecnologia di governo<sup>32</sup>. Ciò ci permette di mettere ulteriormente in evidenza il nesso, genealogico e dinamico, tra scienza, tecnologia e società: la produzione dei saperi e i rapporti sociali sono dunque la trama, nonché gli agenti di vivificazione e trasformazione continua dello sviluppo tecnologico. Pensiamo ancora alla rete telematica. Con la possibilità di creare e negoziare le relazioni sociali on-line, secondo Guido Martinotti<sup>33</sup>, viene superata la classica dicotomia tra comunità e società. Con il passaggio alla società delle reti, argomenta Martinotti, per la prima volta le interazioni sociali sono private di ogni contenuto biotico. Dunque, è l'interazione che crea la società, non la fisicità della relazione: i confini tra reale e virtuale si sono così completamente ridefiniti, perché anche il secondo termine diventa produttore di una socialità non meno vera di quella “fisica”, e anche potenziale vettore di corporeità.

Assumere l'ipotesi di Martinotti, infatti, non significa disincarnare le relazioni sociali: al contrario, riteniamo che vada posto con forza il nesso tra l'interazione in rete e l'emergenza dei corpi. Può esserci d'aiuto il caso del *flash mob*, pratica relazionale e reticolare di carattere peculiarmente metropolitano che si sta diffondendo negli ultimi anni. Più precisamente, «con il termine *flash mob* (dall'inglese *flash* – breve esperienza e *mob* – moltitudine) si indica un gruppo di persone che si riunisce all'improvviso in uno spazio pubblico, mette in pratica un'azione insolita generalmente per un breve periodo di tempo per poi successivamente disperdersi. Il raduno viene generalmente organizzato attraverso comunicazioni via internet o tramite telefoni cellulari. In molti casi, le regole dell'azione vengono illustrate ai partecipanti pochi minuti prima che l'azione abbia luogo. Nella maggior parte dei casi, il flash mob non ha alcuna motivazione se non quella di rompere l'ordinarietà dell'esistente. I partecipanti all'azione (*flashmobbers*) si incontrano in un punto prestabilito per realizzare assieme un'azione corale che non ha alcun senso, se non

---

<sup>32</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, op. cit.

<sup>33</sup> Lezione tenuta da Guido Martinotti all'Università della Calabria il 22 gennaio 2007 dal titolo *Urbs Hospitalis: Seminario sul Turismo Urbano*.



contestualizzato in quei brevi istanti di evento»<sup>34</sup>. L'interazione in rete, dunque, produce – per dirla con Roland Barthes – l'*evento di un incontro*, qualcosa in rapporto a cui la singolarità è unica e insostituibile<sup>35</sup>. Un altro esempio, che assume un carattere immediatamente politico, è quanto avvenuto a Madrid nei giorni immediatamente successivi all'attentato terroristico dell'11 marzo 2004. I fatti sono noti: di fronte alle falsificazioni del governo Aznar, che attribuiva la responsabilità all'organizzazione separatista basca ETA per occultare le responsabilità del suo esecutivo di fronte alla guerra in Iraq, nel giro di poche ore centinaia di migliaia di persone si sono mobilitate per protestare nelle piazze della capitale spagnola attraverso l'utilizzo delle tecnologie informatiche, in particolare gli sms. Anche in questo caso, per così dire, le relazioni in rete si sono fatte carne, determinando addirittura la caduta del governo di centro-destra nelle elezioni dei giorni seguenti. In quella che Toni Negri chiama la «Comune di Madrid», si è creata una vera e propria «relazione corporea di Rete»<sup>36</sup>. Dunque, approfondendo e articolando la feconda ipotesi di Martinotti, potremmo dire che la comunicazione in rete diventa il prisma attraverso cui si rimodella l'intero spettro delle relazioni sociali. È una forma di interazione mobile e flessibile, che rispecchia le forme della produzione contemporanea. La nuova corporeità non assume più i tratti del ritorno alla comunità. O meglio, laddove ciò avviene, spesso tale ritorno assume i tratti della comunità immaginata<sup>37</sup> o della comunità terribile, di sangue e di suolo<sup>38</sup>, come negli ultimi quindici anni almeno si sono incaricati di dimostrare i linguaggi della territorializzazione identitaria, precipitati nelle retoriche di piccole o grandi patrie cementate da mitiche radici escludenti l'altro (si pensi solo alla guerra nella ex Jugoslavia). Si tratta, anche in questo caso, non di un ritorno al passato, ma di fenomeni completamente iscritti nella modernità, o nella postmodernità se si preferisce.

All'interno della rivoluzione spaziale che ha determinato l'emergere della metropoli produttiva, le interazioni in rete scandiscono le temporalità differenziate al cui interno si collocano i flussi di saperi, le pratiche di territorializzazione e deterritorializzazione, il nesso tra l'evento di un incontro e l'irrompere del corpo. Dentro cui si pongono anche i problemi delle forme di organizzazione politica in generale. Nella produzione nei e sui movimenti sociali, infatti, è ormai da diverso tempo un *leit motiv* l'affermazione della rete non solo come forma tecnica e infrastruttura della comunicazione e del coordinamento, ma immediatamente come modello organizzativo<sup>39</sup>. L'idea non è nuova: già Lenin teorizzava il ribaltamento della forma dell'organizzazione produttiva

---

<sup>34</sup> [http://it.wikipedia.org/wiki/Flash\\_mob](http://it.wikipedia.org/wiki/Flash_mob)

<sup>35</sup> Cfr. Ponzio, J. (2005), *Il ritmo e le nuances: la dimensione musicale del testo in Roland Barthes*, in *Rivista dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici on-line*, disponibile su [http://www.associazionesemiotica.it/ec/pdf/ponzio\\_31\\_12\\_05.pdf](http://www.associazionesemiotica.it/ec/pdf/ponzio_31_12_05.pdf)

<sup>36</sup> Negri, A. (a cura di Raf Valvola, 2006), *Goodbye Mr. Socialism*, Feltrinelli, Milano, p. 107.

<sup>37</sup> Anderson, B. (1996), *Comunità immaginate. Origine e diffusione dei nazionalismi*, Manifestolibri, Roma.

<sup>38</sup> Žižek, S. (2002), *Benvenuti nel deserto del reale. Cinque saggi sull'11 settembre e date simili*, Meltemi, Roma.

<sup>39</sup> Cfr. Castells, M. (2003), *Il potere delle identità*, Università Bocconi Editore, Milano.

in forma dell'organizzazione politica sovversiva, secondo la celebre affermazione per cui il partito bolscevico deve essere organizzato come una banca. Risulta invece discutibile l'idea per cui la rete rappresenterebbe una forma per sua stessa natura orizzontale e non-gerarchica. L'emergere del modello di impresa a rete postfordista è spesso infatti interpretato come processo di de-verticalizzazione e orizzontalizzazione dei rapporti<sup>40</sup>, o di affermazione di un «capitalismo molecolare»<sup>41</sup>. L'ipotizzata orizzontalità dell'essenza della rete è spesso specularmente proposta nella discussione all'interno dei movimenti sociali e da una parte della sociologia che si occupa di studiarli. Tale prospettiva è invece criticata da Ned Rossiter, che si è incaricato di smentire in modo convincente non solo tale presupposto, ma anche l'insistente preoccupazione per *qualsiasi forma* di gerarchia e centralizzazione nelle dinamiche relazionali dei movimenti:

«There is a prevailing consensus that experiences of sharing, feedback, flexibility, and friendship are primary to the culture of networks. I wouldn't dispute the importance of such social-technical dynamics. However, it is a mistake to think the horizontal, decentralizing and distributive capacities of digital networks as immune from a tendency to fall back into hierarchical and centralizing modes of organizations and patterns of behaviour. Indeed, there are times when such a move is necessary. Decisions have to be made. [...] The so-called 'open' systems of communication are frequently not only not open, they also elide hierarchical operations that enable networks to become organized. Let us not forget that flexibility is also the operative mode of post-Fordist labour and its attendant double-edged sword of economic precarity and ontological precariousness»<sup>42</sup>.

La forma-rete nella gerarchia capitalistica e di governo andrebbe quindi meglio inquadrata come risposta all'impossibilità di un comando sul lavoro vivo impostato secondo i classici modelli top-down. Quindi, l'orizzontalizzazione dei rapporti e la messa in discussione delle gerarchie esistenti non è il punto di partenza, ma è piuttosto la posta in palio. Date queste premesse, particolare rilevanza assume il nesso rete-organizzazione per le forme di attivismo che hanno il proprio baricentro nel rapporto tra università e metropoli in particolare, tra cui si inscrivono anche le mobilitazioni dei precari che verranno analizzate nei due *case studies*. Il rapporto quotidiano che i lavoratori cognitivi hanno con la rete telematica fa parte, secondo Aronowitz, di un processo di occultamento del carattere di oggettivazione meccanica dell'attività umana, che mistifica – in misura addirittura maggiore rispetto alle fabbriche del periodo taylorista-fordista – i rapporti tra lavoro vivo e lavoro morto: «Mentre gli operai nell'industria automobilistica possono ancora bloccare la catena di montaggio, rivelando così la sua natura di lavoro oggettivato, mera estensione delle loro capacità produttive, il computer che regola la produzione della macchina appare

---

<sup>40</sup> Romano, L. – Rullani, E. (1999), *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, op. cit.

<sup>41</sup> Bonomi, A. (1997), *Il capitalismo molecolare. La società al lavoro nel Nord Italia*, Einaudi, Torino.

<sup>42</sup> Rossiter, N. (2006), *Organized Networks. Media Theory, Creative Labour, New Institutions*, NAI Publishers, Rotterdam, pp. 14-15.

autonomo rispetto al lavoro umano»<sup>43</sup>. Ciò che Aronowitz legge, con accenti che potremmo definire marcusiani, nei termini dell'alienazione e dell'autonomizzazione della macchina rispetto al lavoro vivo, potrebbe essere interpretato da un altro punto di vista, quello della potenza e di un nuovo campo del possibile. La "telematizzazione" dell'attività umana colloca infatti le forme organizzative su un piano immediatamente reticolare, eccedendo così i tempi formalmente dedicati al lavoro. Ross illustra con chiarezza i contorni del processo:

«Gli attivisti hanno spesso relazioni con l'industria della conoscenza, ma è difficile dire ciò che costituisce tempo di lavoro o tempo libero. Ovunque i lavoratori spendono quotidianamente sempre più tempo con e-mail o blog, attività assolutamente rilevanti per il lavoro per cui sono pagati. Molta dell'attività politica viene fatta da persone con alte capacità, che allungano la propria giornata lavorativa per includervi qualcosa di politicamente significativo. Ma non lo fanno in quanto *knowledge workers*, bensì in quanto lavoratori che hanno accesso alle tecnologie e che hanno il tempo per l'attività organizzativa»<sup>44</sup>.

In merito al rapporto tra tecnologia e università, l'emergere (in Italia ancora stentato, negli Stati Uniti da diverso tempo pienamente sviluppato) dell'*e-learning*, o meglio del «*technical-enhance-learning* o *digital-enhance-learning*»<sup>45</sup>, si situa all'interno del campo di ambivalenza sopra tratteggiato. Se da una parte, infatti, le tecnologie di insegnamento a distanza producono un taglio dei costi, innanzitutto quelli della forza-lavoro e dunque un ulteriore processo di precarizzazione, oltre al rischio per i lavoratori cognitivi di divenire «forzati della rete»<sup>46</sup>, dall'altra vivono all'interno delle pratiche quotidiane del lavoro vivo, della gestione dei tempi e dell'attività, dischiudendo anche nuove possibilità per costruire percorsi di formazione alternativi a quelli accademici, capaci di abitare produttivamente le frontiere tra università e flussi metropolitani. È questo il caso delle reti di «autoformazione» e di «università nomadi» che – ancora piccole e frammentarie, ma potenzialmente dotate di un carattere di esemplarità e riproducibilità – negli ultimi anni si sono diffuse in varie parti del mondo. Inoltre, come Silver fa notare rispetto all'«industria della formazione», le stesse innovazioni tecnologiche che sembrano apparentemente indebolire la posizione dei lavoratori sul mercato, possono al contrario da questi essere utilizzate per aumentare la propria forza contrattuale<sup>47</sup>. È ciò che è successo in una singolare vertenza condotta dai sindacati dei portuali, che hanno accettato che le compagnie di stivaggio introducessero la containerizzazione, forma di automazione che riduce la necessità di forza-lavoro, in cambio di un reddito annuo garantito per una parte dei dipendenti, disposti a scambiare il controllo sul luogo di lavoro con tempo libero e reddito per goderne<sup>48</sup>.

<sup>43</sup> Aronowitz, S. (2006), *Post-Work. Per la fine del lavoro senza fine*, op. cit., p. 154.

<sup>44</sup> *Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006.

<sup>45</sup> *Intervista a Guido Martinotti*, New York City, 18 aprile 2006.

<sup>46</sup> Lessard, B. – Baldwin, S. (2001), *Netslaves. I forzati della rete*, Fazi, Roma.

<sup>47</sup> Silver, B. J. (2003), *Forces of Labor. Workers' Movement and Globalization since 1870*, p. 119.

<sup>48</sup> Aronowitz, S. (2006), *Post-Work. Per la fine del lavoro senza fine*, op. cit.

Complessivamente, la rete diventa anche il modello di produzione dei saperi e di formazione dell'intelligenza collettiva: tra i molti esempi che si potrebbero citare, ci limitiamo a segnalare il caso di Wikipedia, enciclopedia costruita in modo processuale e cooperativo attraverso i liberi contributi dei soggetti interconnessi, sottoposti a valutazione collettiva, il che ne garantisce l'adeguata scientificità<sup>49</sup>. Si potrebbe dire che la produzione di innovazione e conoscenze è sempre più *open source*, «in flagrante contraddizione con l'affermarsi dell'economia della proprietà intellettuale privata»<sup>50</sup>. In questo framework, a partire dai nostri due casi di studio e dal contesto universitario, verrà approfondito il nesso tra rete ed emergenza dei corpi, così come il rapporto – carico di problemi e nodi irrisolti – tra forma-rete, forma dell'organizzazione politica e decisione. Ovvero, ci interessa analizzare come – una volta assunta la forma-rete come forma dell'organizzazione politica – ciò sia stato tradotto nelle esperienze di conflitto sui saperi.

---

<sup>49</sup> <http://it.wikipedia.org/>

<sup>50</sup> Marazzi, C. (2005), *Capitalismo digitale e modello antropogenico di produzione*, op. cit., p. 113.

## Capitolo 3

### L'eccedenza del sapere vivo

#### tra aziendalizzazione dell'università e precariato

##### 3.1 Le trasformazioni dell'università nel capitalismo cognitivo

Se saperi, conoscenze e linguaggi diventano il prisma attraverso cui leggere i mutamenti produttivi<sup>1</sup>, i sistemi di istruzione superiore sono un osservatorio privilegiato per analizzarne le dinamiche. In questa prospettiva, c'è chi si è interrogato sul passaggio a «un'università post-fordista»<sup>2</sup>, chi ha indagato le nuove forme assunte dalla «fabbrica della conoscenza»<sup>3</sup> e chi ha ipotizzato la nascita di un «capitalismo accademico»:

«We call institutional and professional market or marketlike efforts to secure external moneys *academic capitalism*. [...] Of course, the word capitalism connotes private ownership of the factors of production – land, labor, and capital – and considering employees of public research universities to be capitalists at first glance seems a blatant contradiction. However, *capitalism* also is defined as an economic system in which allocation decisions are driven by market forces. Our play on words is purposeful. By using *academic capitalism* as our central concept, we define the reality of the nascent environment of public research universities, an environment full of contradictions, in which faculty and professional staff expend their human capital stocks increasingly in competitive situations. In these situations, university employees are employed simultaneously by the public sector and are increasingly autonomous from it»<sup>4</sup>.

Indipendentemente dalla definizione scelta, e dai differenti contesti e modelli di governance accademica, la sempre più stretta compenetrazione tra mercato e istruzione superiore, la diffusione del modello aziendale nel management delle università e l'importanza del ruolo della proprietà intellettuale sono tendenze non perimetrabili ai confini dei singoli stati-nazione, ma connesse a livello globale. In questo quadro, come si mostrerà nel presente lavoro, la precarizzazione del

---

<sup>1</sup> Cfr. Marazzi, C. (1994), *Il posto dei calzini*, op. cit.; Rullani, E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma.

<sup>2</sup> Vaira, M. (2003), *Verso un'università post-fordista?*, op. cit., pp. 337-355.

<sup>3</sup> Aronowitz, S. (2000), *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Beacon Press, Boston.

<sup>4</sup> Leslie, L. L. – Slaughter, S. (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 8-9.

lavoro, ma anche l'insorgenza di nuove forme di mobilitazione dei ricercatori precari, emergono come un trend comune sul piano transnazionale.

Secondo alcuni studiosi, esiste – almeno dal punto di vista simbolico – un anno cruciale nei rapporti tra università e mercato negli Stati Uniti, il 1980. È questo infatti l'anno della promulgazione del Bayh-Dole Act, che spinge le università americane a intensificare l'utilizzo dei diritti di proprietà intellettuale per le ricerche prodotte con fondi federali: «The various forms this use has taken include the filing of patent applications and the formation of new firms based upon rights that the law transferred from the federal government to the universities»<sup>5</sup>. Andrew Ross spiega con chiarezza le conseguenze della legislazione del 1980:

«Il ponte tra accademia e industria è stato strettamente regolato dal Bayh-Dole Act del 1980, con l'intenzione di promuovere l'innovazione americana di fronte alla competizione internazionale: il disegno era di rendere le risorse universitarie più imprenditoriali. Per lo sviluppo delle accademie si è spalancata la parte dello stretto legame con le corporation, la tendenza è stata la diminuzione dei finanziamenti pubblici in favore di una crescita della dipendenza dai fondi esterni, specialmente per la ricerca scientifica, ma anche per le scienze sociali e le *humanities*, che hanno emulato le facoltà scientifiche nel chiedere la partnership con le industrie. Il Bayh-Dole Act ha dunque incoraggiato le università a dare la priorità alla ricerca rilevante dal punto di vista commerciale. Il corpo docente è stato convertito in questo modo di pensare all'includersi in un ruolo di stakeholder. La scienza applicata e le scienze imprenditoriali hanno mirato al trasferimento di tecnologia perché la linea di frontiera per finanziarsi come università è diventata investire in start-up, proprietà reali delle holding, e opportunità che dovrebbero rafforzare il loro possesso della proprietà intellettuale (copyright, brevetti, marchi registrati). Per esempio, le università americane adesso possiedono la maggior parte dei brevetti sulle sequenze del Dna, e molti scienziati siedono nei consigli di amministrazione delle corporation o hanno stretti legami con imprese di questo tipo. Inevitabilmente, le istituzioni non-profit hanno preso il carattere di for-profit»<sup>6</sup>.

Tuttavia, se la legislazione del 1980 può essere considerata una cartina di tornasole attraverso cui leggere nitidamente l'intensificazione dei rapporti tra università, mercato e corporation, tali legami non sono affatto inediti, ma hanno invece una lunga storia negli Stati Uniti<sup>7</sup>. Harvey descrive il nuovo ruolo delle università a partire dalla centralità della produzione di saperi in quello che lui definisce regime di accumulazione flessibile: «Universities and research institutes compete fiercely for personnel as well as for being first in patenting new scientific discoveries [...]. Organized knowledge production has expanded remarkably over the past few decades, at the same time as it has been increasingly put upon a commercial basis [...]. The celebrated Stanford Silicon Valley or the MIT – Boston Route 128 'high-tech' industry connections are configurations that are quite new and special to the era of flexible accumulation»<sup>8</sup>. La stessa categoria di *corporate*

---

<sup>5</sup> Etzkowitz, H. – Leydesdorff, L. (1998), *The Triple Helix as a Model for Innovation Studies*, disponibile su <http://users.fmg.uva.nl/leydesdorff/th2/spp.htm>

<sup>6</sup> *Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006.

<sup>7</sup> Cfr. Newfield, C. (2003), *Ivy and Industry. Business and the Making of the American University, 1880-1980*, Duke University Press, Durham.

<sup>8</sup> Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Changes*, op. cit., p. 160.

*university* è perspicua nella misura in cui coglie il divenire impresa della gestione complessiva dell'istruzione superiore, rischiando al contrario di essere riduttiva o addirittura fuorviante se limitata alle istituzioni private, nella classica dialettica che le vede alternative o complementari al pubblico, erroneamente inteso come statale. Da questo punto di vista, infatti, il sistema universitario americano – al contrario di quello italiano<sup>9</sup> – è leggermente più privato che pubblico rispetto al numero delle istituzioni, ma è ampiamente più pubblico che privato per quanto riguarda le iscrizioni degli studenti, in un rapporto che si aggira intorno all'80% contro il 20%<sup>10</sup>.

L'inadeguatezza della dialettica pubblico-privato nell'analisi dei mutamenti in corso è illustrata in modo convincente e sintetico da Stadtman: «State colleges and universities operated much like private institutions except for the fact that their programs are subject to review by public commissions or officials before they can be executed»<sup>11</sup>. L'assunzione del modello della corporation da parte del sistema universitario si esplica in alcuni tratti fondamentali:

- lo spostamento dei fondi dal settore pubblico a quello privato;
- la gestione manageriale delle istituzioni accademiche;
- lo stretto legame tra università, mercato, industrie e sistema della proprietà intellettuale;
- la concentrazione del potere verso l'amministrazione;
- la sempre maggiore pressione sui docenti affinché adottino funzioni e compiti manageriali<sup>12</sup> («anche se, come Clark Kerr<sup>13</sup> aveva a suo tempo profetizzato, gli accademici sono ora più “inquilini” che “proprietari” delle istituzioni universitarie»<sup>14</sup>);
- il crescente ruolo *corporate* delle università nei contesti metropolitani e transnazionali.

Se negli Stati Uniti e in altri contesti internazionali la trasformazione che hanno segnato l'università e il sistema formativo sono state accompagnate da una ricca letteratura in grado di analizzarne senso e orientamenti di fondo, non altrettanto è avvenuto in Italia. Ciononostante, non sono certo mancati importanti lavori di ricerca sul tema, di cui si darà sinteticamente conto nel testo. Partiamo da una constatazione: a prendere parola sull'università sono stati spesso i docenti, che ne

---

<sup>9</sup> Secondo i dati del Miur del 2005-2006, il sistema universitario italiano è composto da 63 atenei statali, 16 privati (di cui 3 telematici) e 3 scuole speciali (Miur (2006), *Guida all'Istruzione Superiore e alle Professioni 2006*, disponibile su [http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/guida\\_universita.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/guida_universita.shtml)).

<sup>10</sup> Cfr. Leslie, L. L. – Slaughter, S. (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, op. cit.; *Intervista a Guido Martinotti*, New York City, 18 aprile 2006.

<sup>11</sup> Stadtman, V. (1992), *United States*, in Clark, B. – Neave, G. (a cura di), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, New York, p. 782.

<sup>12</sup> Cfr. Rhoads, R. A. – Torres, C. A. (a cura di, 2006), *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford University Press, Stanford; Ruch, R. S. (2001), *Higher Ed, Inc. The Rise of the For-Profit University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

<sup>13</sup> Clark Kerr è stato *chancellor* a Berkeley dal '52 al '58, presidente della University of California dal '58 al '67, dal '67 all'80 *chairman* della Carnegie Commission on Higher Education (poi Carnegie Council), istituzione che ha fatto una delle più ampie e importanti *survey* sull'istruzione superiore negli Stati Uniti.

<sup>14</sup> *Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006.

hanno spesso descritto il funzionamento a partire dal racconto dell'esperienza personale<sup>15</sup>. Le interpretazioni e i giudizi che ne emergono sono nella maggior parte dei casi particolarmente critici rispetto alla struttura universitaria (di cui vengono sottolineate le incongruenze gestionali, i labirinti burocratici, la mancanza di fondi ecc.), senza però mettere quasi mai in discussione il più generale processo di *aziendalizzazione*<sup>16</sup> del sistema formativo in connessione con i mutamenti produttivi e delle forme del lavoro, e tutto sommato interrogandosi solo parzialmente sul ruolo dei saperi<sup>17</sup> e sulla stessa figura del docente. Al contrario, nella richiesta di una maggior produttività, efficienza, aziendalizzazione e di un attacco ai privilegi dei docenti, alcuni di questi testi potrebbero essere letti come il background delle recenti riforme italiane (Berlinguer, Zecchino e Moratti) ed europee (il cosiddetto *Bologna Process*, che ha preso avvio dalla Conferenza tenutasi nella città emiliana nel 1999, evento e data simbolica al pari del Bayh-Dole Act del 1980), e della legge Moratti sul «riordino dello stato giuridico e del reclutamento dei professori universitari». È questo ad esempio il caso di Raffaele Simone (un «docente pentito», secondo la sua stessa definizione) e della denuncia dei «tre tradimenti» dell'università (nei confronti dello Stato, della ricerca e degli studenti) che campeggiano nel titolo di un suo volume. La ricetta da lui consigliata è a base di selezione, incentivazione della competizione tra gli atenei, quantificazione dei criteri dello studio, dell'insegnamento e della ricerca, una sorta di «colpevolizzazione» del «fuoricorsismo» (e persino – per dirla con Foucault – sua medicalizzazione, attraverso strutture di psicologi, onde evitare i costi pubblici di un «capitale umano» immobilizzato), contratti molto flessibili (all'insegna della «sana paura di perdere il posto»), robuste iniezioni di mercato, fino ad arrivare all'«impresizzazione» del singolo docente<sup>18</sup>.

D'altro canto, il processo di riforma del sistema di istruzione superiore italiano poggia su un variegato retroterra di legittimazione politica e culturale; benché non tematizzata in modo esplicito, e affrontando solo raramente i nodi della didattica e dei contenuti formativi, da tempo si evidenziava l'urgenza di un intervento che cambiasse i connotati della struttura universitaria italiana. Un superamento dell'università di massa che, tuttavia, ha preso le forme di ciò che è stata definita *licealizzazione*, ossia dequalificazione dell'istruzione superiore e del valore dei titoli di studio. Difendendo l'operato di Berlinguer, ad esempio, Umberto Eco sosteneva nel 1999 la necessità di una contrazione del livello formativo: l'importante era avere più laureati, anche se

---

<sup>15</sup> Cfr. De Mucci, R. – Sorcioni, M. (1996), *La babele dell'università*, IdeAzione, Roma; Fondi, R. (2003), *Università riformata o demolita?*, Asefi, Milano; Simone, R. (2000), *L'università dei tre tradimenti. Un dossier ancora aperto*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>16</sup> Coerentemente con quanto affermato precedentemente, con processo di aziendalizzazione non ci si riferisce solo alla sempre maggiore commistione tra imprese e sistema formativo, ma innanzitutto al *divenire azienda* dell'università stessa.

<sup>17</sup> Sui nessi tra produzione di conoscenza, organizzazione scientifica, mercato del lavoro e competenze professionali si articola il testo di Meghnagi, S. (2005), *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano

<sup>18</sup> Simone, R. (2000), *L'università dei tre tradimenti. Un dossier ancora aperto*, op. cit.



meno preparati. Da questo punto di vista, secondo Eco, il processo avviato da Berlinguer faceva ottimamente fronte al problema. Si può dire che sia questa la vera filosofia della riforma, secondo cui il mondo della formazione e il mercato del lavoro hanno bisogno di molte persone addestrate e pochi geni. In tale prospettiva, l'architettura del "3+2" è il "3"<sup>19</sup>, ossia la laurea di base<sup>20</sup>. In altri termini, la cosa importante per l'Italia è riuscire a mantenersi al passo – sulle fredde tavole di dati e statistiche – con la media dei laureati a livello europeo, così come ogni azienda universitaria deve la propria vita alla capacità di competere con le altre agenzie formative (atenei e non solo), offrendo le attrattive maggiori (ossia sfornando velocemente un alto numero di certificati), prontamente tradotte nel linguaggio merceologico del marketing<sup>21</sup>.

In questo quadro, non mancano le eccezioni critiche. È questo il caso di Maurizio Ferraris, che propone la suggestiva immagine di un'università modellata sullo stile Ikea, caratterizzata dalla frammentarietà e scomponibilità dei saperi, in cui un malinteso adattamento alle esigenze del mercato ha la meglio sulla qualità<sup>22</sup>. In quanto ridotta ad «ammortizzatore sociale e [a] fabbrica di titoli a bassissimo costo»<sup>23</sup>, l'università si rivela – secondo il docente torinese – completamente inadeguata rispetto alle promesse della *knowledge society*<sup>24</sup>:

«Nel momento in cui più si predica, e a giusto titolo, la necessità di arricchire le competenze (e questo arricchimento può venire solo dalla conoscenza dei principi), in un mondo lavorativo che cambia e cambierà sempre più, proliferano dei corsi di laurea che più applicativi non si può»<sup>25</sup>.

Sembrerebbe dunque essersi affievolito lo spazio di dibattito e sperimentazione dentro il sistema formativo apertosi negli anni Settanta attraverso la tensione diffusa tra docenti e ricercatori

---

<sup>19</sup> Cfr. Fasanella, A., *Analisi longitudinale dei flussi delle immatricolazione ai corsi di laurea sociologici*, relazione al convegno AIS-Facoltà di Sociologia, *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Roma, 12 dicembre 2005.

<sup>20</sup> Tale idea è stata, tra l'altro, ampiamente messa in crisi dalle scelte degli studenti: solo una piccola percentuale si ferma dopo il conseguimento della laurea di base, quasi tutti scelgono di proseguire con la specialistica.

<sup>21</sup> Negli ultimi anni, parallelamente all'assenza di discussione sulle trasformazioni dell'università nel sistema produttivo, si sono invece moltiplicati i testi sul suo marketing. Per limitarci a due soli esempi: Mazzei, A. (2000), *La comunicazione per il marketing dell'università*, Franco Angeli, Milano; Boldrini, M. – Morcellini, M. (a cura di, 2005), *Un'idea di Università. Comunicazione universitaria e logica dei media*, Franco Angeli, Milano.

<sup>22</sup> Ferraris, M. (2001), *Una Ikea di università*, Raffaello Cortina, Milano.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>24</sup> I contenuti, gli orientamenti e le aspettative di una società in cui la conoscenza diventa risorsa centrale, sono chiaramente delineati – nel quadro del processo di unificazione europea – dalla Strategia di Lisbona (si veda [http://www.istruzione.it/buongiorno\\_europa/lisbona.shtml](http://www.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)). Per un approfondimento sul tema si veda Reding, V. (2004), *L'Europa della conoscenza: elemento chiave della Strategia di Lisbona*, in Vittadini, G. (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini e Associati, Milano. Così Andrea Ricci analizza i primi risultati della Strategia di Lisbona: «In quell'occasione i capi di Stato e di governo europei hanno lanciato un programma decennale di interventi e di strategie volte a fare dell'Europa la principale economia innovativa del mondo nell'arco di un decennio. Gli assi attorno ai quali si è mossa la strategia di Lisbona sono stati la deregolamentazione dei mercati, in particolare di quello del lavoro, per incrementare il grado di concorrenza e di efficacia interna, e la qualificazione professionale della forza lavoro. A cinque anni di distanza dal vertice portoghese possiamo dire che il ritardo tecnologico dell'economia europea si è notevolmente aggravato. È difficile negare il fallimento di quella strategia e il fatto che le ricette di Lisbona non abbiano sortito alcun effetto positivo, perché erano sbagliate le analisi su cui si fondavano» (Ricci, A. (2004), *Dopo il liberismo. Proposte per una politica economica di sinistra*, op. cit., pp. 102-103).

<sup>25</sup> Ferraris, M. (2001), *Una Ikea di università*, op. cit., p. 23.

a un rinnovamento dal basso della didattica, di cui le 150 ore hanno costituito uno degli esempi più significativi. Al contempo, si è riscontrata una certa delusione per le possibilità che la legge 382/80 sembrava aver dischiuso, in particolare attraverso l'istituzione dei dipartimenti e del dottorato; come Martinotti e Moscati hanno fatto notare già due anni dopo, si è rimasti ben lontani da un progetto di innovazione organico, soprattutto in quanto pressoché innominato è risultato l'aspetto della didattica<sup>26</sup>.

Nelle analisi correnti, il nodo problematico e irrisolto sembra spesso consistere nella contestualizzazione della trasformazione delle istituzioni formative all'interno dei più generali mutamenti del sistema produttivo e sociale dell'ultimo quarto di secolo, che sono per brevità riassumibili nella formula del passaggio dal "fordismo" al "postfordismo". È proprio tale questione ad essere tematizzata da Massimiliano Vaira in un numero della *Rassegna Italiana di Sociologia* del 2003 (su cui ritorneremo più avanti per la perspicua comparazione offerta tra diversi sistemi formativi in Europa). Partendo dalla domanda se è lecito parlare di un'università postfordista per descrivere la ridefinizione del suo ruolo istituzionale e delle pratiche organizzative all'interno dei grandi cambiamenti a cavallo tra XX e XXI secolo, Vaira giunge alla conclusione che è più opportuno assumere la prospettiva della «logica adattiva», secondo cui esistono modificazioni o alterazioni nell'organizzazione o in alcune sue parti. Dunque, più che un evento che segna il passaggio da uno stato a un altro, si tratta di una dinamica di cambiamento processuale, in cui convivono «elementi postfordisti e tradizionali in una qualche particolare configurazione e con diverse intensità»<sup>27</sup>. La chiave interpretativa offerta da Vaira consente anche di problematizzare un'interpretazione lineare dei processi di cambiamento sociale e produttivo, incardinando quindi l'analisi a partire dagli elementi di compresenza tra le differenti forme e tempi della produzione e del lavoro precedentemente analizzati, e che si ripropone anche in una delle istituzioni-chiave del capitalismo cognitivo.

I processi di aziendalizzazione del sistema universitario sono stati affrontati dagli analisti incentrando l'attenzione soprattutto sulla politica dell'autonomia da una parte e sull'individuazione di criteri di *governance*, *accountability* e *new managerialism* dall'altra. Per quanto riguarda il primo aspetto, le approfondite ricerche di Giliberto Capano mettono in evidenza come, dalla legge 168/89 in avanti, tale politica si è concretizzata come autonomia finanziaria e amministrativa molto più che didattica, costringendo i singoli atenei a pensarsi come aziende che si devono procacciare fondi, all'interno di un quadro del percorso formativo disegnato a livello centrale. La politica dell'autonomia configura dunque, afferma Capano, «un ruolo diverso dello Stato che non significa,

---

<sup>26</sup> Cfr. Martinotti, G. – Moscati, R. (a cura di, 1982), *Lavorare nell'università oggi. Esperienze di didattica nella crisi dell'istruzione superiore*, Franco Angeli, Milano.

<sup>27</sup> Vaira, M. (2003), *Verso un'Università post-fordista?*, op. cit., pp. 351-352.

in realtà, meno Stato, quanto piuttosto “un diverso Stato”<sup>28</sup>. Se nella tradizione anglosassone esiste un relativo grado di indipendenza del corpo docente rispetto al potere centrale, il sistema accademico dell’Europa occidentale si è sempre caratterizzato per una stretta relazione con lo Stato e la forte gerarchizzazione interna. Caldeggiando una più decisa politica di autonomia, Capano sottolinea quindi come «l’organizzazione piramidale del sistema di governo universitario mancava di una struttura intermedia capace di mantenere legami sufficientemente congruenti tra il vertice (il centro del sistema) e la periferia (i singoli cattedratici). Tale mancanza era riconducibile all’assenza di autonomia e identità istituzionale delle strutture intermedie: le amministrazioni universitarie e le facoltà»<sup>29</sup>. In altri termini, è come se potere centrale e governo universitario si fossero divisi le rispettive sfere di gestione.

Secondo alcuni osservatori critici dei processi di riforma dell’ultimo decennio, l’autonomia è innanzitutto una retorica che serve in realtà a coprire processi di ulteriore centralizzazione e statalizzazione, come del resto sembrerebbero confermare il noto caso del commissariamento del Cnr nel 2002 e l’impianto stesso della riforma Moratti della scuola, che attribuisce potere di nomina e revoca dei dirigenti scolastici all’autorità politica regionale<sup>30</sup>. L’autonomia si configura piuttosto – afferma ancora Capano – come un «particolare modo attraverso il quale lo Stato cerca di governare e rendere efficiente ed efficace il comportamento delle università. [...] I governi hanno cercato di costruire, con maggiore o minore successo a seconda dei casi nazionali, delle politiche orientate a delimitare un “quasi-mercato” universitario attraverso una competizione regolata dal centro del sistema. [...] La politica delle autonomie, quindi, non significa una politica con “meno Stato”, ma una politica in cui il potere pubblico governa in modo diverso, giocando il ruolo di regolatore a distanza del sistema universitario»<sup>31</sup>. L’autonomia «altro non è che uno strumento di politica pubblica utilizzando il quale il governo può intervenire per mettere in opera le proprie strategie nel settore»<sup>32</sup>; si configura quindi come autonomia procedurale, ossia «il potere delle istituzioni di istruzione superiore ridefinire i mezzi attraverso i quali perseguire i propri fini e programmi», piuttosto che come autonomia sostantiva, concernente «il potere dell’istituzione universitaria di determinare il contenuto della propria attività (le finalità e i programmi di ricerca e curriculari)»<sup>33</sup>.

Sull’altro versante, il documentato libro di Paletta sul governo dell’università, nel tentativo di individuare efficienti criteri di *accountability* e *new managerialism* di un’università che viene

---

<sup>28</sup> Capano, G. (1998), *La politica universitaria*, Il Mulino, Bologna, p. 72.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 187.

<sup>30</sup> Muraro, F. (2004), *La riforma Moratti e la modesta proposta di Pasolini*, in *Alternative*, Roma, n. 4, maggio-giugno 2004.

<sup>31</sup> Capano, G. (2000), *L’università in Italia. Un’istituzione che s’incammina verso l’Europa*, Il Mulino, Bologna, pp. 23, 26-27.

<sup>32</sup> Capano, G. (1998), *La politica universitaria*, op. cit., p. 26.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 25.

trasformata in azienda, fa i conti con la difficoltà – di cui parleremo più avanti – di delineare uno schema contenente il ciclo produttivo della conoscenza, controllabile sulla base scientifica di *output* (il numero degli studenti o degli abbandoni), *outcome* (i comportamenti dei singoli, ad esempio) e risultati di impatto (come gli effetti sullo sviluppo economico di un territorio)<sup>34</sup>.

I processi di trasformazione e gestione dell'università nel suo farsi azienda, vanno inquadrati nel più generale passaggio dalle forme di governo tradizionali alla governance contemporanea, ossia – per dirla in breve – da un approccio top-down, basato sullo Stato-nazione, a una dimensione policentrica, in cui si moltiplicano gli attori, istituzionali e non, nazionali e sovranazionali<sup>35</sup>. Complessivamente, nell'*azienda università* (come titola un libro collettaneo curato da Strassoldo<sup>36</sup>), la governance è ritenuta la leva di competitività e di performance da un lato, di *accountability* imprenditoriale dall'altro. Se ogni sistema di governance, come argomentano gli autori, si fonda sull'equilibrio tra gli interessi dei diversi *stakeholder*, il punto di criticità è rappresentato da quello che viene definito «stakeholder-studente»<sup>37</sup> (in quanto è al contempo finanziatore, cliente e valutatore dell'azienda, e produttore), ma anche – aggiungiamo – dai precari della ricerca e della didattica. È su questo punto critico e di contraddizione, e sui soggetti in cui si incarna, che verrà incentrata l'analisi di questo lavoro.

Proprio rispetto alle forme del governo accademico, tuttavia, va evidenziata una sostanziale diversità tra il sistema italiano e quello americano. In quest'ultimo contesto l'aspetto legislativo dipende dai differenti stati e dalle diverse combinazioni di attori presenti in ognuno di esso, come Aronowitz evidenzia: «negli Stati Uniti non abbiamo un sistema napoleonico, ossia un sistema nazionale che regola l'intero spettro delle relazioni: abbiamo 50 stati e 50 leggi differenti»<sup>38</sup>. Tanto che, come M. L. S. sottolinea, negli Stati Uniti non è possibile parlare di un vero e proprio sistema, poiché – a differenza dei paesi europei – non esiste un'autorità statale che regola una particolare forma organizzativa, né esplicitamente attraverso le leggi, né implicitamente attraverso normative, come avviene in Inghilterra. Ciò rende il (non) sistema dell'istruzione superiore americano estremamente flessibile e pronto a veloci cambiamenti e innovazioni<sup>39</sup>. Nel sistema universitario italiano è invece possibile parlare di una sorta di “doppio potere”: lo Stato disegna le linee generali dei curriculum e dei modelli didattici, il corpo docente controlla la gestione delle singole accademie. Come Clark ha argomentato in maniera convincente già negli anni Settanta, il sistema italiano è un peculiare compromesso tra la burocrazia centrale e l'autogoverno delle lobby

---

<sup>34</sup> Paletta, A. (2004), *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*, Il Mulino, Bologna.

<sup>35</sup> Cfr. Chignola, S., *In the Shadow of the State*, relazione al seminario di Uninomade, Bologna, 11 febbraio 2006.

<sup>36</sup> Strassoldo, M. (a cura di) (2001), *L'azienda università. Le sfide del cambiamento*, Isedi, Torino.

<sup>37</sup> Compagno, C. (2001), «Governance» e assetti organizzativi dell'università, in Strassoldo, M. (a cura di), op. cit.

<sup>38</sup> *Intervista a Stanley Aronowitz*, New York City, 23-29 maggio 2006.

<sup>39</sup> Cfr. *Intervista a M. L. S.*, New York City, 16 maggio 2006.

accademiche<sup>40</sup>. Conseguentemente, il sistema di governo accademico in Italia non segue nessuno dei tre modelli storicamente prevalenti: anglosassone, humboldtiano e napoleonico. Sebbene sia più vicino a quest'ultimo, il controllo centralizzato degli impiegati, dei bilanci e dei curriculum è continuamente bilanciato dal patto di preservazione dell'autonomia istituzionale e dalla salvaguardia dei privilegi del corpo docente<sup>41</sup>. Se completiamo questo quadro evidenziando lo scarso interesse dell'industria privata italiana nell'investire in formazione, possiamo concludere che la governance, in quanto pluralistico modello composto da differenti attori, benché sia diventato tema di discussione negli ultimi anni, è ancora lungi dal soppiantare le tradizionali forme di governo verticali, nella particolare "divisione dei compiti" tra Stato e lobby accademiche. Del resto, le riforme degli ultimi quindici anni non hanno inciso sulla classica struttura di governo. La questione della governance – esistente o allusa – verrà ripresa nei due casi empirici, in quanto può spiegare alcune caratteristiche e differenze delle mobilitazioni indagate e dei rapporti tra precari e amministratori dell'università.

Sulla base di quanto si è detto, all'interno del quadro di trasformazione dell'università in azienda, la ricerca si sofferma su due livelli particolari, cui corrispondono altrettante ipotesi – che verranno delineate nel corso del presente lavoro.

Il primo livello è costituito dal processo di aziendalizzazione dell'università, che richiede l'introduzione di dispositivi manageriali e oggettivi criteri di misurabilità dello specifico bene prodotto nel ciclo formativo, ossia il sapere. Su questo tema, si è soffermata – direttamente o indirettamente – una parte considerevole della letteratura internazionale in materia. Ci proponiamo quindi di far emergere, attraverso le diversità già in parte tematizzate tra il sistema di istruzione superiore italiano e quello americano, le possibili linee di tendenza dei mutamenti dell'università nel framework dell'ipotizzata transizione al capitalismo cognitivo.

Il secondo livello è invece al momento ancora poco presente nelle analisi sul sistema universitario: la precarizzazione del lavoro, fenomeno certo non inedito, di cui tuttavia si metteranno in rilievo gli elementi di novità rispetto al passato e dunque di particolare interesse per l'analisi. A questo livello, sulla base del nesso tra trasformazioni produttive e mutamenti nei sistemi di istruzione superiore, da un lato si approfondirà la centralità dei saperi, individuandoli come il campo di battaglia in cui si disegnano le nuove gerarchie del lavoro; dall'altro, si indagherà l'emersione non solo della precarizzazione, ma anche delle lotte dei precari della conoscenza come un trend comune sul piano transnazionale.

---

<sup>40</sup> Cfr. Clark, B. R. (1977), *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National. University System*, op. cit.

<sup>41</sup> Cfr. Martinelli, A. (1992), *Italy*, in Clark, B. – Neave, G. (a cura di), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, New York.

Sicuramente assente nella letteratura scientifica sul tema, infatti, è una presa di parola dei precari dell'università. Anche per questo motivo, in tutta la ricerca verrà riservata particolare attenzione alla questione della *soggettività*, ossia a comportamenti, bisogni, desideri, forme di vita e di lavoro dei soggetti indagati, analizzandone i percorsi materiali tra riproduzione dell'esistente e mutamento, tra adattamento alle strutture universitarie, quotidiani compromessi, e strategie di critica e resistenza, singolari e collettive.

### 3.2 Il precariato come dato strutturale dentro il mutamento dell'università

C'è almeno una macrotendenza comune nei sistemi universitari americano ed europeo: la precarizzazione del lavoro. Parlando di un progressivo allargamento della «periferia accademica», a fronte di un restringimento del «centro», Vaira fotografa in modo perspicuo l'incalzante processo di precarizzazione che investe settori che una volta si pensavano salvaguardati o quasi<sup>42</sup>. In Italia, le vicende dei ricercatori e professori associati senza presa di servizio, ossia vincitori di concorso la cui assunzione è stata per due anni bloccata dal governo con le finanziarie del 2002 e del 2003, come più tardi le lotte contro il Ddl Moratti, si sarebbero incaricati di dimostrare empiricamente la sua analisi. Sull'altra sponda dell'Atlantico, Chandra Talpade Mohanty lega la crescente divisione tra centro e periferia in modo diretto al processo di privatizzazione e aziendalizzazione dell'università:

«The restructuring (privatization) of the academy as we know it results in a truncated professoriate, since the commoditization of the educational process requires shifting attention from educators to the products of education that can now be sold in discrete units. Another result is a growing division between a small core group of workers with higher pay, job security, and benefits, and a larger group of peripheral contract workers, predominantly women, with lower pay, job insecurity, and no benefits. Almost 30 percent of all classes nationally are now taught by part-time faculty, while 45 percent of all undergraduate faculty are part-time. In contrast, in 1970 only 22 percent of faculty worked part-time. This shift in employment status marks the creation of a permanent underclass of professional workers in higher education»<sup>43</sup>.

Il precariato all'interno del mondo accademico, si può obiettare, non è un fenomeno completamente nuovo: già in passato chi voleva intraprendere la carriera universitaria doveva mettere in conto lunghi e difficoltosi anni con poche garanzie di reddito e continuità lavorativa<sup>44</sup>. A partire dal caso italiano, possiamo evidenziare almeno tre differenze tra le nuove e le vecchie forme di precariato all'interno dell'università. In primo luogo, va evidenziata la dimensione quantitativa del fenomeno: se prima la carriera universitaria era intrapresa da un numero limitato di persone, oggi è ritenuta uno sbocco praticabile da una parte crescente – sebbene non maggioritaria – di coloro che raggiungono la laurea.

In Italia, se nel ventennio 1983-2003 i posti di dottorato si sono aggirati sui 70.000, nel solo anno 2003 si registrano intorno ai 28.000 dottorandi (di cui circa il 40% senza borsa di studio);

---

<sup>42</sup> Vaira, M. (2003), *Verso un'Università post-fordista?*, op. cit.

<sup>43</sup> Mohanty, C. T. (2003), *Feminism Without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Duke University Press, Durham, pp. 178-179.

<sup>44</sup> De Mucci e Sorcioni illustrano come dagli anni dell'affermazione dell'università di massa, i Settanta e gli Ottanta, essa «va popolandosi di una fitta boscaglia di figure “precarie” che, a vario titolo, contribuiscono a farla sopravvivere nel bene e nel male: incaricati, supplenti, contrattisti, borsisti, tecnici laureati, tutti con un proprio bagaglio di esperienze, ma senza altre forme di legittimazione che non il favore e la benevolenza di qualche ordinario di “riferimento”, tutti con aspettative e pretese – più o meno legittime – di conquistarsi un posto di lavoro “fisso” all'interno dell'università» (De Mucci, R. – Sorcioni, M. (1996), *La babele dell'università*, op. cit., pp. 109-110).

parallelamente, il numero dei dottori di ricerca è costantemente cresciuto negli ultimi anni (passando dai 2.803 nel 1998 ai 4.341 nel 2002)<sup>45</sup>. Finito il dottorato, periodo ibrido tra proseguimento dell'attività di studio e possibile inizio della carriera accademica, una parte almeno tenta di proseguire il percorso universitario, molto difficilmente con un concorso da ricercatore, più realisticamente accontentandosi di assegni o contratti di insegnamento. Il processo di selezione, dunque, non avviene più tanto o almeno solo a monte (in fase di ingresso all'università<sup>46</sup>), ma principalmente a valle, nel guado della carriera universitaria.

Ciò comporta (secondo elemento di diversità) un cambiamento della composizione sociale della «periferia accademica»: non si tratta più solo dei figli di docenti e di famiglie in grado di supportare economicamente gli anni di stenti prima di raggiungere l'agognato posto da ricercatore e poi da associato. Questo comporta anche un cambiamento sostanziale nella percezione delle proprie condizioni di vita e di lavoro: la precarietà diventa una condizione quotidiana, di esistenza e non solo professionale.

In terzo luogo, se fino a qualche tempo addietro i più erano convinti che gli anni difficili dell'avvio sarebbero stati ricompensati dalle garanzie e dai privilegi (economici e di status) della docenza, oggi non è più così. Sembra diffusa l'idea che l'instabilità di lavoro e di vita non riguardi più una fase transitoria del proprio percorso, per diventare invece elemento permanente. Da ciò deriva uno stato di ansia permanente e generalizzato, che tocca tutti: è questo un refrain ricorrente nelle testimonianze di molti intervistati.

Negli Stati Uniti, del resto, già all'inizio degli anni Novanta le statistiche parlavano in termini molto chiari della tendenza alla precarizzazione: «Colleges and universities employed 1,074,000 faculty members and others involved in instruction during the fall of 1998, and 43 percent of them worked part time»<sup>47</sup>. In molti community colleges, per esempio, i lavoratori part-time insegnano nel 75% dei corsi<sup>48</sup>.

Cary Nelson traccia un indispensabile collegamento tra l'analisi della crescente precarizzazione del lavoro nelle università e le trasformazioni del sistema produttivo ed economico:

«The gradual shift to part-time teachers has accompanied a gradual reduction in the percentage of tenured or tenure-track faculty, the only faculty members with reasonable guarantees of free speech and with a significant role in institutional governance. Across the country, many institutions that do not hire part-timers to teach introductory courses instead hire graduate assistants to teach them. What part-timers, graduate assistants, and adjunct faculty all have in

---

<sup>45</sup> Cfr. sito Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR) <http://www.miur.it/scripts/postlaurea/vdottori1.asp>; sito Associazione Dottorandi Italiani (ADI) <http://www.dottorati.it/docs/DatiDottorato3.2.pdf>

<sup>46</sup> Affronteremo in modo più dettagliato la questione argomentando l'ipotesi del passaggio ai meccanismi di inclusione differenziale.

<sup>47</sup> Wilson, R., *Percentage of Part-Timers on College Faculties Holds Steady After Years of Big Gains*, in *The Chronicle of Higher Education*, 23 aprile 2001, disponibile su <http://chronicle.com/daily/2001/04/2001042301n.htm>

<sup>48</sup> Cfr. Aronowitz, S. (2000), *The Knowledge Factory. Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Education Learning*, Beacon Press, Boston, Mass.



common is that they are substantially less costly to hire. [...] What is clear from the national picture is this: higher education as a whole has become structurally dependent on a pool of cheap labor to teach its lower-level courses. The economic structure largely erases the status differences between part-timers and graduate assistants; economics thus also exposes the claim that graduate assistants are not employees for what it is: a cynical lie. Part-timers, adjuncts, and graduate assistants are filling the same role in the university – teaching the same courses – and doing so for the same economic reasons. Indeed, the long-term collapse of the academic job market means that most graduate students can no longer look forward to tenure-track job»<sup>49</sup>.

In Italia i dati sul precariato universitario sono ancora piuttosto difficili da reperire, essendo un fenomeno in espansione e all'oggi relativamente poco normato; non sempre gli uffici del personale dei singoli atenei possiedono le cifre complessive, e non di rado si incontrano riluttanze nel fornire quelle esistenti. Le statistiche ufficiali, inoltre, sono da vagliare con grande attenzione: l'Istat, ad esempio, conformandosi a parametri internazionali, computa nel novero del personale docente tutti coloro che occupano una posizione giuridicamente delineata, foss'anche temporanea, come i professori a contratto. Da queste statistiche scompaiono regolarmente borsisti post-lauream, dottorandi, dottori di ricerca o cultori della materia, che sono invece ben presenti nelle attività didattiche e di ricerca che consentono il normale funzionamento delle università. Non è dunque un caso che proprio l'*invisibilità* sia una delle sensazioni prevalenti avvertite da molti precari dell'università e riportata in diverse interviste. È questo ad esempio il caso degli *adjunct professors*, che hanno l'impressione di divenire invisibili nella quotidianità accademica sia dal punto di vista simbolico, sia dal punto di vista fisico, in quanto spesso devono far fronte alla mancanza di un ufficio, di un computer o addirittura di una casella di posta<sup>50</sup>.

Tuttavia, tornando al contesto italiano, le prime e ancora frammentarie cifre da noi raccolte nell'autunno del 2004 possono già rendere un'idea piuttosto precisa del fenomeno. A Bologna, i soli docenti a contratto sono poco meno della somma dei docenti di prima e seconda fascia e dei ricercatori (2500 i primi, 2982 gli altri); a questi vanno aggiunti i circa 600 assegnisti, i 1784 dottorandi (che spesso, soprattutto nelle facoltà scientifiche, svolgono attività didattica), i 680 borsisti. All'Università di Milano, due corsi su tre sono per i dati ufficiali affidati a figure non di ruolo, con punte di oltre il 90% in alcune facoltà. All'Università della Calabria, ordinari, associati e ricercatori ammontano a 627 unità, cifra di poco superiore a quella dei soli docenti a contratto (576) e dei dottorandi (582), sensibilmente inferiore a esercitatori e tutor esterni (713). Abbiamo qui segnalato alcuni dati relativi ad atenei di differenti zone dell'Italia per sottolineare che non si sta descrivendo un fenomeno circoscritto o identificabile su base territoriale, ma un trend generale<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Nelson, C. (1997), *Between Crisis and Opportunity: The Future of the Academic Workplace*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, University of Minnesota Press, Minneapolis, pp. 4-5.

<sup>50</sup> Cfr. *Intervista a Joel*, New York City, 2 giugno 2006; *Intervista a Brenda*, New Haven, 5 giugno 2006.

<sup>51</sup> I dati raccolti nella primavera del 2007 non fanno registrare cambiamenti di rilievo. Ad esempio, all'Università di Milano, a fronte di 2512 tra docenti di prima e seconda fascia e ricercatori, ci sono 625 professori a contratto, 611

Dunque, nonostante l'attuale carenza di dati, mancanza di completezza e necessità di verifica, questi brevi flash statistici possono se non altro rendere l'evidenza di un chiaro dato materiale: i vari soggetti della «periferia accademica» costituiscono oggi lo strato portante del quotidiano funzionamento delle università. Si pensi ad esempio a una figura come quella del professore a contratto: nata nel 1980 per essere incaricata di tenere corsi integrativi «finalizzati all'acquisizione di significative esperienze teorico-pratiche di tipo specialistico provenienti dal mondo extrauniversitario ovvero di risultati di particolari ricerche, o studi di alta qualificazione scientifica o professionale» (art. 25, c. 1, d.p.r. 382/1980), non solo se ne è fatto uso «per sopperire a esigenze didattiche ordinarie»<sup>52</sup>, ma è oggi perno indispensabile per il concreto svolgimento dell'attività didattica, assunto con contratti a breve termine e con retribuzioni ben lontane da quelle percepite dai soggetti altamente qualificati. All'Università La Sapienza di Roma, ad esempio, se nell'agosto del 2004 professori ordinari, associati e ricercatori erano rispettivamente 1411, 1277 e 2043 unità, nell'anno accademico 2002/2003 (ultimi dati all'oggi disponibili presso gli uffici preposti dell'ateneo) si contavano 1195 professori a contratto, cifra che – a fronte della proliferazione dei corsi – è probabilmente aumentata. Infatti, come fa acutamente notare Maria Stella Agnoli, la differenziazione spinta dell'offerta formativa e la modularizzazione sfrenata conducono a un lampante interrogativo: a chi vengono affidati i corsi, considerato il buco della docenza che dalle statistiche ufficiali nitidamente emerge<sup>53</sup>? La risposta è confermata dai dati cui si è fatto cenno: ai precari.

Avendo cessato di essere il luogo unico o quantomeno privilegiato dell'istruzione superiore, l'università deve accreditarsi per essere riconosciuta come uno degli attori *corporate* appetibili all'interno del più vasto *mercato della formazione*, categoria che permette di fare un ulteriore passo avanti rispetto al concetto di università-azienda, evidenziando la proliferazione delle agenzie formative, pubbliche e private, formali e informali. Dentro il mercato accademico, a sua volta, gli atenei competono – sulla base della propria autonomia finanziaria – nel reclutare studenti e nomi di prestigio per tenere le lezioni<sup>54</sup>, attivando un'offerta formativa che risponda ai gusti del momento,

---

assegnisti e 1067 dottorandi, che spesso svolgono attività didattica e di tutoraggio. All'Università di Bologna gli ordinari sono 1011, gli associati 978, i ricercatori 1215, mentre i soli professori a contratto con insegnamenti ufficiali sono 1836, i tutor 1375, i borsisti circa 400. All'Università della Calabria, il numero complessivo di docenti di prima e seconda fascia e ricercatori (790) è esattamente pari a quello dei soli contrattisti.

<sup>52</sup> Sorace, D. (1996), *L'autonomia delle università italiane nel nuovo quadro normativo: una lettura critica*, in AA.VV., *Modelli di Università in Europa e la questione dell'autonomia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, p. 229.

<sup>53</sup> Agnoli, M. S., *L'offerta di formazione sociologica nelle università italiane a seguito del DM 509/99*, relazione al convegno AIS-Facoltà di Sociologia, *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Roma, 12 dicembre 2005.

<sup>54</sup> Sostiene a tal proposito Moscati: «[Tra il personale avventizio che fa didattica all'università ci sono] i famosi esperti di una volta che adesso vengono reclutati in quantità molto rilevante e che sono più o meno competenti del loro settore professionale più che disciplinare. Io credo che questa categoria sia molto a rischio, cioè il tipo di insegnamento che forniscono è di qualità parecchio dubbia, e tra l'altro non viene valutata, se non in maniera molto indiretta» (*Intervista a Roberto Moscati*, Milano, 2 marzo 2006).

dedicando una parte crescente del proprio budget alle strategie di marketing. Inoltre, a fronte di una riduzione dei finanziamenti ministeriali è evidente che l'università dovrà procacciarsi i fondi dalle aziende private, che pure in Italia sembrano lungi dal cogliere l'apertura di una fetta importante di mercato e opportunità di investimento, che sembrano preferire il consumo di una forza-lavoro già formata:

«Se oggi si parla con i rettori dicono che loro devono ottenere il massimo possibile di studenti, e la competizione tra atenei si fa sulla base di quanti studenti si riesce a reclutare, magari diversificando l'offerta formativa e attivando un sacco di corsi di moda, come per esempio Scienze della comunicazione. [...] Se un'università diventa sempre più autonoma, non c'è più l'ombrello del Ministero che protegge, bisogna cavarsela da soli. Il mondo esterno italiano ancora dorme un po', non ha capito che deve svegliarsi e cercare di competere, se non vuole sparire invece di andare a comprare le risorse deve produrle; se lo capirà, allora l'università si troverà di fronte a una serie di pressioni, perché le offriranno risorse, e l'università ne è sempre a caccia e sempre più lo sarà. Il problema è a quali prezzi e con quali tipi di mediazioni si riesce a stare dentro al mercato, a guadagnarci senza rimetterci l'anima, per dirla in parole povere»<sup>55</sup>.

Tutto ciò dà vita a una nuova gerarchizzazione dei processi formativi e di produzione dei saperi all'interno del mercato del lavoro: l'istruzione e la ricerca di alto livello tendono a essere spostati nei corsi di élite e nei centri di eccellenza, mentre quelle di base – che hanno l'obiettivo, come sostenuto da Eco, di accrescere il numero dei laureati nelle statistiche italiane – vengono sottoposti a una costante dinamica di dequalificazione e precarizzazione. Marazzi descrive tale processo con precisione:

«Tra tutti i buoni propositi pedagogico-riformatori, l'anello più debole per i paesi membri dell'Ocse riguarda dunque il rapporto tra formazione, ricerca e finanziamento. Se si guarda a quella "rivoluzione dall'alto" rappresentata dal modello di Bologna, ci si rende subito conto che l'orientamento generale è verso l'abbassamento della qualità della formazione universitaria di base (con la sostituzione della vecchia laurea con il Bachelor, o laurea breve) e la promozione di una formazione specializzata di tipo élitario (con i Master a pagamento). "Per la maggioranza – in Inghilterra, l'80% degli studenti smette l'università dopo il Bachelor – questo significa un brutale livellamento verso il basso del loro grado di formazione". Nei programmi di riforma dell'assetto universitario sono presi ad esempio i programmi pubblici dei prestiti agli studi in vigore negli Stati Uniti, "ma si possono sollevare dei dubbi in merito alla sua efficacia reale, quando solo pensiamo, ad esempio, che numerosi giovani si sono ingaggiati nell'esercito americano per la guerra in Iraq al solo scopo di poter pagare i loro studi"<sup>56,57</sup>.

Con altrettanta chiarezza Marazzi inquadra questi mutamenti all'interno del contesto produttivo postfordista, individuando «i nessi sistemici tra produzione dei saperi e valorizzazione finanziaria», come recita il sottotitolo dell'articolo:

---

<sup>55</sup> *Ivi.*

<sup>56</sup> Le citazioni sono tratte da *Il diritto allo studio minacciato. Verso un aumento delle tasse universitarie*, in *Solidarietà*, 18 marzo 2004, Ticino/Svizzera.

<sup>57</sup> Marazzi, C. (2004), *Ricerca & Finanza. I nessi sistemici tra produzione dei saperi e valorizzazione finanziaria*, in *Posse*, Roma, p. 73.

«Da questo punto di vista la Dichiarazione di Bologna rappresenta uno di quegli shock di cui parla il segretario generale dell'Ocse. Si tratta né più né meno dell'applicazione ai processi formativi dei principi che regolano la produzione flessibile post-fordista, con la privatizzazione dei costi della formazione (aumento delle tasse universitarie e costi aggiuntivi per la specializzazione) e la sua deregolamentazione legata alle esigenze dei settori industriali privati (concorrenza tra poli di formazione-ricerca universitari). D'ora in poi formazione non può far rima che con precarizzazione<sup>58,59</sup>».

Nel quadro delle trasformazioni dell'università, della gestione aziendale degli atenei<sup>60</sup> e della crescita della domanda sociale di istruzione superiore, è aumentata la fetta di tempo che i docenti dedicano all'attività didattica e alle mansioni organizzative e amministrative. La sempre più diffusa esigenza di liberare tempo da dedicare alla ricerca crea un perverso meccanismo a catena, in cui – come ben illustrato da Roberto Moscati – a farne le spese sono i precari e i ricercatori appena strutturati. Secondo la 382/80 costoro non avrebbero dovuto svolgere – se non in forma saltuaria e occasionale – mansioni didattiche, impegno riservato quasi esclusivamente a ordinari e associati. Va anche detto che, come molti non mancano di sottolineare, l'imposizione del carico didattico della parte forte del corpo docente nei confronti dei giovani che hanno intrapreso la carriera accademica, si è talvolta accompagnata all'ambiguo atteggiamento dei ricercatori, che hanno ritenuto l'attività didattica non tanto un'occasione formativa e di sperimentazione delle proprie capacità, quanto una possibilità di prestigio:

«C'è stata una realizzazione di quello che è il tentativo di difesa da parte di docenti che si vedono ridurre il tempo da dedicare alla ricerca e lo scaricano su altri. Però, il carico didattico scaricato finisce per mettere in difficoltà l'anello debole della catena, cioè i ricercatori. La cosa non finisce lì, perché poi si sta allargando ai dottorandi, ai post-doc e via di questo passo. [...] Si riproduce dunque il problema della prevaricazione dei docenti più forti sui più giovani e deboli, stravolgendo il loro progetto di crescita. [...] C'è una forma di ricatto implicito, ma c'è anche una forma di sfruttamento della forza-lavoro, perché non vengono pagati e pagati pochissimo. [...] Dobbiamo prendere atto che la didattica è diventata molto importante, ma è diversa da quella tradizionale, e comunque va tradotta in un'offerta formativa che consenta ai membri del mondo accademico di continuare a fare la ricerca, il che è un nodo cruciale. O facciamo così, o resteranno soluzioni sempre più di disuguaglianza interna al mondo accademico, perché sempre più ci saranno persone illuse di fare carriera e sfruttate duramente, salvo poi trovarsi a non riuscire a entrare per ragioni "oggettive", cioè perché non hanno prodotto abbastanza. Ma perché non hanno prodotto abbastanza? Perché non hanno il tempo per farlo. Ci saranno persone che nella migliore delle ipotesi resteranno a galleggiare dopo il dottorato per dieci anni in una situazione di precariato, con rinnovi più o meno occasionali, finché riusciranno a mettere insieme una monografia che avrebbero potuto scrivere in due anni, allora lì potranno anche presentarsi a un concorso con speranza di essere reclutati, entro il 2013 vista la legge Moratti»<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup> Corsivi nostri.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> Sottolineiamo ancora che, come il caso italiano dimostra, il processo di aziendalizzazione degli atenei non è per nulla alternativo alla gestione feudale del potere accademico.

<sup>61</sup> *Intervista a Roberto Moscati*, Milano, 2 marzo 2006.

Complessivamente, possiamo sostenere l'esistenza di un nesso strutturale tra le trasformazioni produttive e dell'istruzione superiore, i processi di riforma in atto e l'allargamento della precarizzazione accademica, nella misura in cui la disseminazione dei corsi e la proliferazione di saperi a veloce obsolescenza richiedono una forza-lavoro "usa e getta", che possa essere utilizzata per un tempo molto breve, dunque senza concrete prospettive di formazione e ricerca sul medio-lungo periodo<sup>62</sup>. In questo senso, è ampiamente giustificata la posizione di chi in Italia sostiene che la legge Moratti è la formalizzazione di una situazione già esistente: i numeri dei precari sopra riportati, infatti, datano prima del 25 ottobre 2005, data di approvazione del Ddl.

Essendo situata all'interno delle trasformazioni produttive a livello globale, la precarizzazione del lavoro nelle università non riguarda esclusivamente l'Europa e il Nord America, come Philip Altbach sottolinea a proposito di quelli che definisce «paesi in via di sviluppo»:

«The professoriate is changing in many parts of the world – and the developing countries are not immune from these changes. In developing countries, a higher proportion of academics work on part-time contracts or are subject to irregular hiring practices. In many developing countries, a large part of the profession is composed of part-time staff who teach a few courses and do not have regular academic appointments or real links to the university»<sup>63</sup>.

Del resto, la riduzione dei contratti a tempo indeterminato e delle posizioni di ruolo è oggi al centro delle riforme dei diversi sistemi nazionali<sup>64</sup>, per soddisfare l'esigenza del *just-in-time* dell'istruzione superiore<sup>65</sup>, con professori impiegati a breve termine per riempire la vulcanica esplosione di corsi e insegnamenti che è un visibile risultato anche delle riforme italiane degli ultimi anni. Se materie e insegnamenti si moltiplicano e spariscono, presumendo di seguire le volubili evoluzioni del mercato, i docenti devono essere disponibili a contratti a tempo determinato, lavorando per obiettivi e progetti di corto respiro.

Allargando il punto di vista al di là degli stretti confine accademici, è possibile affermare che la precarizzazione del lavoro non è una peculiarità del sistema universitario, ma è collocata all'interno di un trend generale che si è sviluppato negli ultimi decenni, nel framework dell'ipotizzato passaggio al capitalismo cognitivo. Vari scienziati sociali ne hanno analizzato singoli aspetti: Richard Sennet ha individuato nell'«uomo flessibile»<sup>66</sup> il paradigma della contemporaneità, mentre Ulrich Beck e Zygmunt Bauman si sono interrogati sull'ipotizzato passaggio alla «società

---

<sup>62</sup> Questo nesso strutturale è stato aggravato, benché non determinato, dal fatto che la riforma fosse a costo zero, come sottolinea Moscati: «Tra l'altro era una riforma a costo zero, come tutte, quindi non è che una facoltà potesse reclutare i docenti che gli servivano, si è finito allora per ritagliare i percorsi in base alle presenze e alle risorse interne esistenti» (*Ivi*).

<sup>63</sup> Altbach, P. G. (2002), *Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges of Developing Countries*, in Altbach, P. G. (a cura di), *The Decline of the Guru. The Academic Professions in Developing and Middle-Income Countries*, Boston College Center for International Higher Education and Palgrave Publishers, Boston – New York, p. 11.

<sup>64</sup> Cfr. Paletta, A. (2004), *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*, op. cit.

<sup>65</sup> Chignola, S. – Raimondi, F. (2000), *Il just in time del sapere*, in *DeriveApprodi*, n. 19.

<sup>66</sup> Sennet, R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, op. cit.

del rischio»<sup>67</sup> o alla «modernità liquida»<sup>68</sup>. In ogni caso, è evidente che la precarietà è il framework globale delle società contemporanee, come Aronowitz evidenzia:

«Mimicking the drive to “flexibility”, or “lean” production, here production corporations no longer stockpile parts but bring them to the work site “just in time” to be assembled or processed, higher education leaders are seriously debating a sharp curtailment of tenure and have already converted about half their faculty positions to part-time, contingent, and temporary jobs»<sup>69</sup>.

È altrettanto evidente come il processo di precarizzazione nelle università assuma dei tratti peculiari, per almeno due ragioni, che riteniamo questioni nevralgiche della ricerca. La prima è classicamente riconducibile alla gerarchizzazione del mercato del lavoro e delle mansioni svolte. Benché ciò che è stato definito postfordismo abbia nel divenire forza produttiva del sapere il proprio tratto caratterizzante, ciò non significa che i differenti lavoratori possano essere omologabili sotto l'indistinta etichetta di *knowledge workers*, né che – per limitarsi ad alcuni esempi – siano immediatamente equiparabili le funzioni svolte in un ateneo, in un call center o in una fabbrica toyotista. Per questo preferiamo parlare di cognitivizzazione del lavoro e della sua misura, attenti ad analizzarne gerarchie e differenti gradazioni del processo. La seconda ragione è meno evidente e per certi versi più interessante. La produzione di saperi e conoscenza non è infatti circoscrivibile alla rigidità dell'orario di lavoro e di una prestazione definita per contratto. In altri termini, vive necessariamente all'interno di un'attività intermittente e flessibile, non compatibile con la stabilità di tempi e luoghi che caratterizza il lavoro di fabbrica e la produzione di merci materialmente tangibili. Su questa base, una delle nostre ipotesi centrali è che la flessibilità sia il terreno proprio dell'attività di ricerca e formativa, ma nient'affatto neutro: esso è il campo di potenziale battaglia tra la precarietà imposta e la scelta di autonomia dei soggetti produttivi.

Sulla base di quanto si è detto, è quindi ipotizzabile che il precariato, lungi dal rappresentare il problema di una fase contingente, e ancor più dall'essere legato all'approvazione del Disegno di legge Moratti, sempre più diventerà un *elemento strutturale* fondamentale e irrinunciabile all'interno dell'aziendalizzazione dell'università. In altri termini, i precari sono lo strato lavorativo che regge buona parte del quotidiano funzionamento degli atenei. Se questo consegna (almeno virtualmente) nelle loro mani un'importante arma vertenziale, si tratta evidentemente solo di un aspetto, legato alla possibilità di contrattare migliori condizioni di lavoro all'*interno* della struttura esistente. L'altro aspetto fondamentale da indagare nel corso della nostra analisi, è che i precari della ricerca rappresentano un nuovo e ampio strato – anche dal punto di vista generazionale – che,

---

<sup>67</sup> Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.

<sup>68</sup> Bauman, Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>69</sup> Aronowitz, S. (2000), *The Knowledge Factory. Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Education Learning*, op. cit., p. 84.

per il comune riconoscimento nella condizione di lavoratori in lotta all'interno della propria struttura formativa, e per una forma di vita più simile a quella degli studenti che non a quella del docente classico, possono – almeno in potenza – portare altri modelli didattici e formativi. Le lotte dei *graduate students* negli Stati Uniti – il che le rende immediatamente comparabili con il caso dei ricercatori precari in Italia – insistono esattamente sul nesso tra produzione dei saperi, formazione e mercato del lavoro. Se l'amministrazione delle *corporate universities* li considerano semplicemente come soggetti in *apprenticeship*, essi insistono sul loro essere lavoratori intellettuali e quindi aver diritto al sindacato. D'altro canto, la stessa figura dello studente muta radicalmente all'interno della transizione al capitalismo cognitivo: essa non è più indagabile attraverso la classica definizione di forza-lavoro in formazione, ma diventa a tutti gli effetti un lavoratore. Ciò non solo in quanto – collocato in modo permanente tra *lifelong learning* e mercato del lavoro – si trova sempre più spesso ad essere occupato (perlopiù in modo precario) già nel periodo di studio<sup>70</sup>, ma soprattutto perché è produttore di saperi e formazione, ossia merci e mezzi di produzione centrali nel capitalismo cognitivo. Dunque, su queste basi è necessario analizzare se la figura ibrida dello studente-ricercatore-precario sia potenzialmente in grado anche di tracciare delle *linee di fuga* rispetto all'istituzione universitaria.

---

<sup>70</sup> Scrivono in merito Stanchi e Trombetti nella loro analisi del rapporto tra laurea e lavoro: «Circa il 12% dei giovani che hanno conseguito la laurea nel 2004 dichiara di avere svolto un'attività lavorativa stabile durante gli studi, il 22% di aver lavorato a tempo parziale e il 4% di aver svolto lavori occasionali o stagionali. Solo due laureati su dieci dichiarano di avere impiegato totalmente il proprio tempo in attività di studio» (Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, Il Mulino, Bologna, p. 25).

### 3.3 Aziendalizzazione, economia politica dei saperi ed eccedenza

Nei processi di trasformazione dell'università in azienda diventa fondamentale la possibilità di misurare in termini di tempo i prodotti specifici del sistema universitario, ossia sapere, formazione e ricerca. Tuttavia, da una parte, rispetto al passato e alla fase della massificazione "fordista", la formazione si configura sempre più come un processo plurale e complesso, diffuso in una molteplicità di luoghi fisici e virtuali, costruito attraverso percorsi di sedimentazione singolari e unici, dunque sempre meno localizzabili e misurabili<sup>71</sup>. In altri termini, sembrerebbe esserci un'irricomponibile *eccedenza* (qualitativamente e soggettivamente determinata) dei percorsi formativi e biografici rispetto ai tradizionali luoghi ad essi preposti (famiglia, scuola, università, lavoro)<sup>72</sup>. Dall'altra, la produzione di saperi e formazione sfuggono agli «oggettivi» criteri di scambio e di attribuzione del valore dell'economia classica, essendo *beni non scarsi*, che non solo non si consumano nel loro utilizzo, ma addirittura si arricchiscono attraverso la diffusione e la condivisione. In modo efficace scrive Cini:

«Nel XXI secolo il meccanismo di accumulazione del capitale sempre più si fonderà sulla formazione del profitto nella produzione di merci non tangibili (informazione, conoscenza, comunicazione, formazione, intrattenimento, cultura). La formazione del profitto si sgancia dunque dal "tempo di lavoro", perché le merci non tangibili, una volta creato il prototipo, possono essere moltiplicate all'infinito senza costo, e dunque il profitto può crescere illimitatamente al crescere del consumo. La proprietà fondamentale dei beni immateriali è infatti che, differenza di quelli materiali, la fruizione da parte di un "consumatore" non ne impedisce la fruizione da parte di altri. Tuttavia è improprio parlare di consumatori, perché le merci immateriali in realtà non si "consumano". In un disco non è la plastica che conta, è la canzone che c'è incisa. Ma la canzone non si consuma se io l'ascolto: la possono ascoltare altre milioni di persone»<sup>73</sup>.

Dunque, nel momento in cui il sapere diventa forza produttiva diretta e centrale nella produzione capitalistica – come sottolinea André Gorz<sup>74</sup> – si crea una contraddizione fortissima e un'irriducibile dismisura tra i processi di cooperazione e la loro messa a valore e profitto. Da questo punto di vista, i tentativi di aziendalizzazione dell'università sembrerebbero non lontani dal confermare la definizione che McKenzie Wark dà del sistema formativo, ossia l'organizzazione della conoscenza attraverso l'imposizione artificiale della scarsità<sup>75</sup>. Continuando sulla linea di ragionamento sopra riportata, lo stesso Cini conclude:

---

<sup>71</sup> Cfr. Bascetta, M. (2001), *Formazione*, in Fadini, U. – Zanini, A. (a cura di), *Lessico postfordista. Dizionario di idee della mutazione*, op. cit., pp. 135-139.

<sup>72</sup> Cfr. Bascetta, M. (2004), *La libertà dei postmoderni*, Manifestolibri, Roma.

<sup>73</sup> Cini, M. (2005), *Scienza e capitale, ricette per un divorzio*, in *Queer*, n. 24, supplemento di *Liberazione*, 4 settembre 2005, p. II.

<sup>74</sup> Gorz, A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, op. cit.

<sup>75</sup> Wark, M. (2005), *Un manifesto hacker. Lavoratori immateriali di tutto il mondo unitevi!*, op. cit.



«La riduzione dell'informazione a merce destinata ad essere acquistata e fruita individualmente, è dunque una artificiosa reificazione di un bene che, se da un lato è frutto della creatività individuale di persone eccezionalmente dotate che vanno ricompensate, dall'altro non nasce dal nulla ma trae ispirazione dal patrimonio culturale comune dell'umanità e a sua volta acquista senso soltanto se va ad accrescere questo patrimonio. A conferma della natura prettamente sociale della produzione di conoscenza sta il fatto innegabile che la diffusione della conoscenza è condizione indispensabile per produrne di nuova»<sup>76</sup>.

Le considerazioni di Rovatti circa l'incondizionatezza della formazione e dei saperi, potrebbero quindi essere estese ben al di là degli studi umanistici: «Ci si iscrive sempre a filosofia, mi verrebbe da dire, se la filosofia è nell'università il nome di un'autovalorizzazione che appartiene a un'altra economia – all'economia di una non economia. Appunto di un eccesso»<sup>77</sup>. Su questa base, è evidente che «nessun dispositivo di legge potrà mai indicare o disciplinare gli “eccessi”. Mentre, al contrario, un qualunque dispositivo (anche il più illuminante) potrà funzionare solo se è in grado di sanzionare una pratica già esistente, un arresto del grigio già in atto»<sup>78</sup>.

È interessante notare come non sia solo il pensiero critico e radicale a descrivere quale elemento chiave dei processi formativi, di mutamento dell'università e di funzionamento degli atenei ciò che abbiamo definito eccedenza dei saperi, a partire dalla sua peculiarità di bene non scarso e prodotto dalla cooperazione sociale. In questi termini – seppur attribuendovi sfumature parzialmente diverse – lo concettualizza Valentina Martino, mettendo in discussione le esagerazioni ideologiche dell'università-azienda, ma al contempo difendendo i processi di riforma avviati da Ruberti prima e da Berlinguer e Zecchino successivamente. Scrive infatti la giovane ricercatrice:

«Di fatto, l'“eccedenza” gioca un ruolo assolutamente strategico nel fisiologico funzionamento degli atenei e della loro economia distintiva: basti solo pensare all'importanza che l'aspetto motivazionale, relazionale e propriamente creativo gioca nel determinare i risultati della ricerca e della formazione. Più in generale, qualsiasi modello interpretativo dovrebbe scegliersi di confrontarsi più coraggiosamente con la natura precipua del sapere e della conoscenza: “beni” atipici, il cui primato risiede nella capacità di circolare capillarmente nella società senza consumarsi ma, al contrario, *accrescendo il proprio valore a ogni atto di scambio*»<sup>79</sup>.

In contrasto con la caratteristica della produzione di sapere in quanto bene non scarso, è palpabile una costante diffusione di metri e linguaggi quantitativi<sup>80</sup> per descrivere i «livelli di rendimento» dell'università: il Censis misura il tasso di produttività della «*knowledge factory*» calcolando i «laureati, al netto dei diplomi, ogni 100 immatricolati di 5 anni prima»<sup>81</sup>. In modo

---

<sup>76</sup> Cini, M. (2005), *Scienza e capitale, ricette per un divorzio*, op. cit., p. II.

<sup>77</sup> Derrida, J. – Rovatti, P. A. (2002), *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 88.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 75.

<sup>79</sup> Martino, V. (2005), *Tra passato e presente. Appunti e idee per una comunità che cambia*, in Martino, V. – Morcellini, M., *Contro il declino dell'università*, Il Sole 24 ore, Milano, p. 35.

<sup>80</sup> Bascetta parla a questo proposito del «dilagare di una terminologia economico-bancaria nelle questioni dell'istruzione (capitale umano, investimenti, crediti, debiti, efficienza, redditività, ecc.)» (Bascetta, M. (2004), *La libertà dei postmoderni*, op. cit., p. 88).

<sup>81</sup> Censis (1995), *XXIX Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Franco Angeli, Milano.

analogo, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e Ministero valutano i positivi risultati della riforma sulla base del dato che in tre anni ha fatto calare dal 70% al 39% la percentuale degli abbandoni sugli immatricolati, facendo salire in un anno del 15% il numero dei laureati e di quelli che sono stati «prodotti» in corso<sup>82</sup>.

Del resto, è piuttosto evidente l'impasse dei notevoli sforzi fatti per trovare dei criteri di misurabilità della performance universitaria, tali da permettere tecniche di *new managerialism* e *governance* della produzione di formazione e conoscenza. Il *new managerialism*, la cui origine si situa all'inizio degli anni Ottanta in Australia, Inghilterra e Nuova Zelanda, applicato all'università fa perno principalmente su quattro punti:

- 1) introdurre meccanismi competitivi nell'allocazione delle risorse a fronte di una riduzione in termini assoluti o relativi dei finanziamenti statali;
- 2) creare le condizioni che favoriscono l'orientamento alla soddisfazione del cliente (*customer satisfatcion*);
- 3) garantire la confrontabilità del differente valore prodotto dalla didattica e dalla ricerca attraverso meccanismi di accreditamento e criteri di valutazione;
- 4) modificare gli assetti di *internal governance* per adeguare la gestione delle strutture al cambiamento strategico, ripensare la *mission* istituzionale secondo valori di istituzionalità, formulare e implementare strategie competitive.

Su questa base, seguendo l'immagine che molti dei soggetti che la vivono hanno dato dell'università, e che quest'ultima ha talvolta dato di se stessa<sup>83</sup>, si potrebbe dar ragione alla pregnante categoria di *knowledge factory*, utilizzata da Stanley Aronowitz nel suo omonimo testo. Tale definizione ci pare al contempo allusivamente corretta e analiticamente insufficiente. Allusivamente corretta, perché coglie il divenire immediatamente produttivo dell'università, il suo essere centrale nell'età del capitalismo cognitivo così come lo è stata la fabbrica del periodo fordista, nonché tratti peculiari di organizzazione e irreggimentazione del lavoro di cui la riforma avviata da Berlinguer e Zecchino è la cartina al tornasole: 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 e dei movimenti di studenti e precari nell'autunno del 2005. Tale definizione è tuttavia analiticamente insufficiente, poiché rischia di sottostimare la differenza specifica tra la fabbrica fordista e l'università. Il taylorismo, infatti, è storicamente

---

<sup>82</sup> CRUI (2004), *Relazione sullo Stato delle Università Italiane 2004*, disponibile su <http://www.crui.it>

<sup>83</sup> "La Sapienza" di Roma, ad esempio, si è autodefinita "fabbrica della conoscenza".

qualcosa di preciso, ossia l'*organizzazione scientifica del lavoro*<sup>84</sup> attraverso la misurazione dei tempi delle singole mansioni, la velocità di esecuzione e la serializzazione<sup>85</sup>. Se la produzione dei saperi non è misurabile (se non artificialmente), è evidente che un'organizzazione tayloristica della loro produzione (attraverso cronometri, serialità, prevedibilità e ripetitività dei gesti e catene di montaggio virtuali) non può darsi. O meglio, può essere imposta come forma di disciplinamento del lavoro vivo, attraverso la prescrizione – vigente ma irrealizzabile – della temporalità omogenea e vuota<sup>86</sup> del capitalismo postfordista. Proprio in questo scarto, tra l'aspetto disciplinante e di imposizione artificiale, e l'irriducibilità della produzione di sapere ai «principi dell'organizzazione scientifica del lavoro», si colloca il punto di potenziale crisi del capitalismo cognitivo e le possibilità di trasformazione storicamente determinate<sup>87</sup>.

Analogamente, dalle analisi condotte dal già citato testo di Paletta, si potrebbe concludere che il «capitale umano» dei sistemi dell'istruzione concede certo un ritorno di immagine all'azienda (l'università), ma lo eccede vistosamente: come sostiene l'autore, infatti, se «il valore dell'istruzione dipende soltanto in parte dai servizi didattici offerti dall'università», ne consegue che «le capacità organizzative s'identificano con le capacità e l'esperienza dei singoli i quali possono far leva su questa asimmetria per spendere al di fuori dell'università il proprio capitale umano, senza che l'istituzione possa appropriarsi completamente dei benefici delle proprie risorse»<sup>88</sup>. Giovanni Costa, ragionando sulle strategie di gestione delle risorse umane nell'università azienda, si trova a constatare che ogni tentativo di controllo centralizzato della performance attraverso standard

---

<sup>84</sup> L'organizzazione scientifica del lavoro, teorizzata da Frederick Winslow Taylor nel celebre testo dall'omonimo titolo, ha delle sue precise peculiarità ed è quindi differente dall'organizzazione del lavoro e della produzione genericamente intesa.

<sup>85</sup> Taylor, F. W. (1967), *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Etas Kompass, Milano.

<sup>86</sup> Ritorniamo più avanti su questo punto, di grande importanza nella nostra analisi.

<sup>87</sup> La non "taylorizzabilità" della produzione e gestione delle conoscenze è, con altre parole, descritta da Bologna a proposito del lavoratore autonomo, che può essere assunto come figura paradigmatica (al di là delle specifiche tipologie contrattuali) dell'intero spettro del lavoro flessibile, cognitivo e relazionale: «I movimenti predeterminati di un operaio alla catena, inseriti in uno spazio socio-tecnico definito, non richiedono un bilancio preventivo delle risorse necessarie del loro modo d'impiegarle quanto l'insieme dei movimenti e delle operazioni elementari di un lavoratore autonomo, che si muove in uno spazio socio-tecnico non definito in anticipo. Il grado di non prescrittività delle operazioni assegna al lavoro indipendente una responsabilità di programmazione che esula dalla logica della ripetitività e della manualità, per entrare in quella della valutazione e della distribuzione delle risorse e dunque delle conoscenze esperienziali e teoriche necessarie a trarre il massimo della produttività dalla combinazione tra operazioni elementari e situazioni imprevedibili. Una prestazione ad alto contenuto di conoscenza fornita nel regime di lavoro salariato sarà sempre inquadrata in un metodo che prescrive l'utilizzo di saperi codificati in una serie di discipline, secondo un procedimento che ricorre a conoscenze formalizzate. Lo stesso tipo di prestazione fornita in regime di lavoro indipendente lascia spazio a un utilizzo di conoscenze non previste nel catalogo di quelle formalizzate, a una combinazione personalizzata di informazioni che attingono a un diverso "paniere" di conoscenze. Essendo il "paniere" delle conoscenze un "paniere" personalizzato e le combinazioni possibili diverse l'una dall'altra, il contenuto del lavoro risulta diverso pur in presenza di identica prestazione» (Bologna, S. (1997), *Dieci tesi per la definizione di uno statuto del lavoro autonomo*, op. cit., p. 14).

<sup>88</sup> Paletta, A. (2004), *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*, op. cit., pp. 259-260.

che si pretendono oggettivi induce comportamenti che lui definisce opportunistici, effetti indesiderati, livellamento verso il basso<sup>89</sup>.

Tali questioni sono state affrontate da Nonaka e Takeuchi nei loro studi sulla produzione di conoscenza e innovazione nei rapporti tra sapere implicito e sapere esplicito<sup>90</sup>. I due autori evidenziano come le conoscenze più preziose non possano essere insegnate e trasmesse, poiché nascono dall'interazione tra interno ed esterno, nella problematica conversione della conoscenza tacita in conoscenza esplicita. Pur finalizzando in modo dichiarato il loro discorso alle nuove forme di organizzazione di impresa, i due ricercatori giapponesi mettono in evidenza – per la produzione di innovazione – l'imprescindibilità della condivisione delle conoscenze (che nascono dall'ambiguità, in quanto fonte di significati alternativi, e dalla ridondanza, che permette l'interiorizzazione da parte dei singoli), il loro necessario fondamento cognitivo comune e quindi un elemento di eccesso che sfugge costitutivamente ai criteri di misurazione e appropriabilità.

Alla stessa conclusione giunge lo storico dell'economia Joel Mokyr, fervido sostenitore del *laissez faire* e, nel nome dell'innovazione e del progresso, particolarmente timoroso della possibilità che il sistema della proprietà intellettuale possa inibire la produzione e diffusione di «conoscenza utile», o quantomeno che non le sia di particolare aiuto: «In almeno due paesi, l'Olanda e la Svizzera, non sembra che la completa assenza di un sistema di brevetti nella seconda metà del XIX secolo abbia pregiudicato il ritmo del progresso tecnologico [...] Può essere, come disse Abraham Lincoln, che l'effetto del sistema dei brevetti fu di “alimentare col combustibile dell'interesse il fuoco del genio”, ma ciò non fa che convincerci ulteriormente che per prima cosa dobbiamo cercare di spiegare come quel fuoco venne acceso»<sup>91</sup>. E i «piromani della conoscenza», asserisce lo stesso Mokyr, vanno ricercati dentro il fertile campo della cooperazione sociale. È questo il terreno della conoscenza collettiva, dove scoperte e saperi si accumulano – e confliggono, si potrebbe aggiungere rispetto alla visione progressista della storia propria dell'autore; è perciò che, contrastando con la «natura pubblica e aperta della conoscenza di tipo proposizionale»<sup>92</sup>, «segretezza e sbarramenti sono [...] metodi artificiali di innalzamento dei costi di accesso»<sup>93</sup>.

Pur da prospettive antitetiche, Mokyr sembra tuttavia condividere con Gorz una fiducia di fondo nell'inevitabile prevalere della razionalità dello sviluppo. Nell'economia della conoscenza Gorz individua lo stadio di dissoluzione del capitalismo, laddove Mokyr vi legge l'armoniosa affermazione della superiorità del libero mercato rispetto alle forze conservatrici che vorrebbero

---

<sup>89</sup> Costa, G. (2001), *La gestione delle risorse umane nell'università dell'autonomia*, in Strassoldo, M. (a cura di), *L'azienda università. Le sfide del cambiamento*, op. cit., pp. 179-180.

<sup>90</sup> Cfr. Nonaka, I. – Takeuchi, H. (1997), *The knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano.

<sup>91</sup> Mokyr, J. (2004), *I doni di Atena. Le origini storiche dell'economia della conoscenza*, Il Mulino, Bologna, p. 413.

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 23.

bloccarne le portentose leve. Sembra essere proprio questo il punto problematico della brillante teorizzazione di Gorz, una sorta cioè di meccanicismo implicito che gli fa analizzare l'economia dell'abbondanza in sé come economia della gratuità, traghettandola verso forme di produzione, di cooperazione, di scambi e di consumo fondate sulla reciprocità e la messa in comune: il «capitalismo cognitivo», dunque, segnerebbe l'inevitabile crisi del capitalismo *tout court*, come se le oggettive contraddizioni del sistema produttivo basato sulla conoscenza portassero inevitabilmente a un suo collasso. Rischiando così di dimenticare che, come sosteneva Marx nel *Frammento sulle macchine*, nel momento in cui il lavoro immediato e la sua quantità scompaiono come principio dominante della produzione, quando «lo sviluppo del capitale fisso mostra fino a quale grado il sapere sociale generale, *knowledge*, è diventato forza produttiva immediata, e quindi le condizioni del processo vitale stesso sono passate sotto il controllo del *general intellect*»<sup>94</sup>, allora diventa *question de vie et de mort* per il capitale continuare a misurare il tempo di lavoro. Va mantenuta la vigenza della legge del valore, laddove essa ha cessato di essere valida. In altri termini, proprio in quanto ha cessato di essere misura della produttività, il tempo di lavoro diventa esclusivamente misura politica dello sfruttamento<sup>95</sup>. Scrive infatti Marx in un profetico e celebre passaggio del *Frammento*:

«Il furto del tempo di lavoro altrui, su cui poggia la ricchezza odierna, si presenta come una base miserabile rispetto a questa nuova base che si è sviluppata nel frattempo e che è stata creata dalla grande industria stessa. Non appena il lavoro in forma immediata ha cessato di essere la grande fonte della ricchezza, il tempo di lavoro cessa e deve cessare di essere la sua misura, e quindi il valore di scambio deve cessare di essere la misura del valore d'uso. Il pluslavoro della massa ha cessato d'essere la condizione dello sviluppo della ricchezza generale, così come il non-lavoro dei pochi ha cessato di essere condizione dello sviluppo delle forze generali della mente umana. Con ciò la produzione basata sul valore di scambio crolla, e il processo di produzione materiale immediato viene a perdere anche la forma della miseria e dell'antagonismo. [Subentra] il libero sviluppo delle individualità, e dunque non la riduzione del tempo di lavoro necessario per creare pluslavoro, ma in generale la riduzione del lavoro necessario della società ad un minimo, a cui corrisponde poi la formazione e lo sviluppo artistico, scientifico ecc. degli individui grazie al tempo divenuto libero e ai mezzi creati per tutti loro. Il capitale è esso stesso la contraddizione in processo, per il fatto che tende a ridurre il tempo di lavoro a un minimo, mentre, d'altro lato, pone il tempo di lavoro come unica misura e fonte della ricchezza. Esso diminuisce, quindi, il tempo di lavoro nella forma del tempo di lavoro necessario, per accrescerlo nella forma del tempo di lavoro superfluo; facendo quindi del tempo di lavoro superfluo – in misura crescente – la condizione (*question de vie et de mort*) di quello necessario. Da un lato esso evoca, quindi, tutte le forze della scienza e della natura, come della combinazione sociale e delle relazioni sociali, al fine di rendere la creazione della ricchezza (relativamente) indipendente dal tempo di lavoro impiegato in essa. Dall'altro lato esso intende misurare le gigantesche forze sociali così create alla stregua del tempo di lavoro, e imprigionarle nei limiti che sono necessari per conservare come valore il valore già creato. Le forze produttive e le relazioni sociali – entrambi lati diversi dello sviluppo dell'individuo sociale – figurano per il capitale solo come mezzi, e sono per esso solo mezzi per produrre sulla sua base limitata»<sup>96</sup>.

<sup>94</sup> Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, op. cit., Vol. II, p. 403.

<sup>95</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 120.

<sup>96</sup> Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, op. cit., Vol. II, pp. 401-402.

In altri termini, la contraddizione tra la conoscenza come risorsa produttiva diretta e i meccanismi di appropriazione privata non conducono linearmente alla precipitazione della crisi del capitalismo e allo «sviluppo dell'individuo sociale che si presenta come il grande pilone di sostegno della produzione e della ricchezza»<sup>97</sup>, se non interviene una forte determinazione soggettiva di parte, capace di decidere sui rapporti tra forze della cooperazione sociale e del lavoro precario, e forme della valorizzazione e del profitto. Se la *dismisura* oggettiva tra le forze sociali e il loro imprigionamento nei limiti del tempo di lavoro, non incontra una *dismisura* soggettiva incarnata nell'antagonismo e nelle pratiche di sottrazione del lavoro vivo.

Potremmo insomma dire che, parafrasando il Marx che rifletteva sulle società per azioni, il «capitalismo cognitivo» è la soppressione del lavoro salariato e della legge del valore nell'ambito del lavoro salariato e della legge del valore<sup>98</sup>. Nel venir meno della rigida distinzione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, nella socializzazione della conoscenza e nel fondare la produzione su una ricchezza non scarsa, si realizza una sorta di «comunismo del capitale»<sup>99</sup>, così come «socialismo del capitale» furono fordismo e keynesismo in quanto risposta alla Rivoluzione d'ottobre in Russia e al ciclo di lotte operaie in Europa e negli Stati Uniti dei primi decenni del Novecento<sup>100</sup>. Dunque, se «nel *General Intellect*, allorquando il sapere si diffonde e “non ha più proprietari” (contrariamente a quanto postulano i teorici della crescita endogena), il capitale non può più costruire una nuova “ossatura oggettiva indipendente” attraverso un approfondimento ulteriore della logica smithiana della divisione capitalista del lavoro che oppone concezione ed esecuzione. In questo modo la sussunzione del lavoro è nuovamente formale nel senso che poggia essenzialmente sul rapporto di dipendenza monetaria del salariato all'interno del processo di circolazione»<sup>101</sup>, l'*economia politica dei saperi* – basata sull'imposta vigenza della legge del valore in un regime di abbondanza e non di scarsità, come l'economia politica classica – funziona e si riproduce solo attraverso la creazione di scarsità laddove vi è sovrabbondanza di risorse produttive, cognitive appunto. In questa chiave, *question de vie et de mort* per il capitale, andranno dunque analizzate anche la crisi dell'università e le molteplici possibilità che essa dischiude. Ma ciò ci

---

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 401.

<sup>98</sup> «Il capitale, che si fonda per se stesso su un modo di produzione sociale e presuppone una concentrazione sociale dei mezzi di produzione e delle forze-lavoro, acquista qui direttamente la forma di capitale sociale (capitale di individui direttamente associati) contrapposto al capitale privato, e le sue imprese si presentano come imprese sociali contrapposte alle imprese private. È la soppressione del capitale come proprietà privata nell'ambito del modo di produzione capitalistico stesso» (Marx, K. (1994), *Il capitale. Critica dell'economia politica*, op. cit., Libro terzo, p. 518).

<sup>99</sup> Cfr. Virno, P. (2001), *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, Rubbettino, Soneria Mannelli.

<sup>100</sup> Negri, A. (1972), *John M. Keynes e la teoria capitalistica dello stato del '29*, in AA.VV., *Operai e stato*, Feltrinelli, Milano; Tronti, M. (1966), *Operai e capitale*, op. cit.

<sup>101</sup> Vercellone, C. (2006), *Elementi per una lettura marxiana dell'ipotesi del capitalismo cognitivo*, op. cit., p. 53.

introduce innanzitutto alla dirimente questione teorica della produzione del *sapere vivo* e della *soggettività*.

### 3.4 La produzione del sapere vivo: processi di costituzione materiale della soggettività

Sulla base di quanto fin qui argomentato, possiamo concordare con Read quando osserva che al centro del modo di produzione capitalistico ci sono dei rapporti di cooperazione che sono produttivi non solo di capitale, ma anche delle possibilità materiali di eccederlo<sup>102</sup>. L'eccedenza di cui parliamo non è caratteristica esclusiva di quello che abbiamo definito come lavoro cognitivo o della produzione di saperi, come fa notare De Angelis: «This “excess” emerges in the contradictory nature of what is of value for capital and what is of value for waged and unwaged workers. [...] In other words, the production of excess is not the prerogative of “cognitive labour” and therefore of contemporary form of capitalism. The “excess” is the outcome of the struggle of situated workers facing the frontline and contesting the reduction of their life-activity to “human power expended without regard to the form of its expenditure” because subordinated to the priority of balance sheets»<sup>103</sup>. Il problema, come lo stesso De Angelis riconosce, è cogliere le peculiarità dell'eccedenza e le specifiche forme di «cattura capitalistica» all'interno della contingenza dei rapporti di produzione e di potere, cioè nel momento in cui il sapere diventa prodotto e mezzo di produzione centrale.

Da questo punto di vista parliamo di *sapere vivo*, contrapponendolo in prima istanza al «sapere morto», per indicare il processo di formazione del cervello sociale, dell'intelligenza collettiva e della soggettività al centro dei processi contemporanei di cooperazione e produzione. Proprio su questa dinamica conflittuale, secondo Vercellone, si riconfigurano le nuove forme di lotta nel capitalismo cognitivo:

«L'opposizione tradizionale lavoro morto/lavoro vivo, propria del capitalismo industriale, cede il passo a una nuova forma di antagonismo, quella tra il sapere morto del capitale e il “sapere vivo” del lavoro. Così, “si potrebbe riassumere la mutazione moderna ... in una formula: passiamo dalla gestione statica delle risorse alla gestione dinamica dei saperi. La scienza produttiva non più ‘incapsulata’ nella logica rigida incorporata nelle macchine”. Si basa al contrario sempre più, all'interno dell'impresa come nella società, sulla mobilitazione e la cooperazione dei saperi collettivi, i soli in grado di scatenare e controllare una dinamica di cambiamento accelerato»<sup>104</sup>.

Il sapere non è irriducibile alla valorizzazione capitalistica e all'appropriazione privata per sua essenza, né in quanto risorsa oggettivamente data in natura, quindi da conservare, ma lo diviene in quanto prodotto dal lavoro vivo. Da questa angolazione può essere ripensata la questione dei *commons*, su cui si è animato un vivace dibattito negli ultimi anni<sup>105</sup>: «Occorre prendere congedo da

---

<sup>102</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 101.

<sup>103</sup> De Angelis, M. (2007), *Measure, excess and translation: some notes on “cognitive capitalism”*, op. cit.

<sup>104</sup> Vercellone, C. (2006), *Elementi per una lettura marxiana dell'ipotesi del capitalismo cognitivo*, op. cit., p. 55.

<sup>105</sup> Si veda in merito il sito «The Commoner» (<http://www.commoner.org.uk/>).



un'immagine dei *commons* come qualcosa di esclusivamente già dato ed esistente, e lavorare all'ipotesi che il comune sia qualcosa che deve essere *prodotto*, costruito da un soggetto collettivo capace, nel processo della sua stessa costituzione, di distruggere le basi dello sfruttamento e di reinventare le condizioni comuni di una produzione finalmente libera»<sup>106</sup>.

Il sapere/lavoro astratto, contrapposto al sapere/lavoro concreto, ne indica la condizione giuridicamente libera, ma al contempo il suo carattere sociale di sfruttamento. Il sapere/lavoro astratto combina dunque le tematiche illuministiche della libertà giuridica (diritti, cittadinanza, ecc.) e il concetto dell'essere umano universale e astratto che ne è il portatore<sup>107</sup>. Parafrasando Marx, potremmo dire che il sapere astratto corrisponde all'indifferenza per ogni specifica forma di lavoro: è sapere in generale, sapere *sans phrase*. In questo quadro la resistenza – come Chakrabarty evidenzia – è all'interno della logica stessa del capitale. Per quanto il potere disciplinare tenti di ridurlo a corpo docile<sup>108</sup>, il corpo vivente è una delle fonti irriducibili della resistenza alla disciplina. Questo è il punto cruciale: «Queste forze vitali sono lo scenario di un'incessante resistenza contro il capitale. Sono il lavoro vivo astratto – un insieme di muscoli, nervi e coscienza/volontà – posto, secondo Marx, dal capitale come suo contraddittorio punto di partenza. Nell'interpretazione vitalistica, la vita, nella sua piena facoltà biologica/cosciente di attività volontaria (il “gioco multilaterale dei muscoli”), è l'eccesso di cui il capitale, con tutte le sue procedure disciplinari, necessita sempre, ma che non può mai totalmente controllare o addomesticare»<sup>109</sup>. Dunque, per quanto astratto, il sapere/lavoro è vivo: ciò lo rende fonte di irriducibile resistenza rispetto all'astrazione capitalistica.

Andando oltre al significato letterale di sapere/lavoro vivo in quanto contrapposto al sapere/lavoro morto, lo possiamo allora interpretare nella sua connessione ai bisogni e desideri dei soggetti viventi della produzione. Il sapere/lavoro astratto è innervato di sapere/lavoro vivo, potenza che il capitale deve usare, ma che lo eccede continuamente: «Living labor is labor power defined in opposition, or better, in antagonistic relation to, capital. If the capitalist mode of production is founded on valorization, the increase of surplus value, then living labor is self-valorization. As capital seeks to reduce necessary labor and increase surplus value, living labor seeks to increase necessary labor and thus increase the effectivity of needs and desire»<sup>110</sup>. Data la sua costitutiva eccedenza, la riduzione del sapere/lavoro vivo a sapere/lavoro astratto non può essere risolta una volta per tutte: «Living labor confronts abstract labor as its internal condition and its constitutive

---

<sup>106</sup> Mezzadra, S., *Attualità della preistoria. Per una rilettura del capitolo 24 del primo libro del Capitale*, «La cosiddetta accumulazione originaria», op. cit.

<sup>107</sup> Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, op. cit.

<sup>108</sup> Cfr. Foucault, M. (1975), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino.

<sup>109</sup> Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, op. cit., p. 89.

<sup>110</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., pp. 80-81.

outside. [...] *Marx presents abstract labor, the equalization and reduction of diverse labors and practices to the same standard, as a problem that is continually reposed*<sup>111</sup>.

Possiamo approcciare la questione della *soggettività* proprio a partire dal conflitto tra sapere/lavoro vivo e sapere/lavoro astratto<sup>112</sup>. Innanzitutto, va precisato che tale categoria si differenzia dai concetti di ideologia e coscienza: una parte della letteratura marxista, secondo Chakrabarty, riduce infatti il primo ad elemento sovrastrutturale, mentre colloca il secondo in una lineare progressione storica<sup>113</sup>. In altri termini, la coscienza di classe è interpretata come una misteriosa essenza preesistente al capitalismo e da questo alienata, che viene ricomposta dal soggetto storico della trasformazione e dalla sua avanguardia organizzata. La categoria di soggettività si differenzia anche da quella di cultura, spesso congelata in un dato essenzialistico, immutabile e primordiale; privata dunque dei suoi costitutivi elementi dinamici e conflittuali<sup>114</sup>.

La questione della soggettività mette in discussione l'assunto di fondo di molte teorie critiche che, secondo Aglietta, postulano un *a priori* del comportamento dei soggetti definito dalla supposta condotta economica razionale. Ciò che è un dato storico e relazionale viene così interpretato come una caratteristica permanente e immutabile della natura umana, in ciò che l'economista francese definisce una «filosofia idealista dell'uomo astratto»<sup>115</sup>. Il problema è allora indagare non solo come il capitale produce, ma anche come il capitale è prodotto, evitando quindi di considerare la riduzione del lavoro vivo a lavoro astratto come un dato oggettivo piuttosto che come una permanente fonte di tensione conflittuale: «What is overlooked is the manner in which the capitalist mode of production must be made and remade, not just at the level of economic relations but also at the intimate level of power relations affecting the body, habitus, and subjectivity of the worker»<sup>116</sup>. Bisogna fare attenzione, come Read correttamente osserva, a non confondere l'analisi del rapporto tra soggettività e modo di produzione con un'immagine funzionalista della società, secondo cui il capitale produrrebbe inevitabilmente una soggettività funzionale alla propria autoriproduzione. Per questa strada, ogni antagonismo non fa altro che riprodurre esclusivamente il sistema, dipingendo un circolo chiuso che preclude l'identificazione dei potenziali punti di rottura e fuoriuscita. Indagando i processi di costituzione materiale della soggettività, è quindi necessario soffermarsi sul duplice significato del genitivo presente nel titolo della tesi e già illustrato nella

---

<sup>111</sup> *Ivi*, pp. 82-83.

<sup>112</sup> Chakrabarty, D. (1989), *Rethinking Working-Class History. Bengal 1890 to 1940*, Princeton University Press, Princeton, pp. 225-226.

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 224.

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 218.

<sup>115</sup> Aglietta, M. (2000), *A Theory of Capitalist Regulation. The US Experience*, op. cit., p. 14.

<sup>116</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 75.

*Nota metodologica.* La soggettività – nella forma di saperi, bisogni, desideri e affetti<sup>117</sup> – non è semplicemente prodotta dal capitale, ma al contempo produce, condiziona e continuamente mette in discussione il modo di produzione capitalistico<sup>118</sup>. La costituzione materiale della soggettività e del sapere vivo si sviluppano nella tensione permanente del rapporto tra «subjection» e «subjectification», tra assoggettamento capitalistico e processo di soggettivazione irriducibile al lavoro astratto<sup>119</sup>.

Su questa base, Read individua il carattere ambivalente della produzione di soggettività, che *in sé* non è funzionale né ai bisogni del lavoro vivo, né alle domande di valorizzazione capitalista: «There is a production of subjectivity for capital – docile, individual, flexible and productive – and there is the counterproduction of another subjectivity. This counter-subjectivity is also produced in some sense for capital in that it is a necessary element of the valorization of capital, but it contains a supplement irreducible to the demands of capitalist valorization»<sup>120</sup>. In questo senso abbiamo definito il processo di soggettivazione come un campo di battaglia immanente alla logica dell'accumulazione capitalistica<sup>121</sup>. Lo stesso carattere ambivalente del processo è rintracciabile in un noto passaggio del Marx dei *Grundrisse*, quando osserva come l'accresciuta capacità produttiva e di consumo, il risparmio del tempo di lavoro e l'aumento del tempo libero trasformino i soggetti stessi. Ciò che dal lato del capitale è una forma di disciplinamento e di aumento del capitale fisso, dal punto di vista del lavoro vivo è il dischiudersi della potenza materiale della libera cooperazione e del sapere sociale<sup>122</sup>.

Il capitale si trova quindi di fronte una cooperazione sociale e una soggettività collettiva che esso stesso ha contribuito a creare, ma che non è del tutto riducibile alle sue esigenze<sup>123</sup>. Ciò non significa che tale soggettività sia immediatamente antagonista; piuttosto, per dirla con Chakrabarty, vuol dire che la «Storia 1», cioè il passato posto dal capitale come propria condizione di esistenza, non può completamente assoggettare e sciogliere al proprio interno la «Storia 2», che

---

<sup>117</sup> Anche l'espansione della sfera dei bisogni, afferma Read, non è interamente prodotta o imposta dal capitale: «Thus, the tendency for needs to increase cannot be entirely explained by capital's drive to create artificial needs because capital is caught in a conflict of drives working in the opposite direction» (*Ivi*, p. 81). In altri termini, chi appunta la propria attenzione esclusivamente sulle forme di alienazione, mercificazione e induzione dei bisogni nell'analisi dei consumi e degli stili di vita rischia di perdere di vista proprio la dinamica conflittuale sottesa al modo di produzione capitalistico.

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>119</sup> *Ivi*, p. 119.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 100.

<sup>121</sup> In questa prospettiva, a una logica che interpreta il modo di produzione capitalistico e la mercificazione del lavoro vivo come dato di fatto, processo ormai compiuto e concluso, Read contrappone una ricerca sulla formazione del modo di produzione capitalistico come processo in atto, bisognoso di riprodursi continuamente, e sempre messo in discussione dalla potenza della soggettività. In altri termini, la riproduzione dei rapporti di produzione e delle forze produttive implica l'incessante produzione e normalizzazione di credenze, bisogni e desideri, di particolari pratiche quotidiane, abitudini e comportamenti soggettivi (*Ivi*, pp. 34, 41).

<sup>122</sup> Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, op. cit.

<sup>123</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 93.

contiene i presupposti del capitale, ma anche altri rapporti che non appartengono al suo ciclo di vita e non si prestano alla riproduzione della sua logica, che lo eccedono strutturalmente, in quanto storie della molteplicità di forme di vita e di resistenza<sup>124</sup>. È in questa eccedenza ed in questi interstizi che si trovano le strade della potenziale rottura, ciò che permette di scrivere la storia nei termini della spaccatura, delle fratture, delle interruzioni che aprono – all'interno dell'orizzonte temporale del capitale – dei divenire differenti<sup>125</sup>. Una storia in cui, avverte lo storico bengalese, nessuna sintesi dialettica è possibile: «La Storia 2 non propone di scrivere storie alternative alla narrazione del capitale. In altre parole, la Storia 2 non costituisce un altro dialettico della logica necessaria della Storia 1. Pensarlo equivarrebbe a sussumere la Storia 2 nella Storia 1. È più proficuo pensare la Storia 2 come una categoria dotata del compito di interrompere costantemente le pulsioni totalizzanti della Storia 1»<sup>126</sup>. Poggiando su queste basi teoriche, possiamo leggere i processi produttivi contemporanei come tensione continua e conflitto tra sapere vivo e sua oggettivazione, tra general intellect incarnato nei corpi e sua riduzione al «sistema automatico di macchine»<sup>127</sup> di cui parla Marx nelle già citate pagine del *Frammento*<sup>128</sup>.

---

<sup>124</sup> Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, op. cit., p. 94.

<sup>125</sup> *Ivi*, p. 133.

<sup>126</sup> *Ivi*, pp. 95-96.

<sup>127</sup> Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, op. cit., Vol. II, pp. 389-390.

<sup>128</sup> A queste considerazioni conduce anche l'analisi di Franco Bifo Berardi: «Soggetto del sapere non è più la persona umana ma la rete degli automatismi di cui le persone non sono che i prestatori di tempo astratto di attenzione. Il Capitale si costituisce in principio trascendente della conoscenza e dell'innovazione tecnica, e il sapere si produce e riproduce in condizioni di dipendenza automatica. In questo senso il sapere si precarizza, perché perde contatto con la continuità esperienziale, vissuta, sociale, del soggetto di conoscenza. In questo senso l'economia capitalistica diviene una sorta di fondamento neo-teologico dell'azione conoscitiva e tecnica» (Berardi, F. (2005), *Per l'autonomia del conoscere*, in *DeriveApprodi*, Roma, n. 25, p. 38).

## Capitolo 4

### Produzione di saperi e appropriazione privata

#### 4.1 La proprietà intellettuale è un furto, il furto della proprietà intellettuale

«La mia reazione è stata: a cosa dovrei aver diritto in quanto inventore della scoperta? La risposta che mi hanno dato è che io non ho diritto a nulla». Con queste parole pronunciate alla National Public Radio il 30 settembre 1996 Peter Taborsky riassumeva la vicenda che l'ha visto protagonista, portandolo dal laboratorio di ricerca della University of South Florida ad un passo dal carcere di massima sicurezza, con l'accusa di furto della proprietà intellettuale:

«In their zeal to maximize revenue, many schools are not only raising questions about their nonprofit status – they are getting into some embarrassing skirmishes with their own students and professors over the rights to potentially lucrative ideas. In the most extraordinary case to date Peter Taborsky, a student at the University of South Florida, wound up on the chain gang of a maximum-security state prison after colliding with his university over the rights to a discovery he made as an undergraduate. Taborsky had been working as a research assistant on a project sponsored by the Florida Progress Corporation, a local holding company. At the end of the sponsored research period, Taborsky claims, he received permission from Robert Carnahan, a dean in the College of Engineering, to begin work on his own experiments, following a different approach, which he hoped to use as the basis for a master's thesis. But as soon as Taborsky made his research breakthrough, which had obvious commercial utility as a way to remove ammonia from wastewater, Florida Progress and USF both laid claim to his discovery. The university filed criminal charges against Taborsky and spent more than ten times the amount of the original research grant on outside legal counsel alone. In 1990 a jury found Taborsky guilty of stealing university property, and the State of Florida required him to begin serving his sentence on a chain gang in 1996. But the case became an embarrassing media spectacle, and Governor Lawton Chiles soon intervened to offer Taborsky clemency, which Taborsky, on principle, refused. Why would a state university go to such lengths? To protect future investments, of course. As Seth Shulman argues in *Owning the Future*, a new book about intellectual property in the information age, the Taborsky case "underscores what can happen when universities, beholden to industry for an increasing share of research dollars, let financial concerns overshadow the notion of research as a shared intellectual pursuit"»<sup>1</sup>.

Lo US Patent Office ha dunque sentenziato che Taborsky poteva essere riconosciuto come l'inventore della scoperta, ma la proprietà dell'idea non gli apparteneva. Questa veniva conferita alla corporation che aveva sponsorizzato la ricerca, benché non esistesse nessun contratto stipulato con Taborsky, quanto piuttosto con l'università. In questo caso paradigmatico, il sistema della proprietà intellettuale sembra gettare la maschera: viene denunciato come furto ciò che in realtà è

---

<sup>1</sup> Press, E. – Washburn, J. (2000), *The Kept University*, disponibile su [www.colorado.edu/Sociology/gimenez/papers/keptu.html](http://www.colorado.edu/Sociology/gimenez/papers/keptu.html)

un atto di riappropriazione di ciò che era stato espropriato al suo detentore, ossia idee, saperi o i risultati di un processo di ricerca e cooperazione. Il riferimento alla categoria dei diritti suona in modo estremamente ambiguo, tendendo a coprire ciò che è la pretesa rivendicazione di un titolo di proprietà formale<sup>2</sup>.

Abbiamo assunto il Bayh-Dole Act del 1980 come il punto di svolta, o meglio la cifra legislativa di un processo di lungo corso. Al suo interno anche la classica distinzione tra ricerca di base e applicata è progressivamente sfumata, fino a diventare pressoché inutilizzabile. Già nel 1984, quindi solo pochi anni dopo la promulgazione del Bayh-Dole Act, Dorothy Nelkin individuava con chiarezza le radici profonde del processo e le accelerazioni dell'ultimo periodo, che hanno ulteriormente rafforzato i rapporti tra complesso industriale e ricerca accademica:

«Scientists have traditionally distinguished basic research, which is concerned primarily with the advancement of knowledge, from applied research, which is oriented toward the development of new products of commercial or military value; however, such distinctions are becoming blurred in several fields. The National Science Board calls its 1981 report “Only One Science”, a phrase borrowed from Louis Pasteur: “There is only one science and the application of science, and these two activities are linked as the fruit is to the tree”. Indeed, the application of knowledge today is often immediate and direct, and research scientists themselves are personally involved in commercializing their work. [...] Concerned about lagging industrial innovation and growing international competition, government officials are urging scientists to break down the organizational barriers between applied and basic research and between industrial and academic science. [...] To this end, tax incentives, changes in patent law, and the instability of federal funding are all encouraging industrial support of academic research»<sup>3</sup>.

Come Etzkowitz, Healey e Webster<sup>4</sup> sottolineano, la trasformazione della conoscenza scientifica in merce non è una novità. Ciò che è nuovo è l'intensificazione di tale processo, il che significa la riduzione del tempo tra la scoperta e l'utilizzazione e la crescente dipendenza dell'industria dalla conoscenza e dalla ricerca generata all'interno e all'esterno delle istituzioni accademiche. La capitalizzazione della conoscenza è innanzitutto legata alle trasformazioni produttive e al ruolo centrale assunto da saperi, linguaggi e informazioni. Nello specifico dell'università, secondo Etzkowitz, Healey e Webster, molti fattori hanno concorso all'accelerazione del processo: dalla riduzione dei finanziamenti statali alle ghiotte opportunità offerte alle istituzioni accademiche di commercializzare i propri prodotti, dalla pressione sulle

---

<sup>2</sup> La proprietà intellettuale funziona anche come dispositivo di divisione nella composizione del lavoro cognitivo. Scrive infatti Ross: «Wherever work has become more feelgood and free, it has also become less just, and this formula has perilous consequences for an industry that takes creativity as its watchword. Job gratification, for creatives, has always come at a sacrificial cost – longer hours in pursuing of the satisfying finish, price discounts in return for prestige, and disposability in exchange for mobility and autonomy. [...] If sustainable job creation is to be a true goal of the new policymaking, then it would be best to acknowledge from the outset the well-known perils of precariousness that afflict creative work, and then build in some guarantees of income and opportunity to protect those who won't ever win the IP jackpot prizes» (Ross, A. (2006), *Nice Work if You Can Get it: The Mercurial Career of Creative Industries Policy*, op. cit., p. 27).

<sup>3</sup> Nelkin, D. (1984), *Science as Intellectual Property. Who Controls Research?*, Macmillan, New York, pp. 2-3.

<sup>4</sup> Etzkowitz, H. – Webster, A. – Healey, P. (a cura di, 1998), *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia*, State University of New York Press, Albany.

aziende per avere accesso a un ambiente innovativo e in cui comprare in modo appropriato, ad una sorta di accumulo epistemico in cui l'utilità della scienza è giudicata sulla base di criteri e considerazioni di mercato. Negli ultimi decenni lo scambio tra università e industria ha così assunto un carattere permanente e istituzionalizzato, non più riconducibile solo alle punte di eccellenza dei sistemi accademici, ma diffuso a livello globale: «During the past two decades the capitalization of knowledge, formerly confined to a relatively few institutions (such as MIT and Stanford in the United States, Salford in the United Kingdom, and Campinas in Brazil), has been generalized to a much broader range of academic institutions. This process is increasingly international, taking place not only in the United States but around the world in both developed and underdeveloped countries. It is a feature of capitalist free-market, mixed economies and socialist and post-socialist economic systems, North-South, East-West»<sup>5</sup>. Il processo di capitalizzazione della conoscenza è vissuto all'interno di tre passaggi cruciali: innanzitutto, la produzione e protezione della proprietà intellettuale; in secondo luogo, la ristrutturazione dei gruppi di ricerca finalizzandoli a generare brevetti e copyright; infine, la diffusione di strumenti imprenditoriali all'interno delle università – come gli *spinoff* – per massimizzare i profitti della proprietà intellettuale.

Anche in questo caso, tuttavia, le classiche linee di confine che determinavano i rapporti tra università e azienda sono state progressivamente forzate. In questa direzione, Etzkowitz, Healey e Webster descrivono il passaggio dal modello «knowledge flows», basato sulla separazione di compiti e prerogative, a quello «triple helix», in cui le funzioni dei differenti attori si sovrappongono. Il primo è un modello idraulico e lineare, secondo cui le università producono conoscenza, la trasmettono attraverso le pubblicazioni e (almeno idealmente) non la vendono; il transfer di tecnologia avviene solamente attraverso intermediari, o nella contrattazione individuale dei singoli ricercatori con le imprese. I ruoli sono rigidamente definiti: le università hanno funzioni di insegnamento e ricerca di base, l'industria si occupa della produzione, mentre al governo è affidata la regolazione dei rapporti. Nel modello a tripla elica le tre sfere non sono esclusivamente collegate tra loro, ma ognuna di essa assume anche i ruoli dell'altra, per cui le università hanno compiti imprenditoriali nel mercato della conoscenza e le imprese curano anche gli aspetti formativi e accademici.

Posto sotto questa luce, anche il problema della decisione su tempi e contenuti di scoperte e ricerche assume nuovi tratti: il pubblico interesse viene posto sotto la tutela della sovranità della comunità scientifica, che si avvale dell'uso della *segretezza* per mantenere il controllo sulla propria attività, i cui principi costitutivi dovrebbero essere – sottolinea Nelkin – la comunicazione aperta e la circolazione dei saperi. È questa l'insolubile contraddizione al centro della capitalizzazione della

---

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 2.

conoscenza, in cui il segreto e l'appropriazione privata diventano gli strumenti di separazione dei soggetti della cooperazione dal controllo e utilizzo pubblico dei propri prodotti:

«On the one hand, the norms of scientific behavior require open communication and the sharing of data a both a moral imperative and a pragmatic need. Science as an institution has been considered part of the public domain, its growth and development intrinsically tied to open communication. Secrecy is believed to be damaging to science: an obstacle to creativity, to the cumulative work necessary for progress, and to the system of peer review necessary to maintain the quality and integrity of scientific work. Thus, scientists have often struggled against security restrictions, loyalty oaths, extension of security classification, trade secrecy, or other measures that would restrict communication. On the other hand, the moral outrage expressed in response to such restrictions often has a certain ritualistic quality, for secrecy is a powerful technique used by all groups, including scientists, to protect information and to maintain autonomy and control. Maintaining secrecy is rational and instrumental behavior. Scientists employ secrecy to support their position in priority disputes, to protect their work from plagiarism, to divert competition, to avoid external interference, and to ensure the accuracy of results before disclosure»<sup>6</sup>.

È la stessa insolubile contraddizione al cuore del capitalismo contemporaneo: ai datori di lavoro non è più sufficiente spostare il capitale fisso, ma devono trasferire saperi, esperienze e forme di vita da una “risorsa umana” all'altra. La deprofessionalizzazione dei lavoratori cognitivi, infatti, è qualcosa di più e qualitativamente diversa dal processo che portò gli artigiani in fabbrica, espropriandoli del controllo sul prodotto: il capitalismo deve ora sradicare le conoscenze e separarle dai suoi detentori. Ma il lavoro vivo andandosene non sottrae all'azienda solo il corpo, ma porta con sé le proprie capacità e intelligenze. Nel turnover si iscrive il rischio per le aziende del furto delle conoscenze, da tutelare attraverso le leggi della proprietà intellettuale. In un'accurata ricerca etnografica sull'*outsourcing* e i *knowledge workers* in Cina, Andrew Ross sostiene in modo convincente un'ipotesi particolarmente innovativa: l'*outsourcing* è la risposta alla forza dei conflitti operai, mentre la volatilità dei capitali ha creato dei soggetti del lavoro mobili e infedeli, pronti a fuggire dalle gabbie dai vincoli contrattuali e del salario, ripagando della stessa moneta gli imprenditori *fly-by-night*, che intascano il bottino e si dileguano nella notte.

«The easy international mobility enjoyed by capital-owners may be creating a workforce in its own mirror image: employees who simply will not commit. They are the flip side of the expandable workers whose jobs can be transferred or outsourced overnight, and they are nothing if not creatures of globalization. Indeed, the college-educated employees who feature in these pages have a carefully calculated sense of where their skills fit in the global industrial chain, relative to the high-wage West and to their counterparts in East Asian locations. As a result, they know exactly what they are worth to their employers of the moment, any of them also know they are in the right place at the right time. Knowledge of this sort provides some leverage. In some cases – engineers with a few experience, for example – the result is an upward wage spiral that is plaguing their employers»<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Nelkin, D. (1984), *Science as Intellectual Property. Who Controls Research?*, op. cit., p. 97.

<sup>7</sup> Ross, A. (2006), *Fast Boat to China. Corporate Flight and the Consequences of Free Trade: Lessons from Shanghai*, op. cit., pp. 18-19.



Insomma, secondo Ross i precari possono rovesciare la flessibilità, rivoltando contro i loro padroni la principale arma retorica del postfordismo. La mobilità orizzontale diventa uno strumento di contrattazione e autovalorizzazione del lavoro vivo, soprattutto di quello *high skill* e particolarmente in un contesto (come quello della repubblica popolare) a bassa densità sindacale; la preoccupazione delle imprese diventa quindi la loro fidelizzazione, piuttosto che un aumento della flessibilità. La flessibilità a senso unico e la precarizzazione anelata dalle multinazionali deve dunque fare i conti, secondo Ross, con l'«egoismo dei lavoratori», ossia il loro desiderio di essere mobili come i padroni. In modo non dissimile, Aihwa Ong sostiene che il lavoro vivo è più forte laddove imita la flessibilità e la mobilità del capitale: «Where labor has the capacity to mimic the mobility of capital, especially in the world's greatest concentration of industrial production, it can be effective in circumventing the governmentality of lateral market power. Labor mobility as a form of resistance is enhanced when there are many other competitive manufacturing zones to choose from»<sup>8</sup>.

L'«altra faccia» dell'outsourcing e della globalizzazione capitalistica, per usare ancora le parole di Ross, poggia su un elemento materiale: l'*infedeltà del sapere vivo*, in quanto prodotto del general intellect, che consiste nell'impossibilità del «'knowledge transfer', the corporate euphemism for white-collar outsourcing»<sup>9</sup>, ossia della completa espropriazione della conoscenza, e nella sua costitutiva mobilità, intermittenza e flessibilità *di parte*, cioè a vantaggio dei soggetti del lavoro. Se la precarizzazione significa il disimpegno della responsabilità aziendale nei confronti dei lavoratori, ciò che Luciano Gallino interpreta nei termini di un deterioramento etico<sup>10</sup>, va al contempo sottolineata la non unilateralità del processo. L'infedeltà del sapere/lavoro vivo rispetto alle aziende – cioè lo sciogliersi dei vincoli di lealtà e responsabilità che sono stati la base del compromesso fordista così come dei processi di disciplinamento e interiorizzazione dell'etica del lavoro – costituisce esattamente l'altra faccia della medaglia<sup>11</sup>. È questo il potenziale punto di crisi e di immanente contraddizione del capitalismo cognitivo:

«Moving business assets from one place to another is no longer a matter of transplanting factories or offices. Increasingly it means extracting thinking skills and processes from the heads of decently paid employees and moving these faculties to a human resource (to use another corporate euphemism) in a much cheaper part of the world. This is a more complex and fraught logistic than shipping out plant machinery on the next boat. It is also a much more

---

<sup>8</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, op. cit., p. 138.

<sup>9</sup> Ross, A. (2006), *Fast Boat to China. Corporate Flight and the Consequences of Free Trade: Lessons from Shanghai*, op. cit, p. 21.

<sup>10</sup> Gallino, L. (2005), *L'impresa irresponsabile*, Einaudi, Torino.

<sup>11</sup> In una prospettiva congruente, la limitata dedizione nello spazio e nel tempo, dunque la difficoltà di fidelizzazione, sono una caratteristica della figura che la Ong definisce «nomade globale»: «While nomadic professionals have become crucial to the role and identity of the megacity, their commitment is delimited in space and time. This position of betwixt and between is symbolized by the pied-a-terre in the host city» (Ong, A. (2007), *Please Stay: Pied-a-Terre Subjects in the Megacity*, op. cit., p. 83).

insidious process, especially for employees who are expected to collude in the effort to upload the contents of their brain by actively training their likely replacements»<sup>12</sup>.

Da questo punto di vista, va riarticolato il tema operaista del «rifiuto del lavoro», che negli anni Sessanta e Settanta descriveva i comportamenti dell'operaio-massa e il suo negarsi in quanto forza-lavoro, negando dunque la produzione di capitale<sup>13</sup>. Oggi, nella misura in cui i confini del lavoro sono ecceduti dalle forme di vita, rendendo quindi confusi (per quanto forse non pienamente indistinguibili) i tempi della produzione e quelli della riproduzione, l'attività lavorizzata<sup>14</sup> diventa immediatamente produzione di soggettività. Quindi, è evidente che le classiche forme di rifiuto del lavoro per i lavoratori cognitivi sono irripugnabili, perché consisterebbero in una negazione della propria soggettività, almeno nella misura in cui questa è messa al lavoro (ancorché in modo non totale e in un processo continuamente ecceduto dai corpi e dalle forme di vita) nel contemporaneo «modello antropogenetico». Possiamo allora pensare che il «furto» e la sottrazione della proprietà intellettuale (in quanto rifiuto del sapere vivo di essere congelato nel sapere morto) siano una rideclinazione del tema del «rifiuto del lavoro» e di «delavorizzazione»<sup>15</sup> dell'attività umana e della cooperazione sociale. E le lotte contro la proprietà intellettuale, come afferma lo stesso Ross, sono generate dalla potenza del general intellect, la cui conoscenza può essere captata parassitariamente, ma non trasferita alle imprese<sup>16</sup>. Ancora una volta, è solo in questo senso, come processo di riappropriazione e di produzione autonoma, che i saperi sono un "bene comune".

I comportamenti del lavoro vivo, tra ricerca di autonomia e assoggettamento personale, autovalorizzazione e individualismo competitivo, descrivono dunque la costituzione materiale delle soggettività contemporanee, diventando al contempo forma di resistenza e di potenziale conflitto: su questo ambivalente crinale si disegnano le nuove linee di classe. Sembra saperlo bene Albert Chang, programmatore di una compagnia indiana, pronto ad andarsene prima che lo facciano i suoi padroni. In meno di un decennio, infatti, ha visto multinazionali sparire dalla sera alla mattina. Ma di una cosa Chang è assolutamente sicuro: «La mia conoscenza verrà con me. Non può essere trasferita a nessun'altro»<sup>17</sup>. Se guardato a partire dal mutato rapporto tra capitale fisso e capitale

---

<sup>12</sup> Ross, A. (2006), *Fast Boat to China. Corporate Flight and the Consequences of Free Trade: Lessons from Shanghai*, op. cit, pp. 21-22.

<sup>13</sup> Tronti, M. (1966), *Operai e capitale*, op. cit.

<sup>14</sup> Alquati, R. (1998), *Lavoro e attività. Per un'analisi della schiavitù neomoderna*, op. cit.

<sup>15</sup> *Ivi*.

<sup>16</sup> Ross, A. (2006), *Technology and Below-the-Line Labor in the Copyfight over Intellectual Property*, op. cit.

<sup>17</sup> Ross, A. (2006), *Fast Boat to China. Corporate Flight and the Consequences of Free Trade: Lessons from Shanghai*, op. cit, p. 106. È indubbiamente vero, come sostiene David Harvey, che strade, canali o aeroporti, dunque le reti di comunicazione e trasporto, non possono essere spostate senza perdere il valore in esse incorporato, creando così la paradossale situazione per cui la mobilità del capitale richiede i relativamente immobili investimenti nelle industrie di trasporto (Harvey, D. (1999), *Globalization in Question*, in *Rethinking Marxism*, n. 8). Ma, come osservano Negri e Vercellone, nelle reti di comunicazione e di produzione dei saperi il valore è innanzitutto nei corpi dei soggetti, non può essere completamente separato da essi né può essere totalmente incorporato nelle nuove tecnologie, bisognose di essere

variabile precedentemente descritto, ciò significa per Chang non solo portare con sé il *know how* all'interno del proceso produttivo, ma innanzitutto quella parte di capitale fisso che oggi riappare «nella forma mobile e fluida del vivente»<sup>18</sup>.

---

continuamente “vivificate”: «Le TIC [tecnologie dell'informazione e della comunicazione] non possono funzionare correttamente se non grazie ad un *sapere vivo* capace di mobilitarle, poiché è la *conoscenza* che governa il trattamento dell'informazione – informazione che sarebbe altrimenti una risorsa sterile, come lo è il capitale senza lavoro. La forza creatrice principale della rivoluzione delle TIC non proviene dunque da una dinamica spinta dal capitale. Essa riposa sulla costituzione di reti sociali di cooperazione del lavoro, portatrici di un'organizzazione alternativa tanto all'impresa quanto al mercato come forme di coordinazione della produzione» (Negri, A. – Vercellone, C. (2007), *Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo*, op. cit.).

<sup>18</sup> Marazzi, C. (2005), *Capitalismo digitale e modello antropogenetico di produzione*, op. cit., p.111.

## 4.2 Le unità di misurazione dei saperi e del “capitale umano”

All'interno dei processi di riforma dell'istruzione superiore, il sistema dei crediti può essere interpretato proprio come il tentativo di imporre un'unità di tempo per misurare la produzione di ciò che non è misurabile. Già da molto tempo vigente negli Stati Uniti e nel Regno Unito, esso è una delle direttrici principale del *Bologna Process*, assumendo la denominazione di European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Nel tentativo di creare uno spazio continentale dell'istruzione superiore, l'ECTS assume la funzione di fornire unità di misura delle performance degli studenti comparabili e trasferibili all'interno dei paesi dell'Unione Europea<sup>19</sup>. Che cosa il credito sia è spiegato in modo chiaro da Stanchi e Trombetti:

«Ma che cos'è il credito? Semplicemente un'unità di misura del lavoro dello studente: si tratta di 25 ore tra lezioni, esercitazioni e studio individuale; 60 ore equivalgono a 1.500 ore di impegno annuo, che è come dire lavorare (in questo caso studiare, seguire lezioni o esercitazioni) per 8 ore al giorno, 5 giorni la settimana, per 9 mesi»<sup>20</sup>.

Il sistema dei crediti rappresenta inoltre una buona esemplificazione del passaggio dalle tradizionali agenzie formative alle imprese della conoscenza<sup>21</sup>. È equivalente al sistema dei brevetti e dei copyright: la proprietà privata del sapere sottrae ai soggetti che lo hanno prodotto un “bene comune”. Marco Bascetta propone una suggestiva immagine, che ci riporta al tema dell'accumulazione originaria. Secondo Bascetta, la privazione della conoscenza, propedeutica alla sua privatizzazione, non può che avvenire su un piano *formale*, essendo impossibile escludere *realmente* i soggetti della cooperazione sociale dai prodotti delle proprie relazioni, come agli albori del capitalismo i contadini vennero espulsi dalle terre comuni: a differenza delle terre e delle risorse materialmente tangibili, infatti, il sapere non è un bene scarso<sup>22</sup>. Accumulazione originaria, privazione formale, produzione artificiale di scarsità laddove vi sono sovrabbondanza e ricchezza non sono un semplice atto fondativo, ma si devono ripetere continuamente per consentire lo sviluppo del capitalismo cognitivo. È questa, per usare i termini di Mezzadra<sup>23</sup>, quell'*attualità della preistoria del capitalismo cognitivo* che separa – artificialmente, appunto – i lavoratori cognitivi dalla proprietà delle condizioni di realizzazione del lavoro. Per separare, cioè, i beni-saperi dalle

---

<sup>19</sup> Ogni anno accademico corrisponde a 60 crediti ECTS indipendentemente dagli standard o dai tipi di qualifica.

<sup>20</sup> Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, op. cit., p. 101.

<sup>21</sup> Cfr. Etkowitz, H. – Leydesdorff, L. (a cura di, 1997), *University and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix Of University-Industry-Government Relations*, Pinter, London.

<sup>22</sup> Cfr. Bascetta, M. (2004), *La libertà dei postmoderni*, op. cit.

<sup>23</sup> Mezzadra, S., *Attualità della preistoria. Per una rilettura del capitolo 24 del primo libro del Capitale*, «La cosiddetta accumulazione originaria», op. cit.

“terre comuni” della loro produzione, ossia il general intellect<sup>24</sup>. Si tratta di un’origine, dunque, che è destinata a ripetersi, in quanto non è collocata temporalmente prima dello sviluppo capitalistico – come vorrebbe una distorta immagine lineare della storia, ricostruibile solo *ex post* –, ma è ad esso immanente<sup>25</sup>.

Analogamente alla ricerca dei criteri per la misurazione della produttività nel sistema formativo, le metodologie per quantificare il “capitale umano” devono fare i conti con elementi che sfuggono alla mera grandezza economica<sup>26</sup>. Questo vale tanto per la misurazione dei «costi di allevamento», quanto per il calcolo della loro produttività futura, che finisce spesso per adottare un principio attuariale – basato sulla stima prevista di costi e benefici – preso a prestito dal campo assicurativo. Non si tratta semplicemente del caso e dell’imprevedibilità che caratterizza ogni fenomeno sociale ed economico; piuttosto, l’*eccedenza rispetto ai criteri della misurabilità economica* è la peculiarità delle attività umane basate sulla produzione di sapere e conoscenza, il punto in cui i due termini dell’ossimoro “capitale umano” entrano in evidente contraddizione. Vittadini e Lovaglio, nella loro attenta disamina delle diverse metodologie di quantificazione dello *human capital*, giungono ad affermare: «I soli e puri aspetti produttivi non sono sufficienti a valutare il valore monetario dell’uomo. Ognuno possiede in sé un valore positivo al di là di ogni connotazione monetizzabile e misurabile scientificamente»<sup>27</sup>. Perciò, i due autori arrivano a nominare come «desiderio» l’aspetto decisivo e non misurabile in termini di incremento di reddito e di ricchezza.

Dentro la cornice critica del capitalismo, che si trova a dover ridurre alla legge del valore ciò che sfugge ai criteri della misurabilità, sarebbe anche interessante analizzare la proliferazione della categoria di capitale nell’*ossimorico* accostamento con le forme di vita e cooperazione umana. Come sostiene Gorz, del resto, «le parole non sono innocenti quando includono “ingenuamente” nei rapporti sociali del capitale ciò che, solo qualche anno fa, sembrava destinato a sfuggire loro. Penso all’inflazione di “capitali” veicolata ormai dal pensiero dominante: “capitale culturale”, “capitale intelligenza”, “capitale istruzione”, “capitale esperienza”, “capitale sociale”, “capitale naturale”,

---

<sup>24</sup> Virno, P. (2004), *L’Esodo come teoria politica*, seminario all’Università della Calabria, copia interna.

<sup>25</sup> Facciamo qui riferimento alla relazione introduttiva di Alberto De Nicola al seminario su *L’accumulazione originaria* tenuto da Sandro Mezzadra nel programma del «Lessico marxiano» della Libera Università Metropolitana, Roma, 16 febbraio 2007.

<sup>26</sup> Scrive in merito Marazzi: «Quando si parla di “investimento in capitale umano” si intende implicitamente che è sulla forza-lavoro come insieme di competenze passate e di lavoro vivo presente che occorre investire per alimentare nel tempo la crescita economica. Si tratta di un vero e proprio *investimento*, di *costo di utilizzazione* della forza-lavoro come anello tra presente e futuro, un costo che comprende il salario come prezzo della forza-lavoro (che permette la riproduzione della *capacità* lavorativa dell’operaio), ma che comprende anche l’investimento nel corpo del lavoratore come ricettacolo del sapere, delle competenze sociali presenti della società» (Marazzi, C. (2005), *Capitalismo digitale e modello antropogenetico di produzione*, op. cit., p. 115).

<sup>27</sup> Vittadini, G. – Lovaglio, P. (2004), *Fattori materiali e immateriali del capitale umano*, in Vittadini, G. (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell’Europa*, op. cit., p. 53.

“capitale simbolico”, “capitale umano” e “capitale conoscenza” o “cognitivo”, soprattutto, base del “capitalismo cognitivo”, ossia della “società cognitiva”, capitalistica, evidentemente»<sup>28</sup>. Allontanatasi dalle feconde linee di ricerca di Bourdieu, che configurava i diversi ambiti di capitale come campi di battaglia e conflitto<sup>29</sup>, l’«inflazione di capitali» di cui scrive Gorz pare rispondere anche a significativi spostamenti semantici e lessicali che ben rappresentano i cambiamenti nelle relazioni di potere determinatisi negli anni Ottanta e Novanta nel contesto dei rapporti di produzione. Quello stesso ossimoro ben rappresenta quella sorta di schizofrenia all’interno dei singoli lavoratori (come nel caso dei lavoratori autonomi di seconda generazione studiati da Bologna e Fumagalli), che sembrano così racchiudere i due lati antagonisti del rapporto sociale capitalistico, essendo al contempo capitale e lavoro.

Il tema del “capitale umano” e della sua gestione si inserisce nel più generale quadro delle politiche “neoliberali”, come anestetizzazione del conflitto sociale e passaggio a forme di governamentalità della vita sociale<sup>30</sup>. Non a caso Anna Grandori, curatrice di un testo dedicato all’organizzazione e alla governance del “capitale umano” nella nuova economia, sostiene che, nei nuovi assetti produttivi, è diventata completamente obsoleta la tradizionale relazione tra capitale e lavoro, per essere sostituita da un processo in cui una pluralità di soggetti sono «conferenti di capitale» finanziario, tecnico e umano<sup>31</sup>. È uno degli aspetti di quella «tecnicizzazione della politica» che, secondo Aihwa Ong, costituiscono il «neoliberalismo come eccezione», basato sulle strategie di calcolo, basate sul binomio costi-benefici:

«Neoliberalism as exception is a “technicalization of politics” that recasts politics as mainly a problematizing activity, one that shifts the focus away from social conflicts and toward the management of social life. Governamentality at a level of specificity refers to different styles of reasoning and problematization that are fundamentally concerned with transforming situations of uncertainty into calculative strategies. The reduction of politics to identifying problems and making technical interventions in order to shape human conduct has wide implications for the new meaning of human being and the social. The interrelationships linking problematizing activity, calculative choice, and everyday conduct transform and give value to human beings and social life»<sup>32</sup>.

I tentativi di misurare il “capitale umano” non hanno del resto avuto migliore fortuna dei tentativi di misurare la produzione di saperi, e per motivi in buona parte simili. Li evidenzia Richard Florida, alla ricerca di indici attraverso cui misurare l’«economia creativa». È ancora una volta la questione dell’eccedenza dei saperi, in questo caso dalla quantificazione nei titoli di studio, a mettere in crisi i parametri dell’economia politica:

---

<sup>28</sup> Gorz (2003), *L’immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, op. cit., pp. 51-52.

<sup>29</sup> Bourdieu, P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, op. cit.

<sup>30</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, op. cit.

<sup>31</sup> Grandori, A. (2001), *Il modello analitico e la metodologia*, in Grandori, A. (a cura di), *Organizzazione e governance del capitale umano nella nuova economia*, Egea, Milano, pp. 1-5.

<sup>32</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, op. cit., p. 178.

«Secondo i maggiori studiosi di oggi, lo sviluppo delle economie non dipende tanto dal capitale fisico e d'investimento, quanto dalle riserve di capitale umano di cui dispongono. Il capitale umano, però, è tipicamente misurato dagli economisti in base al livello d'istruzione formale dei lavoratori. Se ci accontentiamo del più convenzionale parametro di valutazione del capitale umano – la percentuale di persone in possesso di una laurea di primo grado –, rischiamo di ignorare gli straordinari contributi resi da figure imprenditoriali e creative che non hanno necessariamente terminato il college. [...] La valutazione del capitale umano, inoltre, si fonda sul presupposto che a fare la differenza siano determinate qualità, e che tali qualità siano quelle insegnate dal nostro sistema scolastico. Un'idea del genere aveva senso nell'era industriale, quando la produzione di massa era cruciale e le abilità venivano inculcate in ampi settori della forza lavoro. Nell'era creativa, ai fini di una reale crescita economica occorre ben più di una laurea. [...] Affinché economisti e studiosi possano misurare questo capitale con qualche efficacia, dobbiamo elaborare sistemi che prendano in considerazione l'intero spettro del potenziale creativo umano. È per questo che, nelle mie ricerche, sono approdato a un modello di misurazione su base occupazionale: non giunge ancora al cuore della crescita dell'economia creativa, ma sono convinto che sia più accurato della consueta misurazione sulla base del livello d'istruzione»<sup>33</sup>.

Risalendo all'origine anglosassone del vocabolo conoscenza, Sergio Bologna traccia una precisa distinzione tra *knowledge* e *skill*: «*Knowledge worker* non vuol dire *skilled worker*. Il termine *skill*, che spesso è stato tradotto in italiano con “specializzazione” (*skilled worker* = operaio specializzato), riporta a un'abilità, manuale o intellettuale, che è fatta anche di esperienza, di apprendimento nel corso del lavoro: *skilled worker* è l'operaio esperto, è l'operatore addetto al controllo dei sistemi automatici, con una certa anzianità aziendale. Lo *skill* si acquisisce anche o soprattutto attraverso la pratica. Ed è qui la prima grande differenza con il “lavoratore della conoscenza”. Proprio Drucker insiste con forza che uno dei requisiti per poter classificare una persona come *knowledge worker* è il suo essere dotato di un determinato curriculum di studi: è la *formal education* che distingue questa figura professionale»<sup>34</sup>. Oggi, tuttavia, è proprio la certificazione della conoscenza attraverso l'educazione formale ad essere messa in crisi. Il nesso tra *knowledge* e *skill* si fa più stretto e immediato, e travalica i confini delle istituzioni formative.

Infatti, se nel periodo “fordista” l'università forniva le principali qualificazioni sulla cui base di articolavano le segmentazioni e le gerarchie all'interno del mercato del lavoro, oggi l'istituzione accademica è solo uno dei vari luoghi in cui è possibile accumulare “capitale umano”<sup>35</sup>. La sua formazione e accumulazione, non riducibile al solo apprendimento scolastico e professionale<sup>36</sup>, diventa centrale nello sviluppo delle nuove forme metropolitane: «In these neoliberal times, the political work of the metropolis has also been about creating and sustaining regimes of

<sup>33</sup> Florida, R. (2006), *La classe creativa spicca il volo. La fuga dei cervelli: chi vince e chi perde*, op. cit., pp. 34-35.

<sup>34</sup> Bologna, S. (2005), *I “lavoratori della conoscenza” e la fabbrica che dovrebbe produrli*, op. cit., p. 25.

<sup>35</sup> Aglietta, M. (2000), *A Theory of Capitalist Regulation. The US Experience*, op. cit., 435-436.

<sup>36</sup> Già notava Schultz in un pionieristico lavoro sullo *human capital*: «During the past decade [gli anni Cinquanta], there have been important advances in economic thinking with respect to human capital. This set of investments is classified as follows: schooling and higher education, on-the-job training, migration, health, and economic information» (Schultz, T. W. (1961), *Investment in Human Capital*, in *American Economic Review*, vol. 51).

universalization associated less with human rights than with human capital and its formation, collection, and circulation. [...] By creating conditions of possibility for the accumulation of human capital, the megacity is also interrupting the rule of citizenship»<sup>37</sup>.

Sulla scorta di quanto affermato da Jill Blackmore in uno studio sul genere e la definizione delle competenze in Australia, si può inoltre affermare che i teorici dello *human capital* – così come lo stesso Florida – corrono il rischio di dare per presupposta l’astoricità e neutralità di saperi, capacità e formazione, che vengono così privati di soggettività e singolarità, relazioni e contesti<sup>38</sup>. La cultura, argomenta Chandra Mohanty seguendo una linea di riflessione analoga, diventerebbe dato non contraddittorio e aconfittuale, eternamente legato a supposte radici che ne escludono la contingenza e processualità<sup>39</sup>. A conferma di quanto si è detto, Aronowitz descrive in modo dettagliato come la misurazione e gerarchizzazione dei saperi siano la base della riduzione del lavoro intellettuale a “capitale umano”, ma enuclea anche le contraddizioni immanenti al paradigma tecnoscientifico del capitalismo contemporaneo:

«Il lavoro intellettuale, la cui presunzione di autonomia professionale si sgretola sotto il peso della subordinazione alla tecnoscienza e all’organizzazione, diviene anch’esso una forma di capitale umano, le cui componenti sono saperi specialistici e capitale culturale accumulato differenzialmente, attraverso credenziali gerarchizzate. [...] La verità è che le scoperte nascono da saperi “inutili” e ampiamente finanziati. [...] Oggi, nel momento in cui insistono sulla ricerca “dedicata” come una condizione necessaria per accedere ai fondi, il governo e le politiche d’impresa dichiarano di aver scelto il fallimento piuttosto che lo sviluppo dell’innovazione a lungo termine. Questa autolimitazione della ricerca non è una scelta intenzionale, ma il risultato della logica tecnoscientifica di un paradigma del capitale umano secondo cui i saperi in disciplinabili minacciano l’ordine sociale, sia perché sprecano risorse sia perché offrono all’immaginazione stimoli sgradevoli. [...] Il paradosso di questa situazione è che il processo attraverso cui la scienza è stata quasi del tutto sottomessa al capitale, che a sua volta ha trasformato il lavoro intellettuale in capitale umano, non è un processo positivo per il sistema. Così come l’emergere del sapere come forza produttiva “risolve” il problema della produttività e al tempo stesso intensifica il problema della valorizzazione del capitale stesso, la subordinazione dei saperi all’innovazione tecnologica a tutti i costi va contro un presupposto fondamentale dell’innovazione: tempo libero senza restrizioni per i produttori di saperi»<sup>40</sup>.

Un discorso in parte analogo vale per il concetto di capitale sociale, che tuttavia è nato nell’ambito della sociologia e non in quello della scienza economica. Sviluppatesi negli ultimi trent’anni, le teorie sul capitale sociale hanno trovato una grossa diffusione soprattutto negli anni Novanta, nel tentativo di sistematizzare dal punto di vista analitico l’eccedenza delle relazioni e della cooperazione. Esse andrebbero assunte rovesciandone il segno. Per i teorici del capitale sociale, infatti, legami, saperi extra-istituzionali e la stessa eccedenza soggettiva sono un mezzo razionalmente indirizzato a un fine, individuato nel miglioramento delle proprie condizioni

<sup>37</sup> Ong, A. (2007), *Please Stay: Pied-a-Terre Subjects in the Megacity*, op. cit. p. 85.

<sup>38</sup> Cfr. Blackmore, J. (1997), *The Gendering of Skill and Vocationalism in Twentieth-Century Australian Education*, in AA.VV., *Education. Culture Economy Society*, Oxford University Press, New York.

<sup>39</sup> Mohanty, C. T. (1990), *On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s*, op. cit.

<sup>40</sup> Aronowitz, S. (2006), *Post-Work. Per la fine del lavoro senza fine*, op. cit., pp. 61-63.



lavorative. Nell'analisi che qui stiamo conducendo, invece, riteniamo che sia proprio il miglioramento di queste condizioni ad essere finalizzato a un percorso di autovalorizzazione, che passa indubbiamente da un lato per l'avanzamento delle posizioni individuali di reddito e carriera, ma è indirizzato anche al benessere, costituito dalla produttività e ricchezza delle proprie risorse relazionali e cooperative. Constata Carlo Trigilia: «Le reti, una volta stabilitesi, sono dei circuiti in cui circolano informazioni e fiducia che possono essere utilizzato per finalità diverse, a seconda dei vincoli e delle opportunità determinate dal contesto istituzionale in cui esse sono inserite. L'uso si modifica nel tempo al mutare delle esigenze di adattamento degli attori rispetto al contesto»<sup>41</sup>. La produttività sociale e la ricchezza relazionale delle reti cooperative, indipendentemente da quale sia il suo fine, viene captata dai processi di valorizzazione capitalistica. In altri termini, i percorsi di autovalorizzazione e relazionali, singolari e collettivi, diventano capitale sociale solo nel momento in cui vengono messi al lavoro; e tuttavia, mantengono un'indipendenza, un'autonomia e uno scarto rispetto ad esso. Da questo punto di vista, anche il conflitto è costruzione di relazione e percorso di autovalorizzazione, che può essere tradotto in capitale sociale solo se viene privato dei suoi contenuti di incompatibilità.

Lo *spillover* della produzione di saperi non è tuttavia racchiudibile nelle anguste e aziendalmente diffuse categorie del valore aggiunto e delle esternalità<sup>42</sup>. Le imprese, infatti, catturano valore attraverso l'utilizzo di un «capitale umano» che non hanno prodotto, «non hanno mai accumulato e che esse tuttavia considerano come facente parte integrante del loro capitale fisso. Questo “capitale” è stato costituito da quelle attività non pagate, le più comuni e quotidiane, che si confondono con l'attività produttiva vivente in un ambiente situato. Quell'originaria “produzione di sé” che ciascuno compie fuori o a monte del lavoro remunerato e che lo rende capace di interagire, di comunicare, di apprendere, di svilupparsi, gioca qui un gioco comparabile a quello del “pluslavoro”, a partire dal momento in cui quella produzione di sé è “messa al lavoro” nella produzione del valore»<sup>43</sup>. È ciò che Yann Moulier Boutang definisce «sfruttamento al secondo grado», che è una forma di «predazione delle esternalità»<sup>44</sup>. Tuttavia, nella misura in cui non può essere interamente catturata dalle imprese, l'eccedenza non può essere pensata all'interno della classica dialettica dello sviluppo delle forze produttive, pena non coglierne la peculiare

---

<sup>41</sup> Trigilia, C. (2001), *Introduzione: ritorno alle reti*, in Bagnasco, A. – Piselli, F. – Pizzorno, A. – Trigilia, C., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna.

<sup>42</sup> Secondo la definizione di Simon: «Le esternalità sono i costi e i benefici monetari o non monetari che risultano dai fenomeni di interdipendenza sociale. [...] Per i teorici dell'economia del benessere [...], le esternalità riflettono il fallimento del mercato nel processo di allocazione delle risorse e necessitano dell'intervento pubblico per ridurre la divergenza tra i costi sociali e quelli privati» (citato in Foucault, M. (2005), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France*, Feltrinelli, Milano, p. 321).

<sup>43</sup> Gorz, A. (2004), *Economia della conoscenza, sfruttamento dei saperi*, in *Posse*, Roma, pp. 109-110.

<sup>44</sup> Moulier Boutang, Y. (a cura di, 2002), *L'età del capitalismo cognitivo. Innovazione, proprietà e cooperazione delle moltitudini*, Ombre Corte, Verona.

incommensurabilità rispetto alle strutture sociali deterministicamente analizzate. Dunque, tale eccedenza costituisce proprio il *potenziale* scardinamento dei meccanismi della valorizzazione capitalistica. Indica la possibile *sottrazione al valore*, la materiale *diserzione* dalle sue leggi. Da questo punto di vista, l'economia politica dei saperi si impone come un processo di cattura dei saperi esternamente al processo che li produce, o addirittura – come Aronowitz suggerisce – rischiando di bloccarne le dinamiche di innovazione.

## Capitolo 5

### Dentro la globalizzazione:

#### trend comuni e nuove forme di conflitto nell'università in transizione

##### 5.1 Il contesto europeo e globale del processo di trasformazione dell'università

Abbiamo fino ad ora individuato un trend strutturale di fondo che rende immediatamente comparabili le differenti declinazioni nazionali e macroregionali dei processi di trasformazione dell'istruzione superiore, in quanto interrelati con i mutamenti produttivi, del lavoro e i processi di globalizzazione. In particolare, l'attenzione si è appuntata su due trend comuni a livello globale, cioè il processo di precarizzazione (pur nella diversità di retribuzioni e possibilità per gli incarichi temporanei e intermittenti, tema che verrà approfondito nella parte empirica) e la quantificazione dei saperi come passaggio indispensabile alla loro appropriazione privata e dunque al divenire azienda dell'università. A questi ne va aggiunto almeno un terzo, definibile come il passaggio da meccanismi selettivi basati sull'esclusione a meccanismi di *inclusione differenziale*<sup>1</sup>. In altre parole, nel quadro del sistema di accreditamento permanente il curriculum di una persona non dipende più solo dal fatto se abbia frequentato l'università, ma innanzitutto da *quali* istituzioni di istruzione superiore ha frequentato, formali e informali. La frequenza di istituti qualificati, master, corsi professionali o luoghi non formalmente riconosciuti, infatti, non serve solo all'accREDITAMENTO delle proprie competenze formative, ma spesso è utilizzato per accumulare capitale sociale e relazionale. Detta in termini sintetici, se in Italia 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<sup>2</sup>, incalzato dai movimenti sociali prima ancora che dalle necessità di razionalizzazione endogene del sistema capitalistico<sup>3</sup>. È infatti il Sessantotto che fa saltare il collo della bottiglia, inaugurando ciò che prenderà le forme dell'università di massa. Ora, il problema per i governi italiani non è restringere gli accessi, bensì aumentarli, per non restare indietro nelle

---

<sup>1</sup> Già negli anni Settanta Pierre Bourdieu analizzava la trasformazione del sistema dell'istruzione secondaria nei termini di un passaggio da criteri selettivi netti e dai confini ben delimitati, a processi di inclusione che potremmo appunto definire differenziali (cfr. Bourdieu, P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, op. cit.).

<sup>2</sup> Dai 268.000 iscritti all'università negli anni Sessanta in Italia, si è passati a circa 1,8 milioni studenti oggi.

<sup>3</sup> Lo sottolineano, implicitamente, Stanchi e Trombetti analizzando l'ampliamento delle figure in possesso di competenze elevate: «A questo processo sociale ed economico, ha fortemente contribuito, sulla spinta al rinnovamento impresso dal movimento degli studenti, la liberalizzazione degli accessi all'università (legge 910/1969) che ha consentito l'iscrizione a qualsiasi corso universitario, a prescindere dal tipo di diploma secondario conseguito» (Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, op. cit., p. 13).

statistiche europee ed internazionali. Tra i paesi dell'OCSE, infatti, l'Italia è quello che ha meno laureati in quasi tutte le fasce di età: possiede un titolo di studio universitario appena il 12% della popolazione in età compresa tra i 25 e i 34 anni, ben al di sotto del 22% registrato dalla Germania, molto distante dal 33% del Regno Unito, dal 37% della Francia o dal 38% della Spagna<sup>4</sup>. Il processo di inclusione si è accompagnato tuttavia ad una dequalificazione dei saperi: ciò che viene definita come *licealizzazione* dell'università altro non è che un innalzamento degli step attraverso cui guadagnare competenze e skill spendibili sul mercato del lavoro. Un processo non dissimile, anche se storicamente precedente, è descrivibile negli Stati Uniti, laddove i meccanismi selettivi non riguardano solo le variabili di classe e in misura differente di genere, come in Italia, ma anche e in modo precipuo di razza. Anche nei college americani, tuttavia, possiamo leggere un *segno di parte* nella crisi dei meccanismi classici di esclusione: da questo punto di vista, le *affirmative action* sono state una risposta alle lotte dei neri degli anni Sessanta e Settanta, come alcuni teorici si sono incaricati di dimostrare anche dal punto di vista statistico<sup>5</sup>. Ciò non significa, ovviamente, la scomparsa dei meccanismi di esclusione, quanto piuttosto lo spostamento dei processi di conflitto sulla *qualità dell'inclusione*: dal fuori al dentro.

Questa è anche l'ipotesi sostenuta da Vercellone, che legge proprio nei conflitti che hanno portato alla scolarizzazione di massa e all'intellettualità diffusa, quindi alla messa in discussione della tradizionale divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, la radice della crisi del rapporto sociale fordista:

«Nella sua lettura dello sviluppo della divisione capitalistica del lavoro Marx riconosce un ruolo centrale alle lotte per la socializzazione dell'istruzione le cui finalità (“abolizione della vecchia divisione del lavoro”) sono “diametralmente antitetiche” alla dinamica della sussunzione reale. In questo senso è possibile affermare per Marx lo sviluppo di una scolarizzazione di massa era una delle condizioni essenziali che avrebbe permesso ai salariati di accumulare un sapere “tecnologico teorico e pratico” adeguato al livello raggiunto dallo sviluppo capitalistico della divisione tecnica e sociale del lavoro e in condizione, allo stesso tempo, di intraprenderne il superamento. In realtà è proprio sotto la spinta di una dinamica conflittuale e non solamente per la necessità di adattare il sistema della formazione alle esigenze del mercato del lavoro, che lo Stato è stato condotto a sviluppare progressivamente l'insegnamento pubblico, socializzando una parte dei costi della riproduzione della forza lavoro al di fuori della logica mercantile. La scolarizzazione di massa e lo sviluppo di un'intellettualità diffusa renderanno infatti il sistema educativo un luogo centrale della crisi del rapporto salariale fordista»<sup>6</sup>.

In questo framework, la classica rivendicazione del diritto allo studio, caratteristica dei movimenti studenteschi degli ultimi decenni, perde la sua incisività. La garanzia del diritto allo studio sembra diventare una delle maggiori preoccupazioni del governo italiano per risalire nelle

---

<sup>4</sup> *Ivi.*

<sup>5</sup> Facciamo qui riferimento alle correlazioni tra lotte dei neri e accesso alle università di élite discusse da Jerome Karabel nel seminario tenuto alla NYU il 20 aprile 2006, dal titolo *The Origins of Affirmative Action at Elite Universities: A Discussion with Berkeley Professor.*

<sup>6</sup> Vercellone, C. (2006), *Elementi per una lettura marxiana dell'ipotesi del capitalismo cognitivo*, op. cit., p. 50.

statistiche internazionali sul numero dei laureati, oltre che uno dei motivi centrali che hanno animato il processo di riforma. Il problema è che all'estensione del diritto allo studio corrisponde un processo di dequalificazione dei saperi e dei titoli. Dunque, le battaglie sull'accesso tendono oggi a riconfigurarsi, nelle pratiche dei movimenti di studenti e precari, come lotte contro i filtri e i blocchi posti all'interno del percorso formativo (tra laurea di base e specialistica, tra questa e il master o il dottorato, tra un'istituzione e un'altra, ecc.), che impediscono la libera circolazione del lavoro/sapere vivo nella *lifelong learning* e che ne determinano un processo di *déclassement*, senza garantire neppure – al compimento di ogni step – un innalzamento del valore della forza-lavoro<sup>7</sup>. I dati relativi al rapporto tra laurea e mercato del lavoro lo testimoniano con sufficiente chiarezza:

«Secondo l'ultima indagine svolta dal Consorzio AlmaLaurea, riferita ai soggetti che hanno conseguito il titolo nel 2004, il tasso di occupazione dei laureati vecchio ordinamento è pari al 54,5%, il 20% dichiara di non lavorare ma di proseguire gli studi, il 25,5% si dichiara alla ricerca di un impiego. [...] Va detto inoltre che di questo 54,5% non tutti hanno trovato un impiego al termine degli studi grazie alla laurea, anzi 14 risultavano già occupati prima della laurea e continuano a svolgere la stessa attività anche dopo: per questi soggetti la laurea non è stata dunque l'elemento che ha consentito di trovare un impiego o di cambiare (in meglio) la propria posizione lavorativa. Se si tiene conto di ciò, la quota di soggetti che iniziano a lavorare o che hanno cambiato lavoro dopo la laurea scende al 40%»<sup>8</sup>.

Approfondendo la lettura delle statistiche, analizzando dunque la qualità dell'occupazione dopo il raggiungimento del titolo, si evidenzia come il tratto dominante sia quello della precarizzazione: «Mentre i contratti atipici o i lavori senza contratto riguardavano il 42% dei laureati occupati nel 2000, tale quota è aumentata fino al 60% nel 2004. [...] Anche dopo tre anni dalla conclusione degli studi si vanno sempre più diffondendo forme flessibili di lavoro: si passa, infatti, da 27 impieghi flessibili su 100 nel 2000 a 35 su 100 nel 2004»<sup>9</sup>. Tuttavia, se è vero che la situazione italiana riveste caratteri di particolare gravità, è altrettanto indubbio che il trend assume delle connotazioni compiutamente transnazionali: in Francia, ad esempio, il *déclassement* è una delle questioni centrali della rivolta contro il CPE della primavera 2006, mentre processi non dissimili sono verificabili nell'altro caso di studio qui analizzato, gli Stati Uniti.

Comunque, se la differenziazione dei percorsi formativi è uno degli obiettivi del *Bologna Process*, riassunti nella formula del 3+2 e del cambiamento dei curricula, nel sistema statunitense dell'istruzione superiore la selezione storicamente avviene attraverso la diversificazione istituzionale: i tre livelli della laurea, Bachelor, Master e Ph.D, si riflettono nella strutturazione della

---

<sup>7</sup> Lo dimostra il caso dei master, che già nel 2003-2004 nelle università italiane erano 1.200: «Si tratta di un mercato assai fiorente, favorito da politiche universitarie che non hanno esitato a organizzare master anche a di là degli effettivi sbocchi occupazionali. Infatti, come emerge chiaramente dalle analisi condotte da AlmaLaurea, i laureati che possono vantare lo svolgimento di un master hanno un tasso di occupazione superiore di soli tre punti percentuali rispetto ai colleghi privi di tali esperienze formative» (Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, op. cit., p. 48).

<sup>8</sup> *Ivi*, pp. 46-47.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 68.

gerarchia formalizzata di community (o junior) college, college quadriennale e università. Eccellenza competitiva, ricerca e libertà di accesso vengono dunque associati ai diversi percorsi e luoghi dell'istruzione superiore, che a loro volta si differenziano per essere privati o statali, con un forte grado di competitività a tutti i livelli. Test attitudinali accompagnano lo studente dall'ingresso nel college via via per i vari gradi del percorso formativo, con valore non solo di orientamento ma di indirizzo rispetto alle capacità e conseguentemente ai percorsi da seguire, determinando spesso quel ridimensionamento delle aspirazioni individuali definito *cooling-out process*.

«Although many advanced capitalist societies in Europe and Japan have significant systems of postsecondary education, the proportion of adult populations attending these institutions is far less than in the United States. Sixty-two percent of high school graduates enter college. With nearly fifteen million students, one of nine Americans under age sixty-five attends some sort of postsecondary school; half of them attend four-year colleges and universities and half are in community colleges. In contrast, European higher educational systems and those of Japan are far more restrictive: France, Germany, and the United Kingdom have fewer than a quarter of high school graduates in universities, and the extent of their total adult population in higher education is less than 5 percent. In 1995, the United States had more than 3,200 higher education schools, more than double the pre-World War II number, 70 percent of which were in the public sector. Europe and Japan have had a substantial growth but not nearly to the same extent as the United States. A college or university degree does not guarantee a job, let alone a career, but it has become the premier sign that informs employers and other educational institutions that the candidate has endured a regime that on balance assures reliability. [...] The credential signifies the student's mobility aspiration, especially an ability to endure a long journey toward an indefinite conclusion, and a capacity to tolerate boredom. These, more than any specific content, are crucial job and educational skills. The "hidden" curriculum of schooling, including that of college, is that the student is willing to jump through hurdles without a definite employment outcome»<sup>10</sup>.

*En passant*, è interessante osservare come alcuni teorici descrivano il passaggio a meccanismi di inclusione differenziali, simili a quelli del sistema di istruzione superiore, per analizzare i cambiamenti della figura della cittadinanza nell'epoca della globalizzazione. Da questo punto di vista, i migranti assumono il carattere di figura paradigmatica: benché ovviamente i classici meccanismi di esclusione non svaniscano (come nel sistema universitario, del resto) il processo che li seleziona all'interno dei confini, infatti, è basato innanzitutto su differenti livelli di inclusione, che dipendono in primo luogo dalla loro funzionalità alle esigenze del mercato del lavoro<sup>11</sup>. D'altro canto, secondo Chandra Mohanty il processo di inclusione differenziale (nella cittadinanza, in questo caso) non costituisce una novità negli Stati Uniti:

«È un modello che è sempre esistito in questo paese: l'inclusione differenziale è la principale strategia dello stato, forse ora è più esacerbata come risposta ai movimenti sociali. Per esempio, 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 le lotte per i

---

<sup>10</sup> Aronowitz, S. (2001), *The Last Good Job in America. Work and Education in the New Global Technoculture*, Rowman & Littlefield, Lanham, pp. 139-140.

<sup>11</sup> Cfr. Mezzadra, S. (2001), *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, op. cit.; Sassen, S. (2006), *Territory Authority Rights. From Medieval to Global Assemblages*, Princeton University Press, Princeton.

diritti civili, dall'altra ci sono le politiche di inclusione differenziale per i nativi americani. Quindi, i nativi americani devono lottare per non essere fatti americani, il genocidio ha assunto l'immagine della loro civilizzazione. Il conflitto è dunque sull'inclusione e sulla sovranità, non sui diritti civili, che è un tipo di rivendicazione differente. L'inclusione differenziale è sempre stata presentata come un processo per le persone viste come non ordinarie all'interno della comunità, perciò il problema è renderle parte del centro. Quando noi leggiamo la definizione degli asiatici-americani come "minoranza-modello" siamo esattamente all'interno delle politiche di inclusione differenziale»<sup>12</sup>.

Ritorniamo ora al *Bologna Process*, assumendolo come terreno privilegiato di analisi dei mutamenti dell'istruzione superiore in Italia, all'interno del «processo di allentamento dei legami tradizionali tra università e Stato-nazione»<sup>13</sup>, dunque scartando l'improbabile ipotesi di un ritorno a luoghi formativi isolati all'interno dei confini della sovranità statale. Cominciato con gli accordi della Sorbona (siglati il 25 maggio 1998 a Parigi tra i ministri dell'istruzione di Francia, Italia, Gran Bretagna e Germania), proseguito con la loro ratifica ed estensione a ventinove paesi nell'incontro di Bologna del 18 giugno 1999 (da cui il nome della città che caratterizza il processo), e infine ribaditi nella Conferenza di Praga del 2001, il processo di armonizzazione – anche se non di completa omogeneizzazione – delle diverse linee di riforma dell'università ha appunto i suoi perni nel mutamento della struttura curricolare, ossia il 3+2, e nell'impiego del sistema dei crediti. Attualmente sono 45 i paesi coinvolti nel processo di Bologna.

Tuttavia, gli stessi paesi firmatari degli accordi di armonizzazione dell'istruzione superiore devono fare i conti al proprio interno con resistenze, inerzie o un sostanziale disinteresse verso la costruzione dello spazio europeo, che funziona spesso più come retorica che non come impegno reale. Se – come da più parti si sostiene – i processi di riforma segnano l'affermazione del modello anglosassone, o meglio il suo elevamento a standard verso cui orientare i provvedimenti di omogeneizzazione dell'istruzione superiore, «l'ignoranza britannica del processo di Bologna è che "non interessa" dato che il modello di sistema di istruzione superiore definito dagli accordi è essenzialmente quello britannico e quindi la Gran Bretagna non deve fare altro che aspettare che il resto di Europa si allinei con essa»<sup>14</sup>.

Contrariamente all'opinione diffusa, l'Italia non solo non è "arretrata" rispetto ai processi di riforma europei, ma addirittura si è da subito presentata come il laboratorio privilegiato di applicazione dall'alto. Tanto è vero che, se negli altri paesi l'attenzione è puntata sul processo di Bologna, nel contesto italiano questo coincide con la riforma. Il motivo è alquanto semplice, ed è spiegato in modo convincente da Massimiliano Vaira:

---

<sup>12</sup> *Intervista a Chandra T. Mohanty*, Ithaca, 20 giugno 2006.

<sup>13</sup> Enders, J. (2003), *Istruzione superiore "à la bolognese"?*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, pp. 371-372.

<sup>14</sup> Trowler, P. (2003), *Il Regno Unito e lo "Spazio Europeo dell'Istruzione"*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, op. cit., p. 359.

«Dagli accordi della Sorbona del maggio '98 in avanti quelle sono state le leve con cui legittimare la riforma italiana; ricordo un'intervista a Berlinguer, Martinotti e Guerzoni in cui dicevano "è l'Europa che ce lo chiede, abbiamo firmato un accordo e non possiamo adesso chiamarci fuori", ma nello stesso tempo ciò aveva una valenza di accelerazione e di rendere sicuro il fatto che si facesse questa riforma. La priorità era riformare. Da noi la riforma è partita prima, con questa legittimazione e accelerazione, ed è stata portata più avanti rispetto agli altri, che in fondo sono più restii»<sup>15</sup>.

Da ciò ne consegue che l'impatto del cambiamento non è stato mediato, rispetto alla fase della sperimentazione si è privilegiata l'immediata messa a regime, nel timore che il processo di riforma potesse essere bloccato o inceppato dagli altri *stakeholders* del mondo universitario. Come fanno notare analisti direttamente coinvolti (ad esempio Roberto Moscati) in Italia si è tentato di tradurre e applicare dall'alto la riforma in un solo colpo (operando «una scelta di carattere giacobino», secondo Luciano Benadusi<sup>16</sup>), mentre negli altri paesi europei il processo sta tuttora procedendo per gradi<sup>17</sup>. In Germania, una delle situazioni più resistenti al cambiamento, la transizione dal vecchio al nuovo ordinamento è prevista non prima del 2010. Incertezze, dubbi e vischiosità nel mutamento non troppo diverse si registrano altrove, in Francia o in Spagna ad esempio.

«In Germania hanno lasciato agli atenei la possibilità di sperimentare i due percorsi, quello vecchio e quello nuovo contemporaneamente, si organizzano come credono, verificano, certo avranno degli incentivi, nel 2010 i Land che saranno più avanti verranno premiati. C'è una visione più realistica della possibilità di organizzare una riforma così importante, che deve rompere con consuetudini, visioni culturali, tradizioni, costruzioni di poteri, tante incrostazioni difficili da sciogliere tutte *sic et simpliciter*. La commissione Martinotti, quando ha finito di lavorare e ha presentato il suo rapporto al ministro Berlinguer, ha detto a lui e al sottosegretario Guerzoni: attenzione, questa è una cosa che non si può realizzare nel giro di qualche mese e pensare che vada a regime entro un anno. La risposta è stata: questo sul piano culturale e scientifico può avere senso, sul piano politico no, perché o facciamo questa riforma subito, o non passerà mai. Infatti, questa è una riforma che non è stata nemmeno discussa in parlamento, è passata di soppiatto nelle maglie della finanziaria del '98, con un lavoro sotterraneo soprattutto di Guerzoni con i parlamentari perché accettassero questa cosa che la maggior parte di loro non aveva nemmeno capito dove andasse a parare. La logica è stata: o passa adesso tutta in un colpo, o non passa più»<sup>18</sup>.

Dunque, se si escludono il Regno Unito o l'Olanda (dove già vigeva quel modello anglosassone su cui si è ricalcato il nuovo impianto di costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore), smentendo le retoriche sulla sua supposta anomalia l'Italia risulta invece tra i paesi più avanzati nell'applicazione della riforma. Come è facilmente intuibile dall'analisi qui

---

<sup>15</sup> Intervista a Massimiliano Vaira, Pavia, 24 gennaio 2006.

<sup>16</sup> Benadusi, L., *L'attuazione della riforma e le prospettive di revisione degli ordinamenti didattici*, relazione al convegno AIS-Facoltà di Sociologia, *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Roma, 12 dicembre 2005.

<sup>17</sup> Moscati, R., *Lo stato di attuazione del processo di Bologna nel contesto europeo*, relazione al convegno AIS-Facoltà di Sociologia, *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Roma, 12 dicembre 2005.

<sup>18</sup> Intervista a Roberto Moscati, Milano, 2 marzo 2006.



condotta, tale termine non ha tuttavia necessariamente un significato positivo. In ogni caso, quello che si vuole qui evidenziare è che gli aspetti negativi dell'università italiana non ci parlano solo delle disfunzioni del contesto nostrano, ma sono invece lo specchio immediato di un generalizzato processo di dequalificazione dei saperi e della formazione a livello europeo e globale.

A livello continentale, comunque, il processo complessivo di costruzione di uno spazio dell'istruzione superiore è attraversato da una profonda contraddizione. Da un lato, come sottolinea Enders, è una «versione regionale dei processi di internazionalizzazione», nella sua crescente interazione tra governi e istituzioni nazionali e sub-nazionali; dall'altro, «si può anche argomentare che la regionalizzazione nell'istruzione superiore sia parte integrante del processo di globalizzazione, volta a istituire cooperazioni tra vicini al fine di controbilanciare le pressioni provenienti da altre parti del mondo»<sup>19</sup>. In questo spazio incerto, si inserisce il desiderio di libera circolazione, fisica e intellettuale, da parte di studenti e ricercatori, che si materializza non solo nel cogliere le opportunità offerte dai programmi di scambio esistenti (l'Erasmus ad esempio), ma come determinazione diffusa di soggetti capaci di costruire quello stesso spazio e aprire i confini nazionali. È lo stesso Enders a metterlo in evidenza: «ironicamente, il conflitto tra gli sforzi da parte della Commissione Europea di estendere il suo campo di azione e il desiderio dei governi nazionali di tenere fuori la Commissione dagli aspetti fondamentali dei rispettivi sistemi di istruzione superiore, ha innescato una politica di internazionalizzazione dal basso (*grass-root internationalization*). La facilità della mobilità degli studenti (e in una qualche misura quella dei docenti) è diventato uno strumento chiave di internazionalizzazione per l'UE»<sup>20</sup>.

Questo desiderio di mobilità e libertà, il movimento delle «intelligenze circolanti» per utilizzare l'espressione di Manuel Castells, rende estremamente più problematica la retorica della «fuga dei cervelli» e i conseguenti danni che il *brain drain* causa alla competitività dell'azienda-paese. Con tali formule ci si riferisce correntemente ai giovani e meno giovani che migrano dall'Italia per svolgere la propria attività di ricerca in altri paesi, in particolare negli Stati Uniti. Questo discorso coglie indubbiamente degli elementi di realtà effettivi, in particolare per quanto riguarda le migliori condizioni di ricerca, retribuzione e opportunità in alcuni paesi europei ed extra-europei rispetto al contesto italiano. D'altra parte, però, questa angolazione prospettica appare non solo riduttiva, ma discutibile per almeno quattro motivi. Innanzitutto, le linee di precarizzazione dell'attività di ricerca e del lavoro cognitivo – al pari del lavoro tout court – sono generali. All'interno di questo trend comune, le condizioni dell'attività accademica italiana sono ulteriormente peggiorate dalla storica mancanza di fondi destinata alla ricerca e al mondo della formazione. Parlare di «anomalia italiana», tuttavia, oltre a celare gli elementi di stringente

---

<sup>19</sup> Enders, J. (2003), *Istruzione superiore "à la bolognese"?*, op. cit., p. 373.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 374.

modernità dei processi di riforma sopra descritti, significa inoltre recidere i legami tra la situazione locale e un contesto globale segnato negli anni Ottanta e Novanta dalla completa ristrutturazione del welfare, dalle spinte alla liberalizzazione dei mercati e dai profondi mutamenti nelle condizioni di lavoro. In secondo luogo, la denuncia del *brain drain* è spesso fatta in nome di un mancato sviluppo dell'economia italiana, della miopia di uno Stato che rischia così di perdere il suo ruolo tra i sette paesi più industrializzati del mondo. Nel momento in cui i confini dello Stato-nazione sono logorati ed ecceduti non solo dai flussi del capitale, ma anche dagli autonomi movimenti di corpi e cervelli migranti – spinti da sogni e desideri, oltre che da miseria e necessità<sup>21</sup> –, tali posizioni auspicano il ritorno a posizioni di chiusura nazionale che la maggior parte degli studiosi ritengono impraticabili, al di là del giudizio sulla loro bontà. In terzo luogo, si rischia di considerare come oggettivo, naturale e indiscutibile il modello di sviluppo esistente, assumendone parametri e linguaggi. In *Cervelli Export*, documentato testo che ben riassume il discorso, Claudia Di Giorgio lamenta lo straordinario fiorire di talenti italiani a fronte di un'incapacità delle politiche statali di sfruttarne adeguatamente il lavoro<sup>22</sup>. Il parametro dello sviluppo è il Pil, la produzione di brevetti è assunto come indice di competizione: il criterio di valutazione rischia dunque di essere esclusivamente la capacità di competere sui mercati mondiali, senza tenere in considerazione i fini della ricerca scientifica e le motivazioni dei soggetti che la fanno. Infine, si tende a dimenticare che la flessibilità e la mobilità non sono solo un'arma in mano all'impresa, ma anche una risorsa utilizzata dai soggetti sociali. Lo abbiamo visto a proposito dell'analisi etnografica di Andrew Ross sull'*outsourcing* in Cina e l'utilizzo da parte della mobilità orizzontale da parte dei lavoratori cognitivi, ma allo stesso risultato sono arrivate varie ricerche sulla Silicon Valley: il principale problema per le imprese della *new economy* consiste nella gestione della mobilità della forza-lavoro e nelle sue forme di resistenza alla territorializzazione. Analogamente, dopo il crollo dell'indice Nasdaq e lo scoppio della bolla calda, nella fase da alcuni definita il «Termidoro della net economy», gli imprenditori di Milano hanno cercato (spesso invano) di fidelizzare e ingabbiare la forza-lavoro sia a livello contrattuale sia a livello spaziale<sup>23</sup>.

In ogni caso, se «la principale spinta alle università europee per trascendere i propri confini nazionali è internazionale o globale piuttosto che europea», se «le politiche e le infrastrutture scelte dalle università in questo ambito non fanno che una chiara distinzione concettuale e pratica tra dimensione europea e internazionale e globale»<sup>24</sup>, il rischio che molti analisti segnalano è la

---

<sup>21</sup> Cfr. Mezzadra, S. (2002), *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, op. cit.; Moulner Boutang, Y. (2002), *Dalla schiavitù al lavoro salariato*, Manifestolibri, Roma.

<sup>22</sup> Di Giorgio, C. (2003), *Cervelli export*, AdnKronos, Roma.

<sup>23</sup> Cfr. A.A.STER (2003), *Il lavoro nella net economy*, disponibile su [http://www.casadellacultura.it/site/milano-lab/documenti/doc/rapporto\\_forum\\_net\\_economy\\_milano\\_2003.doc](http://www.casadellacultura.it/site/milano-lab/documenti/doc/rapporto_forum_net_economy_milano_2003.doc)

<sup>24</sup> Enders, J. (2003), *Istruzione superiore "à la bolognese"?*, op. cit., p. 375.

chiusura del processo in atto a livello continentale in una sorta di (peraltro poco praticabile) pan-europeizzazione. Il processo di Bologna, scegliendo come obiettivo l'implementazione della competitività del sistema universitario europeo nel mercato dell'istruzione superiore globale, rischia di essere ispirato dal *tuning*, parola d'ordine che circola parecchio nelle direttive europee. Si tratterebbe di un processo di uniformazione e standardizzazione, ben lontano dalla riconfigurazione dell'università non solo come *multiversity*, ma come federazione o conglomerato di differenti scuole, facoltà e dipartimenti<sup>25</sup>. Inoltre, la crescita della domanda d'istruzione superiore, la diversificazione delle modalità di funzionamento e delle strutture, l'allargamento della formazione permanente, l'apertura verso l'esterno delle università e la moltiplicazione delle sedi di insegnamento, individuate già nella metà degli anni Settanta da Martin Trow come tendenze di fondo del sistema d'istruzione, non sembrano aver incontrato quella dinamica autorafforzantesi di aumento delle opportunità di fruizione (ma preferiremmo dire di libertà nella produzione di saperi qualificati) e di crescita della democratizzazione di base dell'organizzazione sociale che lo stesso Trow individuava come prospettiva ed esito progressivo del fenomeno<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Clark, B. (1995), *Complexity and Differentiation: The Deepening Problem of University Integration*, in Dill, D. D. – Sporn, B. (a cura di), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, Pergamon Press, Oxford.

<sup>26</sup> Trow, M. (1974), *Passage d'un enseignement d'élite à un enseignement supérieur de masse: les problèmes soulevés*, in Ocde, *Politiques de l'enseignement supérieur*, Paris.

## 5.2 «Dimorare tra le rovine dell'università»?

È forse necessario fare un passo in avanti nei presupposti della nostra ricerca: interrogarsi su che cosa sia l'università oggi, significa innanzitutto assumere che l'università per come l'abbiamo conosciuta non esiste più. Questo è il punto di partenza di un suggestivo testo di Bill Readings, il cui titolo indica con estrema precisione la linea di ragionamento dell'autore: *The University in Ruins*<sup>27</sup>. Il destino dell'università moderna, sostiene Readings, era inestricabilmente legato a quello dello Stato-nazione e all'idea di una cultura nazionale da produrre e proteggere: il processo di globalizzazione e il connesso declino del ruolo dello stato ne ha cambiato la *mission* istituzionale. Nella sua fase «post-storica»<sup>28</sup>, l'università sta diventando una «corporation burocratica transnazionale»<sup>29</sup>, legata a organismi sovranazionali quali l'Unione Europea, oppure funzionante in stretta analogia con le grandi imprese globali. Il collante della cultura nazionale è stato sostituito dall'«ideologia dell'eccellenza», prendendo così congedo dal concetto kantiano di ragione e da quello humboldtiano di cultura che avevano accompagnato la parabola dell'università in età moderna. In questo framework, la precarizzazione non riguarda solo i lavoratori accademici, sempre più colpiti dalla crescita di contratti part-time e a breve termine, ma anche la produzione dei saperi, che diventa «deferenzializzata»<sup>30</sup>, ossia priva di un referente preciso. Proprio come i concetti di cultura e di eccellenza. Quest'ultimo, del resto, non è un criterio o uno standard valutativo: come si può infatti misurare l'eccellenza, chiede Readings?

«[Excellence] functions not merely as the standard of external evaluation but also as the unit of value in terms of which the University describes itself to itself, in terms of which the University achieves the self-consciousness that is supposed to guarantee intellectual autonomy in modernity. Given that, who could be against excellence? [...] "Excellence", that is, functions to allow the University to understand itself solely in terms of the structure of corporate administration»<sup>31</sup>.

L'eccellenza è il «simulacro dell'idea di università»<sup>32</sup>, la risposta ai movimenti studenteschi del Sessantotto, la riformulazione in termini aziendali dell'università humboldtiana, trasmutata in sito per coltivare le «risorse umane» attraverso la ricerca e l'insegnamento. Diventa l'ideologia dell'affermarsi del calcolo neoliberale costi-benefici come logica e lessico della corporation accademica: «Cost-benefit analysis structures not only the University's internal book-keeping but also its academic performance (in terms of goal achievement) and the social bond with the

---

<sup>27</sup> Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, op. cit.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>31</sup> *Ivi*, pp. 28-29.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 54.

University at large. The social responsibility of the University, its accountability to society, is solely a matter of services rendered for a fee. Accountability is a synonym for accounting in “the academic lexicon”»<sup>33</sup>. La metanarrazione della modernità sopravvive nella visione lineare dei tempi della formazione, la cui unità è rappresentata dal credito, moneta sonante il cui accumulo progressivo permette di passare dall’ignoranza alla conoscenza<sup>34</sup>. Lo studente-consumatore deve così limitarsi a giudicare, quantitativamente, il grado di soddisfazione per il servizio acquistato.

L’università descritta da Readings è dunque molto differente dall’immagine dell’apparato ideologico dello stato-nazione pensato da Pierre Bourdieu e da Louis Althusser: diventa un luogo immediatamente produttivo di plusvalore e di soggettività<sup>35</sup>. In questa prospettiva, Beverly Silver ne evidenzia la centralità: «Mass education appears as one of the most important “capital goods industries” of the twenty-first century – in part producing “knowledge” and, more importantly, producing the workers who have the necessary skills for the new knowledge-intensive form of capital accumulation. Like textile workers in the nineteenth century and automobile workers in the twentieth century, education workers (teachers) are central to process of capital accumulation in the twenty-first century. Teachers are proletarians»<sup>36</sup>.

Va tuttavia aggiunto che il mercato della formazione al cui interno l’università compete è estremamente ampio ed articolato. Le tradizionali istituzioni formative di massa sono semplicemente uno degli attori, la cui importanza è messa in discussione da varie ricerche empiriche. Come nella regione di Andhra Pradesh, dove Xiang Biao ha accuratamente dimostrato come siano gli istituti privati e non le università pubbliche a sfornare la maggior parte della forza-lavoro hi-tech, perlopiù destinata all’emigrazione<sup>37</sup>. A dimostrazione del continuo *spillover* della formazione dai luoghi tradizionali, in una recente *survey* sui *knowledge workers* in Canada emerge come l’86% dichiara di aver acquisito le proprie competenze innanzitutto nei processi di «informal learning», cioè nelle esperienze di autoformazione e nell’apprendimento non istituzionalizzato degli *skill*<sup>38</sup>.

Tuttavia, osserva ancora Readings, è interessante osservare come la maggior parte di coloro che si occupano delle trasformazioni dell’università oscilli tra la nostalgia per gli ideali humboldtiani e l’apologia per le domande tecnocratiche del presente. A partire da questa constatazione, diversa è la strada che lo studioso canadese propone, tentando di capire come si può

---

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 127.

<sup>35</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 145.

<sup>36</sup> Silver, B. J. (2003), *Forces of Labor. Workers’ Movement and Globalization since 1870*, op. cit., p. 114.

<sup>37</sup> Xiang, B. (2007), *Global “Body Shopping”. An Indian Labor System in the Information Technology Industry*, p. 26.

<sup>38</sup> Demaiter, E. I., *Knowledge Workers in the New Economy: Skill, Flexibility and Credentials*, paper presentato al meeting annuale dell’American Sociological Association, New York City, 11-14 agosto 2007.

volgere la «deferenzializzazione» dei saperi a vantaggio del pensiero critico anziché della *corporate university*:

«We accept that the modern University is a *ruined* institution. Those ruins must not be the object of a romantic nostalgia for a lost wholeness but the site of an attempt to transvalue the fact that the University no longer inhabits a continuous history of progress, of the progressive revelation of a unifying idea. Dwelling in the ruins of the University thus means giving a serious attention to the present complexity of its space, undertaking an endless work of *détournement* of the spaces willed to us by a history whose temporality we no longer inhabit»<sup>39</sup>.

È necessario, sostiene infine Readings, porsi il problema di come eccedere la logica della misurabilità; per farlo, bisogna collocare il proprio punto di vista e di azione sulle *frontiere* dell'università, dunque né interamente dentro né interamente fuori. Questa è l'angolazione che scegliamo per analizzare se e quali forme prende l'autonomia del sapere vivo tra le «rovine dell'università».

---

<sup>39</sup> Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, op. cit., p. 129.

### 5.3 Oltre la dicotomia *exit-voice*: verso nuove pratiche di autonomia?

Situiamo dunque sulla *frontiera* – in questo caso tra università e metropoli, tra istituzione formale e produzione diffusa di saperi – la ricerca della potenziale emergenza di pratiche di autonomia e cooperazione alternativa. In un interessante parallelismo storico, si può pensare a come gli apologeti americani del capitalismo nell'Ottocento abbiano a gran voce denunciato lo scandaloso rifiuto della forza-lavoro a trasformarsi in operai salariati, preferendo la fuga verso le terre incolte dell'Ovest. Come già Marx appuntò nell'ultimo capitolo del Libro primo de *Il capitale*, la diserzione di massa dalla fabbrica, il rifiuto non solo di essere trasformati in operai salariati, ma di introiettare la logica della dipendenza, era resa possibile da una frontiera nella quale inoltrarsi, un territorio di abbondanza nel quale fuggire. La produzione di eccedenza rispetto alle logiche stringenti dell'economia politica, in quanto scienza della scarsità, la sottrazione dal rapporto e dal senso di dipendenza del lavoro vivo dal capitalista, possono mandare in pezzi la legge della domanda e dell'offerta di lavoro<sup>40</sup>. In una chiave in parte analoga può essere letta la rivolta argentina del 2001, valida esemplificazione di un'insurrezione che ha praticato l'immediata costruzione di spazio pubblico e l'allusione a un radicale altrove rispetto tanto allo Stato, quanto al mercato. La sua origine non sta tanto, o almeno non solo nelle prepotenti imposizioni degli organismi sovranazionali, o nelle condizioni catastrofiche in cui è precipitato il ceto medio gonfiato dall'amministrazione di Menem, ma innanzitutto nel collasso del legame tra Stato, salario e cittadinanza prodotto da una sconnessione soggettivamente determinata, nell'eccedenza rispetto ai meccanismi di «fabbricazione di salariati»<sup>41</sup>: «Lungi dall'essere prodotte da un percorso cumulativo di proletarizzazione e socializzazione nella forme del lavoro salariato, le lotte dei *piqueteros* argentini esprimono il sostanziale fallimento dell'estensione, da parte dello Stato “sviluppista” latinoamericano, del lavoro salariato come norma fondamentale del legame sociale e della cittadinanza»<sup>42</sup>. In America – come, in forme diverse, in Argentina – la sottrazione al lavoro di fabbrica e la costruzione di forme di lavoro indipendente non sono accomunabili al ritorno a residui di un passato ormai tramontato – non in senso cronologico, ma nelle pratiche di vita; si tratta invece di tragitti che, fuoriuscendone, hanno attraversato la potenza della moderna cooperazione produttiva, nel suo complesso spettro segnato dalla molteplicità delle forme di attività umana e dalla carica dei conflitti. Non si tratta di indicare un processo storico segnato da un *pre* e da un *post*,

---

<sup>40</sup> Cfr. Marx, K. (1994), *Il capitale. Critica dell'economia politica*, op. cit., Libro primo.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 828.

<sup>42</sup> Barchiesi, F. – Mezzadra, S. (2003), *Prefazione*, in *Colectivo Situaciones, Piqueteros. La rivolta argentina contro il neoliberalismo*, DeriveApprodi, Roma, pp. 8-9.

come nell'interpretazione lineare e storicistica dei processi<sup>43</sup>, quanto piuttosto di individuare delle coordinate spazio-temporali che, per quanto interni alle dinamiche capitalistiche, rendano al contempo materialmente visibile l'irriducibilità e l'incommensurabilità dei loro passati e dei loro presenti alla logica del capitale.

Già negli anni Settanta Hirschman ha cercato di scompaginare la tradizionale separazione tra l'opzione *exit* e l'opzione *voice*, abitualmente ricondotte la prima alla sfera economica, la seconda a quella politica. Anche grazie allo scienziato sociale americano (e forse in parte al di là delle sue intenzioni), la pratica dell'uscita ha assunto nella teoria politica tutta la sua radicale pregnanza in quanto defezione dallo Stato, laddove la protesta rischiava di essere sempre più confinata al possibile mutamento di rapporti di forza all'interno di confini stabiliti<sup>44</sup>. Circa vent'anni dopo la prima pubblicazione del suo celebre *Exit, Voice, and Loyalty*, Hirschman è tornato ad analizzare le categorie di uscita e protesta per verificarne la tenuta concettuale ed euristica dentro un evento concreto, la caduta del regime socialista della Repubblica Democratica Tedesca. Innanzitutto, ha messo in discussione il modello «idraulico» della relazione, basato sul convincimento che «il deterioramento genera la pressione del malcontento, che s'incanalerà nella voce o nell'uscita: ebbene, quanto maggiore è la pressione che si scarica attraverso l'uscita, tanto minore sarà quella che rimane disponibile per fomentare la voce»<sup>45</sup>. Ben diversamente, secondo il sociologo, gli storici eventi del 1989 simboleggiati dal crollo del Muro di Berlino, mettono in evidenza come «l'uscita (l'emigrazione) e la voce (le dimostrazioni di protesta contro il regime) hanno agito di concerto, e si sono rafforzate reciprocamente, talché il crollo del regime è stato il risultato della loro azione congiunta»<sup>46</sup>. Fino ad arrivare nel giro di pochi formidabili mesi – secondo la sarcastica battuta di Friederich Dieckmann – al celebre stadio finale del comunismo, quello del dissolvimento dello Stato e dei suoi organi repressivi. Più discutibile è la lettura di Hirschman dell'uscita come bene privato, che solo in una fase successiva si può trasformare in azione pubblica. Le esperienze dei migranti ci mostrano invece il tessuto relazionale e cooperativo che accompagna l'intraprendente scelta della fuga<sup>47</sup>.

Se si vuole ripercorrere la storia delle stesse università, poi, l'esistenza di spazi aperti e grandi risorse non ancora sfruttate negli Stati Uniti del XVIII e XIX secolo costituivano condizioni favorevoli alla proliferazione delle istituzioni accademiche. Scavando nelle radici della nascita del

---

<sup>43</sup> Chakrabarty critica in modo radicale la *forma mentis* dello storicismo, in quanto vera ideologia della pretesa superiorità dell'«Occidente», che «confinava gli indiani, gli africani e le nazioni altrettanto "rozze" in un'immaginaria sala d'aspetto della storia. Ciò finiva per trasformare in una sala d'aspetto anche la storia stessa. [...] L'attesa realizzava il "non ancora" dello storicismo» (Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, op. cit., pp. 22-23).

<sup>44</sup> Cfr. Hirschman, A. O. (1982), *Lealtà, defezione, protesta*, Bompiani, Milano.

<sup>45</sup> Hirschman, A. O. (1997), *Autosovversione*, op. cit., p. 23.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>47</sup> Cfr. Mezzadra, S. (a cura di, 2004), *I confini della libertà. Per un'analisi politica delle migrazioni contemporanee*, op. cit.



sistema di istruzione superiore americano e del suo genealogico pluralismo culturale, Christopher Jencks e David Riesman evidenziano come molti preferivano tentare un'iniziativa autonoma piuttosto che tentare di risalire la lunga scala delle istituzioni esistenti:

«Once it became clear that no single group of men had the power to shape society as a whole, many preferred to strike out on their own rather than try to climb the long ladder into existing institutions. Religious dissenters found less and less reason to try to reform the churches within which they had been raised; it was often easier to set up a new church with a new dogma. Rebels against local mores had equally little reasons to struggle against them; it was easier to move west where neither law nor entrenched social custom hemmed one in. Entrepreneurs who didn't like the way the family business was run were similarly inclined to go into business for themselves, and they usually had as good a chance of staying afloat as their more venerable competitors. The same pattern was reflected in higher education: the dissidents who disliked Harvard, Yale, or William and Mary did not in most cases try to transform them, as English dissidents did Oxford and Cambridge during this same era. Instead, they set up their own competitive colleges to serve new purposes, many of which had not previously been regarded as appropriate for a college»<sup>48</sup>.

Anche qui, dunque, l'*exit* precede e rafforza la *voice*, ma soprattutto non ne costituisce l'alternativa. La frontiera, dunque, è cultura e pratica di vie di fuga, sottrazione allo *status quo* imposto dai confini, è lo sfuggire all'*aut aut* stabilito, l'affermazione di un *tertium datur*: quando le esigenze di valorizzazione capitalistica premono sulla forza-lavoro, questa ha una via di fuga verso un proprio ovest, ha la possibilità di non cedere al ricatto e praticare un nuovo campo di possibilità, fuori dall'alternativa imposta<sup>49</sup>. È lo stesso problema sollevato da Žižek quando insiste sulla divaricazione radicale tra la libertà odierna come facoltà di scelta all'interno delle coordinate di potere esistenti («tra Coca e Pepsi»), e la libertà come possibilità di minare alle basi quelle stesse coordinate<sup>50</sup>.

Gli economisti classici e le teorie sociologiche della scelta razionale individuano un legame ben definito tra il numero di persone che si iscrivono all'università e i vantaggi economici che una laurea può offrire. Analogamente, in una ricerca condotta in Francia, Raymond Boudon suppone che le scelte degli studenti siano dettate dall'aspirazione a più alti salari<sup>51</sup>. Un ragionamento non troppo diverso è condotto da alcuni ricercatori che si sono mobilitati, nel nome di un indubbio realismo che rischia tuttavia di sfociare nel riconoscimento dell'inevitabile oggettività del mercato. E se invece non fossero solo i vantaggi economici a guidare le scelte individuali? Se ciò che si ritiene naturale (il lavoro e le sue leggi) non lo fosse affatto? Quella che abbiamo definito come eccedenza soggettiva, della passione, della vita potrebbe essere individuata proprio come il *tertium datur* laddove si pensava non ci potesse essere che scelta tra un'alternativa imposta.

---

<sup>48</sup> Jencks, C. – Riesman, D. (1968), *The Academic Revolution*, Doubleday and Co., Garden City (N. J.), p. 2.

<sup>49</sup> Cfr. Virno, P. (1994), *Mondanità*, Manifestolibri, Roma.

<sup>50</sup> Žižek, S., *Né Pepsi né Coca. La scelta di Lenin*, in *il manifesto*, 21 gennaio 2004, p. 17.

<sup>51</sup> Boudon, R. (1981), *Effetti «perversi» dell'azione sociale*, Feltrinelli, Milano.

Ma la frontiera, quindi la possibilità della fuga e della diserzione, non sta solo nell'esistenza di spazi fisici: è un altrove in quanto pratica di sottrazione non necessariamente accompagnata da spostamenti geografici. Le terre incolte sono la cifra simbolica di potenziali forme di cooperazione e vita in comune oltre le logiche dell'imbrigliamento capitalistico e statale. Oggi, nella misura in cui la possibilità di individuare un *fuori* rispetto al sistema capitalistico sembra illusoria dal punto di vista spaziale<sup>52</sup>, la possibile ricerca della *produzione del fuori* si colloca prioritariamente nella dimensione temporale<sup>53</sup>. Proprio il tempo, infatti, diventa una questione cruciale per comprendere la «nuova antropologia» del lavoratore cognitivo e precario<sup>54</sup>. Diversi studiosi mettono in evidenza, non senza ragione, come la promessa di liberazione del tempo di lavoro a opera dell'automazione non sia stata mantenuta, mutandosi addirittura in un aumento dell'orario effettivo di lavoro<sup>55</sup>. Bologna invita però a non dimenticare l'altra faccia del processo, dimenticando la ricerca di libertà che ha caratterizzato la rottura del tempo "fordista": «Sarebbe fuorviante, tuttavia, caratterizzare la percezione del tempo di lavoro del lavoratore indipendente solo in maniera negativa, come intensificazione dello sfruttamento e insicurezza permanente. La rottura dell'orario di lavoro normato e l'autorganizzazione del tempo di lavoro hanno consegnato a una fetta importante della società moderna un nuovo senso della libertà, un nuovo abito mentale nei confronti delle istituzioni e dei processi di disciplinamento, hanno dislocato le frontiere della democrazia e imposto all'individuo un governo della propria esistenza capace di creare sistemi di vita migliori di quelli del lavoro salariato. È difficile tuttavia cogliere il senso "collettivo" di questa trasformazione, la

---

<sup>52</sup> Hardt, M. – Negri, A. (2002), *Impero*, op. cit.

<sup>53</sup> Scrive in merito Chakrabarty: «Il "fuori" a cui sto pensando è diverso da ciò che la prosa storicistica pensa semplicemente come "prima o dopo il capitale". Utilizzando categorie riconducibili a Derrida, io penso questo "fuori" come annesso alla categoria stessa di "capitale", qualcosa che travalica una zona di confine della temporalità, che si conforma al codice temporale in cui emerge il capitale pur violandolo, qualcosa che siamo in grado di vedere solo perché possiamo pensare/teorizzare il capitale, ma che ci ricorda continuamente che altre temporalità e altri modi di "mondeggiare il mondo" sono possibili e coesistono. [...] Gli studi subalterni, nella mia visione, possono collocarsi solo in quello snodo in cui né Marx né la "differenza" vengono abbandonati, poiché [...] la resistenza di cui parlano può realizzarsi solo all'interno dell'orizzonte temporale del capitale, e allo stesso tempo va pensata come ciò che ne spezza l'unità» (Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, op. cit., p. 133).

<sup>54</sup> Bologna così descrive il rapporto tra il lavoratore autonomo di seconda generazione e il tempo: «Nessun elemento costitutivo dello statuto del lavoro autonomo ha un carattere di specificità così mercato quanto il senso del tempo. Si potrebbe dire che la differenza fondamentale tra lavoro salariato e lavoro autonomo consiste nella diversa organizzazione del tempo di lavoro. Il tempo di lavoro del salariato è un tempo di lavoro regolamentato, quello dell'indipendente è un tempo di lavoro senza regole, dunque senza limiti. [...] Malgrado questo mutamento macroscopico, il prolungamento della giornata lavorativa non solo sembra essere passato inosservato, ma avviene il contrario e cioè che illustri sociologi e saggisti, i quali amano esercitarsi in analisi del capitalismo contemporaneo, vanno scrivendo il contrario e cioè che il tempo di lavoro si è accorciato. [...] Una giornata lavorativa senza limiti non è la sola differenza nella percezione del tempo di lavoro tra salariati e indipendenti. Una seconda differenza riguarda la percezione del tempo inserita nella progettualità dell'esistenza. Il rischio immanente di fallimento è costitutivo dello statuto del lavoro autonomo; la sensazione di camminare sul filo del rasoio, con la possibilità di passare rapidamente dal benessere del ceto medio all'indigenza, il cosiddetto "rischio povertà" dei lavoratori indipendenti, producono un abito socialpsichico incapace di progettare a lungo termine» <sup>54</sup> (Bologna, S. (1997), *Dieci tesi per la definizione di uno statuto del lavoro autonomo*, in Bologna, S. – Fumagalli, A. (a cura di), *Il lavoro autonomo di seconda generazione. Scenari del postfordismo in Italia*, op. cit., pp. 19, 22).

<sup>55</sup> Dall'Agata, C. (2004), *I dilemmi del postfordismo*, op. cit., p. 184.

capacità plasmatrice di una nuova civilizzazione, se ne colgono per ora gli effetti a livello individuale»<sup>56</sup>.

A partire dalla produzione dei saperi la questione diventa nitidamente leggibile, avendo a che fare innanzitutto con la questione del tempo, prima che con quella dello spazio. Tuttavia, la produzione dei saperi vive – per citare Walter Benjamin<sup>57</sup> – in una temporalità eterogenea e piena, irriducibile al tempo omogeneo e vuoto, lineare e progressivo del sistema capitalistico<sup>58</sup>. Per tradurre tale proposizione nel nostro oggetto di studio: i tempi della formazione sono irriducibili al tentativo di misurazione rappresentato dai crediti formativi, che da questo punto di vista sono l'imposizione della temporalità – unica e uniformante – del capitalismo postfordista. L'imposizione, cioè, del sapere astratto sul sapere vivo. Del resto, il credito – in quanto unità di misura del lavoro medio dello studente, che nella riforma è arbitrariamente quantificata in 25 ore tra lezioni, esercitazioni e studio individuale – non è altro che la riduzione del sapere vivo a *sapere astratto*. Nello scarto tra artificialità del comando e differenti temporalità che lo eccedono puntualmente, che altro non è che la frontiera tra università – in quanto regolazione del tempo attraverso la localizzazione istituzionale – e metropoli, come spazio striato e aperto alla densa eterogeneità dei flussi produttivi e delle forme di vita, si colloca appunto la possibilità di produrre il fuori.

Tutto ciò, in ogni caso, non significa che la frontiera e la fuga siano immediatamente sinonimo di incipiente liberazione: le terre incolte possono essere teatro di nuovi modelli di oppressione e di selvaggio sfruttamento. La frontiera è, per usare il linguaggio di Tsing, una zona baricentrale di frizione<sup>59</sup>. È questa stessa ambivalenza che Paul Gilroy evidenzia nei suoi studi sull'«Atlantico nero»: da un lato sottolinea il carattere drammatico e di aberrante coercizione su cui poggia la modernità occidentale, l'indelebile segno degli schiavi incatenati; dall'altra parte, tuttavia, le navi che per secoli hanno fatto la spola tra le due rive dell'Atlantico, sono state anche veicoli di

---

<sup>56</sup> Bologna, S. (1997), *Dieci tesi per la definizione di uno statuto del lavoro autonomo*, op. cit., p. 23.

<sup>57</sup> Benjamin, W. (1997), *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino.

<sup>58</sup> Edward P. Thompson ha descritto il processo di imposizione del tempo capitalistico nell'affermarsi del capitalismo industriale: «La prima generazione di operai di fabbrica era stata istruita dai padroni sul valore del tempo; la seconda generazione formò le sue commissioni per la riduzione d'orario nell'ambito del movimento delle dieci ore; la terza generazione scioperò per lo straordinario come tempo maggiorato del 50 per cento. Gli operai avevano accettato le categorie dei loro padroni e avevano imparato a lottare all'interno di esse; avevano appreso la loro lezione – che il tempo è denaro – anche troppo bene» (Thompson, E. (1981), *Società patrizia cultura plebea. Otto saggi di antropologia storica sull'Inghilterra del Settecento*, Einaudi, Torino, p. 33).

<sup>59</sup> Scrive in proposito l'antropologa di origine indonesiana: «What do cancer and nuclear weapons have in common? Their expansion, proliferation, is always already out of control. Proliferation, too, is a key principle of capitalist expansion, particularly at capitalist frontiers where accumulation is not so much primitive, that is, archaic, as savage. Frontiers are not just edges; they are particular kinds of edges where the expansive nature of extraction comes into its own. Built from historical models of European conquest, frontiers create wildness so that some – and not others – may reap its rewards. Frontiers are deregulated because they arise in the interstitial spaces made by collaborations among legitimate and illegitimate partners: armies and bandits; gangsters and corporations; builders and despoilers. They confuse the boundaries of law and theft, governance and violence, use and destruction. These confusions change the rules and thus enable extravagant new economies of profit – as well as loss» (Tsing, A. L. (2005), *Friction. An Ethnography of Global Connection*, op. cit., pp. 27-28).

circolazione e formazione di una cultura politica radicale e sovversiva, costitutivamente diasporica e transnazionale (come per i «ribelli dell'Atlantico» raccontati da Linebaugh e Rediker), irriducibile dunque a rivendicazioni statuali e nazionali<sup>60</sup>.

È questo un nodo teorico tanto importante quanto arduo da affrontare, soprattutto alla luce di ciò che Virno osserva: «La cultura della defezione è estranea alla tradizione democratica e socialista. Quest'ultima ha interiorizzato e riproposto l'idea europea di “confine” contro quella americano di “frontiera”. Il *confine* è una linea su cui fermarsi, la *frontiera* è un'area indefinita in cui procedere. Il confine è stabile e fisso, la frontiera mobile e incerta. L'uno è ostacolo, l'altra occasione. La politica democratica e socialista si basa su identità fisse e delimitazioni sicure. Suo fine è restringere l'“autonomia del sociale”, rendendo esaustivo e trasparente il meccanismo di rappresentanza che congiunge il lavoro allo Stato. L'individuo rappresentato nel lavoro, il lavoro nello Stato: una sequenza senza crepe, basata com'è sul carattere stanziale della vita dei singoli»<sup>61</sup>. Quanto queste pratiche di autonomia siano riuscite o meno a trovare le proprie forme organizzative, incidendo efficacemente sui meccanismi dell'istituzione universitaria, è oggetto della ricerca empirica. Tuttavia, il solo fatto di esistere – come metteremo a verifica nei due casi di studio – rappresenta un'allusione forte alla trasformazione dell'università, e un'indicazione di ricerca su alcune possibili strade del mutamento del sistema formativo.

---

<sup>60</sup> Cfr. Gilroy, P. (2003), *The Black Atlantic. L'identità nera tra modernità e doppia coscienza*, Meltemi, Roma.

<sup>61</sup> Cfr. Virno, P. (2002), *Esercizi di esodo. Linguaggio e azione politica*, Ombre Corte, Verona, p. 181.

## 5.4 La produzione del comune

Affrontiamo ora le implicazioni della dinamica *exit-voice* dal punto di vista del mutamento sociale, tema affrontato da Steven Pfaff in uno studio sul collasso del regime socialista della Germania Est nel 1989. Partendo dalla non completa soddisfazione per i modelli abitualmente usati nella sociologia e scienza politica, Pfaff ha scelto di mettere alla prova in questo *case study* la dinamica *exit-voice*, giungendo a conclusioni non troppo dissimili da quelle di Hirschman precedentemente illustrate<sup>62</sup>. Il caso della DDR, infatti, smentisce la supposta proporzionalità inversa tra *exit* e *voice*, ossia il doppio assunto per cui l'*exit* indebolirebbe le possibilità di una trasformazione rivoluzionaria, mentre l'abbassarsi dei costi dell'azione collettiva spingerebbe a optare per la *voice* anziché per l'uscita. La fuga di massa, nonostante gli alti livelli repressivi e di controllo del regime, ha infatti costruito le condizioni di possibilità per la mobilitazione collettiva.

L'opzione «flight», sostiene correttamente Pfaff, non implica il venir meno della necessità della *voice*: perché la transizione abbia luogo, si deve al contrario combinare virtuosamente con l'opzione «fight», il cui intervento si rivela in ultima istanza decisivo. Tuttavia, potremmo aggiungere che le stesse forme della *voice* cambiano: sono espressione non più di una battaglia simmetrica per il controllo dello stesso campo, ma di un conflitto asimmetrico teso a difendere ciò che si è materialmente prefigurato nelle reti cooperative della fuga. Descrivendo la riconfigurazione della coppia concettuale schmittiana amico-nemico nella teoria politica dell'esodo, Virno sostiene: «Non c'è rapporto simmetrico fra amico e nemico perché si dà un'apertura di uno spazio diverso, dello spazio pubblico dell'intelletto, proprio perché è iniziata la defezione costruttiva, la sottrazione intraprendente. Non si assiste ad un conflitto all'interno di uno spazio predefinito, in quanto muta lo spazio stesso. [...] L'uso della forza non è mai proteso a quella che una vecchia canzone socialista diceva essere il domani, ossia qualcosa che si attende e verso cui ci si protende; il suo principio ispiratore non è uno scopo da realizzare, ma la garanzia del rispetto e la persistenza di ciò che si è costruito fino a oggi, nel cammino dell'esodo. L'uso della forza non innova mai, ma prolunga qualcosa che già c'è; a differenza di quello medioevale, il diritto di resistenza nell'esodo va pensato a partire da autonome espressioni dell'agire cooperativo e da forme di assistenza e di reciproca protezione sorte fuori e contro l'amministrazione statale»<sup>63</sup>.

Dunque, quello *exit-voice* è, a tutti gli effetti, un modello valido per indagare il mutamento sociale: ciò ci consente di utilizzarlo nell'analisi dei casi di studio. A scanso di equivoci, converrà da subito sottolineare che la categoria *exit* descrive una gamma di pratiche e gradi di intensità

---

<sup>62</sup> Pfaff, S. (2006), *Exit-Voice Dynamics and the Collapse of East Germany. The Crisis of Leninism and the Revolution of 1989*, Duke University Press, Durham – London.

<sup>63</sup> Virno, P. (2004), *La teoria politica dell'esodo*, op. cit.

estremamente differenziata, che va dalla mobilità all'interno del mercato del lavoro come strumento di autovalorizzazione alla costruzione di *istituzioni autonome*. Pur facendo attenzione a non confonderli, ci proponiamo al contempo di indagare nei nostri *case studies* le possibili connessioni all'interno del complesso spettro delle opzioni di fuga. Per ora, ci limitiamo a poggiare sul nuovo modello *exit-voice*, che descrive l'asimmetricità del conflitto tra autonomia e subordinazione del sapere/lavoro vivo, la categoria di *comune* e della sua produzione. Definiamo in questi termini il processo di liberazione e trasformazione dai rapporti di sfruttamento, laddove è fallita l'opzione della presa del potere statale. Spiazzando il culto liberale dell'individualismo e il mito socialista del collettivo, il comune ha in sé i concetti di molteplicità e di singolarità: tale categoria non è quindi affatto imparentata con l'universalismo di matrice illuminista, fondato sull'idea di omogeneità e uniformazione. Il comune non è neppure un dato di origine, identificabile con gli elementi naturali, oppure con una vagheggiata "cultura" o "essenza" della comunità distrutta dall'affermazione del capitalismo. È invece prodotto dalle forme di cooperazione e soggettività esistenti all'interno dei rapporti sociali, cioè dei rapporti di sfruttamento e di conflitto<sup>64</sup>.

Da questa angolazione, è certamente perspicua la considerazione di Massimo De Angelis, tesa a evidenziare come esista un "comune capitalistico" identificabile con la misura dello sfruttamento: «What is really common across the "multitude" is that our production in common in so far as capital production is concerned, occurs through the subjection of multiplicity to a common alien measure of doing, of giving value to things, of ranking and dividing the social body on the basis of this measure. [...] We are faced here with the strategic attempt to launch a new wave of enclosures and disciplinary integration that recreate the "fucked up" commons that capital attempts to impose on all of us: that of its measure of life processes»<sup>65</sup>. È proprio questo "comune capitalistico", continuamente messo in discussione e riaffermato dai rapporti di lotta e di potere, il framework in cui i processi di liberazione vanno pensati. Come osserva Read: «What human individuals have "in common" is not some abstract idea of humanity but their specific relations, which are constituted each moment in multiple forms»<sup>66</sup>. Il "comune capitalistico", dunque, si alimenta solo nell'espropriazione del comune prodotto dalle reti della cooperazione sociale. In questo senso abbiamo parlato dell'accumulazione originaria un processo non confinabile ad un punto storico, l'oscura notte in cui il capitalismo è nato: essa si deve ripetere continuamente per

---

<sup>64</sup> Così Read definisce il comune: «This movement is nothing other than the restaged and enlarging conflict between the collective productivity/production of subjectivity and the continual attempt on the part of capital to reduce this production to the valorization of existing capital» (Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 155).

<sup>65</sup> De Angelis, M. (2007), *Measure, excess and translation: some notes on "cognitive capitalism"*, op. cit.

<sup>66</sup> Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 23.

privatizzare ciò che è comune e per mercificare le condizioni di produzione e riproduzione<sup>67</sup>. Allo stesso modo, il capitalismo cognitivo poggia la sua ragione di vita e la sua possibilità di riproduzione alla continua espropriazione del sapere vivo.

La transizione capitalistica è dunque tratteggiata da un incessante processo di espropriazione e di *traduzione* del sapere/lavoro vivo in sapere/lavoro astratto, del comune in “comune capitalistico”. Proprio il tema della traduzione è al centro dell’analisi che Tsing propone del neoliberalismo: «The global spread of liberalism depends on translation. The terms through which liberalism is to be enacted must be made accessible in new locales. Liberalism is perfectly reproduced only if its language finds universal equivalents. In fact, translation carries cultural genealogies from an original language even as it takes on new genealogies of thought and action from the new language. Concepts are transformed in translation»<sup>68</sup>. Come sottolineano Naoki Sakai e Jon Solomon, la traduzione nomina il processo di codificazione/decodificazione richiesto per trasferire contenuto informativo tra differenti sfere culturali-linguistiche<sup>69</sup>. Sakai insiste sul fatto che la traduzione è una pratica che produce una differenza a partire da una incommensurabilità, non una equivalenza a partire da una differenza. Da qui, il filosofo giapponese opera una distinzione tra *traduzione omolinguale* e *traduzione eterolinguale*. La traduzione omolinguale è l’affermazione/imposizione di un codice linguistico unico e universale. Potremmo dire, utilizzando le categorie marxiane, che è la riduzione del lavoro vivo a lavoro astratto. La traduzione eterolinguale è invece quella che avviene tra più soggetti che, nel loro incontro, ibridano i propri codici, producendo un nuovo linguaggio<sup>70</sup>. Quella eterolinguale è quindi la traduzione dei conflitti e delle resistenze, del tempo eterogeneo e piano, è il piano su cui è possibile la comunicazione e la circolazione delle lotte a livello globale. Ciò significa che i processi di resistenza non possono comunicare tra loro attraverso un codice unico e universale, quello della Storia 1 per usare le suggestioni di Chakrabarty, cioè attraverso la loro riduzione a una forma astratta e vuota che permette lo scambio tra equivalenti; possono invece essere tradotti nel linguaggio della singolarità e del molteplice che caratterizza la Storia 2.

Così interpretata, al di fuori di qualsiasi teleologia della storia e progressione stadiale, ma invece carica di rapporti sociali di espropriazione e resistenza, il processo di transizione capitalistico pone immediatamente il problema dei suoi possibili punti di rottura e di liberazione della potenza della cooperazione sociale. Il comune capitalistico, dunque, deve continuamente sussumere il

---

<sup>67</sup> Ivi, p. 27.

<sup>68</sup> Tsing, A. L. (2005), *Friction. An Ethnography of Global Connection*, op. cit., p. 224.

<sup>69</sup> Sakai, N. – Solomon, J. (2007), *Translation, biopolitics, colonial*, consultabile su [http://www.edufactory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=45&Itemid=33](http://www.edufactory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=33)difference

<sup>70</sup> È, ad esempio, la forma di comunicazione prodotta dall’incontro di due stranieri che utilizzano una terza lingua, chiaramente diversa da quella abitualmente parlata da ognuno dei due, ma differente e innovativa anche rispetto a quella prescelta come strumento di comunicazione.

comune del sapere/lavoro vivo, ma non lo può eliminare né totalmente controllare. Al contempo, la possibilità di costruire istituzioni autonome, come vedremo più dettagliatamente nella parte empirica, deve confrontarsi con la necessità di incidere sulle basi sociali dello sfruttamento, pena limitarsi a rappresentare una nicchia ininfluente, o addirittura completamente funzionale alla riproduzione dei rapporti sociali dominanti. Per usare i termini di Hirschman e Pfaff, l'organizzazione dell'*exit* non può rinunciare alla *voice*, sebbene quest'ultima assuma nuove forme.



## **PARTE II – LA RICERCA EMPIRICA**

## Premessa ai casi di studio

Dopo aver tracciato il quadro teorico al cui interno si articola la nostra ricerca, metteremo ora a verifica le ipotesi e gli strumenti concettuali elaborati nei due *case studies*. Abbiamo scelto di cominciare, nel caso di studio italiano, dall'analisi del processo di aziendalizzazione, che rappresenta un trend comune tra le due sponde dell'Atlantico, ma si sviluppa con forme e gradazioni differenti, che è compito della ricerca far emergere. Nel mutamento dei sistemi universitari e del lavoro accademico, l'attenzione si concentrerà sui processi di precarizzazione. Da un lato è nostro obiettivo non limitarci allo stato occupazionale e alle tipologie contrattuali, per fornire una griglia di lettura della precarietà in grado di indagare il nesso tra vita e lavoro. Dall'altro, ci interessa osservare la soggettività del sapere vivo, i dispositivi di controllo cui è sottoposto, ma anche le sue forme di resistenza e organizzazione del conflitto. A tal fine, la nostra ricerca prende corpo all'interno dei movimenti dei precari emersi in Italia e negli Stati Uniti in un arco temporale non troppo dissimile. Se è vero che negli Usa si possono citare importanti esempi già a partire dalla metà degli anni Novanta, bisogna sottolineare come tali lotte si siano affermate con forza a partire dal 2004-2005, cioè nello stesso periodo in cui sono iniziate le mobilitazioni dei ricercatori precari italiani.

Nella parte empirica ci poniamo quindi il problema di descrivere, analizzare e interpretare tratti comuni e differenze tra i due casi di studio. Il nostro obiettivo è, in particolare, indagare il funzionamento dei dispositivi di precarizzazione in Italia e negli Stati Uniti, ma anche (o meglio innanzitutto) come agiscono i soggetti del sapere vivo per metterli in discussione, romperne le gabbie e fuggirne. Questo è il piano di potenziale affermazione della loro autonomia, su cui si gioca l'articolazione della *composizione di classe* dei lavoratori cognitivi nell'università. Assunta la centralità del rapporto tra *autonomia* e *subordinazione* come chiave di lettura dei comportamenti e dei conflitti del lavoro precario, così come dei punti di contraddizione dei mutamenti dell'università, tenteremo di restituire nelle pagine seguenti la complessità e problematicità che caratterizza tale piano di ricerca e analisi. Lo faremo focalizzandoci innanzitutto sul contesto accademico e sui soggetti della precarietà, per poi indagare la costituzione materiale del sapere/lavoro vivo, le linee di differenziazione e segmentazione che lo attraversano, i processi di disciplinamento e di autonoma soggettivazione, le dinamiche di resistenza e organizzazione del conflitto. Analizzeremo quindi l'impiego delle tecnologie telematiche e il loro possibile uso alternativo, il rapporto tra università e dimensione metropolitana, la capacità e le difficoltà da parte dei precari di generalizzare le proprie mobilitazioni a livello sociale.

Collocati su questa frontiera, tra università e metropoli, i movimenti sono un buon angolo prospettico in quanto segnalano i punti di contraddizione dei processi in corso, aprendo il campo a possibilità differenti. Tali possibilità prendono corpo nei due casi di studio nelle esperienze di autoformazione, di università nomadi o di *experimental college*, e costituiscono anche la lente attraverso cui analizzare le parabole dei Women's Studies in Italia e dei Black Studies negli Stati Uniti. Rispetto a ciò, va da subito fatta una premessa. È evidente la differenza tra i soggetti di riferimento delle due esperienze, le "donne" e i "neri", il primo dei quali ha – come varie studioso evidenziano – tratti comuni poco definibili ed è percorso da evidenti differenze interne. Ciò che ci interessa indagare è invece il concreto rapporto tra saperi dei movimenti (che pure hanno peculiarità forti e non del tutto comparabili) e processi di istituzionalizzazione, tra costruzione di autonomia e rischi di addomesticamento. A partire da qui è anche possibile enucleare e precisare le difformità tra le strutture accademiche prese in esame.

Concludere l'esposizione della nostra ricerca con l'analisi di queste esperienze, nel loro tentativo di configurarsi non semplicemente come nicchie di resistenza, ma come istituzioni autonome, ci permette così di leggere e interpretare l'articolazione del rapporto tra *exit* e *voice* nei casi presi in esame. Dalla ricerca emerge come sia esattamente attraverso questo angolo prospettico che si può misurare la riuscita e il grado di innovazione delle mobilitazioni dei precari. Il rapporto tra *exit* e *voice*, in altri termini, è l'esplicitazione del nesso tra autonomia e subordinazione assunto nella nostra ricerca come piano analitico portante.

In entrambi i *case studies* il campione scelto per le interviste – già illustrato nella *Nota metodologica* – non è in grado di riprodurre su scala ridotta le caratteristiche dell'intera popolazione oggetto dello studio. Piuttosto, all'interno di un framework analizzato dal punto di vista teorico e anche con l'apporto di dati quantitativi, si è focalizzata l'attenzione su una composizione parziale. Tuttavia, parzialità non significa mancanza di scientificità, poiché riteniamo che questa si misuri sulla capacità di descrivere e analizzare punti di vista e comportamenti di una parte che aprono nuovi filoni di ricerca e interpretazione. Il campione, infatti, non è affatto casuale, poiché è stato selezionato sulla base dell'esperienza di partecipazione ai processi di mobilitazione dei precari, così come si è riposta particolare cura nella scelta di attori che, per determinate caratteristiche (in particolare età, sesso, tipologie contrattuali, background politico e sindacale), potessero restituire la complessità della composizione delle mobilitazioni. Anche in questo caso, l'internità del ricercatore all'oggetto di studio lo ha guidato nella scelta. Dunque, nel framework delle trasformazioni dell'università, dei processi di precarizzazione e dell'emergere di forme di conflitto e resistenza, i soggetti dei *case studies*, nella loro parzialità, presentano significativi elementi per esplorare possibili tendenze per la ricerca teorica ed empirica. Il problema che ci si è posti è una «raccolta

intensiva»<sup>1</sup> dei dati, quindi la loro ricchezza e profondità, piuttosto che la loro oggettività e standardizzazione. Nello stile di scrittura, onde restituire la complessità dei punti di vista, si è scelto di dare ampio spazio ai brani delle interviste agli attori sociali e ai testimoni privilegiati, ma anche a studiosi che si sono confrontati con i temi in questione.

Infine, ci soffermiamo su una breve considerazione metodologica per mettere a verifica lo sviluppo della presente tesi. La soggettività del ricercatore e la non generalizzabilità dei casi studiati, due problemi solitamente associati all'osservazione partecipante e alla ricerca qualitativa, hanno in realtà giocato nel nostro lavoro un ruolo produttivo. Hanno dunque costituito una risorsa da molteplici angolazioni: in quanto, nel descrivere e analizzare punti di vista e comportamenti degli attori sociali studiati, siamo stati costretti a mettere in discussione anche i nostri; perché hanno permesso di indagare a fondo la soggettività; poiché ci hanno consentito una piena immersione in quelle dinamiche di autoformazione di cui sopra si è argomentata l'importanza e di cui abbiamo ampiamente reso conto nel corso della tesi, riportando citazioni, analisi e riflessioni collettive di seminari e corsi autogestiti. Se abbiamo premesso la non generalizzabilità della ricerca condotta per l'insieme dell'accademia, in sede conclusiva è tuttavia plausibile parlare della possibilità di un ragionamento complessivo dentro una parzialità, cioè coloro che si stanno mobilitando contro la precarizzazione e per trasformare l'università: ciò non è un semplice frammento o il micro, ma un tutto di parte.

---

<sup>1</sup> Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, op. cit., p. 408.

## **Il caso di studio italiano**

## Capitolo 6

### Il processo di aziendalizzazione: precarizzazione e conflitti

#### 6.1 Il contesto: aziendalizzazione e riforme

In Italia il trend di aziendalizzazione dell'università assume le forme di un processo non concluso, che si sta realizzando all'interno di una struttura accademica molto differente rispetto a quella americana. Solo mettendo in rilievo le peculiarità del sistema universitario italiano potremo quindi analizzare lo stato di avanzamento e i conflitti che vivono dentro e contro tale tendenza. Per farlo, cominciamo dai processi di riforma dell'istruzione superiore a livello nazionale ed europeo degli ultimi dieci anni, concentrandoci in particolare sul loro nesso con il mercato del lavoro. Come analizzato in sede teorica, anche in Italia la selezione non passa più principalmente per l'imbuto dell'esclusione collocato all'ingresso all'università – benché è evidente che i tassi di non iscrizione, di bocciatura ai test di ingresso nelle facoltà che lo richiedono e di abbandono restino molto alti –, ma tende a spostarsi verso meccanismi di inclusione differenziale. Pur con tutte le differenze esistenti – e che continueranno a mantenersi – rispetto al sistema di istruzione superiore americano, anche nel caso italiano assistiamo a un processo in cui la selezione sempre più passa attraverso la differenziazione qualitativa piuttosto che la restrizione degli accessi al sistema di istruzione superiore nel suo complesso. Questo era infatti il disegno della commissione Martinotti (qui di seguito illustrato da Moscati, che ne fu membro), istituita nel '97 da Berlinguer con il compito di informare ed elaborare le linee guida della sua riforma:

«Il processo va nella direzione di reclutare sempre più persone, perché il processo di divisione in livelli o strati sequenziali segue la regola che dice tutti al primo livello, una parte minore al secondo, una parte ancora minore al terzo<sup>1</sup>. [...] Non è più l'università di élite, che si poteva avere fino agli anni '60. Il '68 coincide con la liberalizzazione degli accessi<sup>2</sup>, che arrivano l'anno dopo, fino a quel periodo c'erano pochissimi studenti nell'università italiana e c'era una selezione selvaggia<sup>3</sup>».

---

<sup>1</sup> Le statistiche di Maura Franchi relative alle opzioni di chi ha scelto di continuare l'attività di studio dopo la laurea restituiscono la differenziazione dei percorsi e la moltiplicazione delle agenzie formative: «Le modalità più citate sono nell'ordine il tirocinio (25,5%), la frequenza di corsi di lingue (17,9%), la collaborazione volontaria (17,0%), il master (14,7%), la specializzazione (11,4%), il praticantato (13,6%), i corsi di informatica (12,2%), la formazione professionale (10,8%), lo stage (10,4%). Percentuali inferiori raccolgono altre tipologie, quali il dottorato di ricerca (3,4%) e altre attività sostenute da borsa di studio (3,2%), la laurea (1,4%)» (Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Donzelli editore, Roma, pp. 199-200).

<sup>2</sup> È interessante notare come Moscati indichi il '68 quale anno di svolta. Dunque, la liberalizzazione degli accessi sancita legislativamente nel '69 non è altro che la presa d'atto dei mutamenti avvenuti e il rimodellamento dell'istruzione superiore determinato dalle lotte e dai movimenti studenteschi che ebbero il loro punto di precipitazione mondiale nel '68.

<sup>3</sup> *Intervista a Roberto Moscati*, Milano, 2 marzo 2006.

I problemi, nelle parole di Moscati, sono riconducibili a un vizio «illuministico» che ha impregnato le classi dirigenti e i *think tank* della riforma. Concentrarsi esclusivamente sull'architettura formale dell'università non ha permesso da un lato di mettere a fuoco il nodo nevralgico, ossia la didattica e la trasmissione dei saperi, dall'altro di confrontarsi adeguatamente con i processi di cambiamento produttivi e sociali. La formazione permanente, lungi dal divenire fonte di autonomia dei singoli soggetti, ha assunto le inquietanti sembianze della precarizzazione permanente:

«È stata vista solo dal punto di vista ingegneristico, di come costruire i percorsi. [...] Qui c'è una componente illuministica che ha caratterizzato tutti e tutto, perché c'è stato un ottimismo della volontà assolutamente esagerato e trasbordante. L'ipotesi che non è stata dibattuta e chiarita abbastanza era che si dovevano approfondire le ragioni per cui si faceva una riforma che comportava un primo livello di tre anni invece che di quattro, assumendo che molti non andassero oltre, ma perché trovavano lavoro (e qui l'università non ci poteva fare molto, bisognava che la società nel suo complesso agevolasse questo), ma che poi potevano tornare a completare la loro preparazione in un tempo variabile a seconda del settore professionale nel quale si fossero nel frattempo inseriti, e dunque creare la post-grado come dicono in Spagna, cioè la formazione permanente, dove sarebbero tornati per periodi vari a seconda di una serie di riorganizzazioni dei processi lavorativi e produttivi. Però questo voleva anche dire che si poteva partire nell'elaborazione e nella trasmissione della conoscenza di un qualsiasi settore dall'ipotesi che non si presumeva di insegnare tutta la base della disciplina per poi favorire altri insegnamenti, ma solo una parte della base. [...] Il resto uno o se lo fa da sé, o intrecciandosi con altre occasioni di formazione, o a un certo punto decide che carriera vuole fare e se gli servono gli approfondimenti oppure no. Da qui la funzione nel modello iniziale della laurea specialistica, che era per chi aveva intenzione di andare ad approfondire, consentendo di riprendere cose che aveva trascurato e completarle. Se poi voleva fare la carriera c'era il terzo livello, il dottorato, che doveva allargarsi molto di più»<sup>4</sup>.

Del resto, le statistiche mostrano con chiarezza il progressivo aumento delle persone che continuano il proprio percorso formativo anche dopo il conseguimento della laurea:

«La tendenza a prolungare la formazione dopo la laurea è in aumento: la percentuale di laureati impegnati in qualche tipo di attività formativa passa dal 66,8% tra i laureati del 1998 al 68% tra i laureati del 2002. [...] Il ricorrente richiamo da parte dei mezzi di comunicazione alla sfasatura tra domanda e offerta di competenze e all'inadeguatezza del sistema dell'istruzione superiore rispetto alle cosiddette competenze richieste dalle imprese ha giocato un'altra parte. L'ampliamento dell'offerta formativa e la conseguente diversificazione dei titoli ha contribuito, inoltre, a diffondere l'importanza della specializzazione. Lo dimostra la crescita della partecipazione dei laureati ai master, che ha visto una forte accelerazione proprio negli ultimi anni»<sup>5</sup>.

Dunque, se è in generale di vitale importanza guardare oltre i nudi dati, nel quadro del processo di riforma dell'università lo è in modo particolare. Secondo Mario Morcellini, ad esempio, gli aspetti positivi del 3+2 consistono nella femminilizzazione degli studi e nell'entrata

---

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, op. cit., pp. 189-190.

all'università di «tribù sociali» che prima ne erano escluse<sup>6</sup>. Seppure confermata dalle statistiche<sup>7</sup>, tale analisi cela tuttavia la più generale riconfigurazione gerarchica del mercato del lavoro e del sistema formativo. Donne e «tribù sociali» fanno il loro ingresso negli atenei innanzitutto grazie alle proprie istanze conflittuali e non per dono ricevuto dall'alto; in secondo luogo, vi accedono nella misura in cui la stessa formazione universitaria tende a una progressiva dequalificazione. Vi si soffermano in modo chiaro due intervistati:

«Portare più gente all'università può apparentemente sembrare una politica culturale democratica: di fatto, quello che si fa non è aumentare l'offerta di modo che un maggior numero di persone possano acquisire una preparazione valida e profonda, e quindi anche utilizzabile sul mercato del lavoro; quello che è accaduto è che si è portata più gente all'università perché tutti più o meno si laureassero, anche per il famoso meccanismo del finanziamento legato al numero dei promossi e dei laureati, si è abbassata la richiesta, si è lasciati a se stessi gli studenti, la laurea tende banalmente a diventare un pezzo di carta, e così gli studenti escono senza avere ricevuto quella preparazione e scolarizzazione a cui avevano diritto. Così, la selezione si trasferisce a livello successivo: chi può permetterselo frequenta un master, chi non può permetterselo resta con il suo titolo di studio di dubbio valore. Quindi, un'operazione che aveva una potenzialità democratica, o spacciata come tale, finisce per avere l'esito di un'ulteriore selezione di classe»<sup>8</sup>.

«Hanno preso la scuola superiore e ne hanno fatto una scuola media, ora stanno facendo dell'università un liceo, così possiamo continuare a dire che sforniamo laureati e siamo sempre più preparati, ma in tutta sincerità un ingegnere che esce ora credo che sappia di meno del perito di una volta»<sup>9</sup>.

Anche i dati sui redditi dei laureati dimostrano – dal punto di vista del rapporto tra università e mercato del lavoro – la devalorizzazione del titolo, tema che assume una particolare gravità in quello che Nicola Cacace ha definito il «paradosso italiano»<sup>10</sup>: «Il guadagno mensile netto, a un anno dalla laurea, dei laureati occupati non raggiunge i 1.000 euro (per la precisione 997 euro)<sup>11</sup>. Questo dato si colloca in una situazione di difficoltà più generale che vede i lavoratori italiani,

---

<sup>6</sup> Morcellini, M., *L'attuazione della riforma e le prospettive di revisione degli ordinamenti didattici*, relazione al convegno AIS-Facoltà di Sociologia, *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Roma, 12 dicembre 2005.

<sup>7</sup> L'indagine AlmaLaurea 2006 sostiene in merito: «Fra i laureati si manifesta una sovrarappresentazione di giovani provenienti da classi favorite dal punto di vista socioculturale e ciò avviene senza differenze evidenti fra le diverse aree geografiche. Ciò non toglie che anche fra i laureati dell'ultima generazione osservata 75 su cento acquisiscano con la laurea un titolo che entra per la prima volta nella famiglia d'origine» (Cammelli, A. (2006), *La riforma alla prova dei fatti*, in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di), *VIII Profilo dei laureati italiano. I primi figli della riforma*, Il Mulino, Bologna, p. 23).

<sup>8</sup> *Intervista a Stefano*, Milano, 21 aprile 2004.

<sup>9</sup> *Intervista a Marco C.*, Bologna, 7 luglio 2004.

<sup>10</sup> Cacace descrive così la situazione italiana, in cui il basso numero di laureati convive – paradossalmente, appunto – con una difficoltà a trovare lavoro molto più elevata rispetto a molti altri paesi (Cacace, N. (2002), *2010 Scenario delle professioni. Dialogo con Alessandro Sciorilli*, Editori Riuniti, Roma).

<sup>11</sup> Secondo le statistiche riferite al 2005, il guadagno medio di un laureato a un anno dal titolo è inferiore a quanto percepisse nel 2004; al netto del costo della vita, è meno di quanto un neolaureato guadagnasse cinque anni fa (AlmaLaurea (a cura di), 2006), *VIII Profilo dei laureati italiano. I primi figli della riforma*, op. cit.).



laureati e non, percepire retribuzioni nette più basse di quasi il 19% rispetto al dato medio dell'Europa a 15, inferiori del 17,6% rispetto ai francesi e del 23,5% rispetto ai tedeschi»<sup>12</sup>.

Possiamo ora approfondire lo sguardo sui nessi tra riforma e mercato del lavoro, ovvero uno dei temi ritenuti centrali da parte dei legislatori che si sono succeduti negli ultimi anni. Nel quadro tracciato dalla nuova architettura curricolare e dalla strutturazione dei corsi si può da subito ravvisare una contraddizione: l'accentuata tendenza all'iperspecializzazione e la veloce obsolescenza delle materie e dei saperi trasmessi – come anche i dati sopra riportati sembrano dimostrare – sono nemici della formazione alla flessibilità e alla capacità di cambiare rapidamente mansioni e collocazioni, risorse indispensabili sul mercato del lavoro<sup>13</sup>. Al contrario, la forte adattabilità richiesta può essere costruita attraverso un percorso formativo che miri alla complessità. La contraddizione tra un'università che predica flessibilità laddove produce la rigidità dell'iperspecializzazione, e il legame di ciò con i processi di precarizzazione, è evidenziato in modo convincente da Sergio Bologna: «Se la prospettiva del futuro è una prospettiva di permanente instabilità, all'interno della quale il “lavoratore della conoscenza” deve essere disponibile a mutamenti continui, non solo di carattere territoriale ma anche di carattere professionale, non si capisce perché l'ordinamento degli studi, sia di quelli secondari che di quelli universitari, non abbia cercato di rinnovarsi, ripensando i *curricula* e i metodi didattici. Per esempio, non abbia pensato di approfondire il metodo e l'ordinamento interdisciplinare. Si è proceduto invece in senso contrario, esasperando quella che è stata chiamata la *com(de)partmentalization*. Né si capisce perché l'università sia stata sempre più investita dalla filosofia della flessibilizzazione della forza-lavoro e dalla filosofia del “libero mercato”, che hanno colpito sia la struttura della ricerca sia quella della docenza. Il 50% delle ore d'insegnamento nelle università americane [...] ormai viene svolto da personale precario, che spesso non ha nemmeno concluso gli studi universitari o post-universitario. La concorrenza tra università per procacciarsi iscritti e sovvenzioni per la ricerca ha portato dentro il mondo accademico una pleora di figure di specialisti di *marketing* e di *sponsoring* (oltre a veri e propri “faccendieri”), che [...] ormai rappresentano il 40% del personale salariato o a vario titolo

---

<sup>12</sup> Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, op. cit., p. 69.

<sup>13</sup> Proprio su questo sembrano esserci vistosi ripensamenti rispetto al processo di riforma, a partire dalla statisticamente dimostrata non «spendibilità» della laurea triennale sul mercato del lavoro: «Il terreno sul quale si giocherà la sfida lanciata dalla riforma risiede soprattutto nella spendibilità della laurea triennale, direttamente connessa con le competenze acquisite. Su questo tema vi sono posizioni assai differenziate: mentre gli atenei hanno attivato numerosissimi corsi di laurea triennale, spesso mirati alla definizione di profili professionali di nicchia, poco coerenti con le richieste del mercato, sono numerosi oggi quanti sostengono, sia all'interno dell'università sia nel mondo del lavoro, che i laureati triennali debbano possedere competenze generali. Il presidente della CRUI, Piero Tosi, nel 2005 ha posto l'accento sul fatto che il mutare delle conoscenze e delle tecnologie rende obsoleto – o addirittura dannoso – qualsiasi eccesso di specializzazione nei processi formativi, posizione condivisa [...] da numerosi studi internazionali» (Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, op. cit., pp. 112-113).

“ingaggiato” dall’università americana. L’accesa concorrenza interna per il posto vacante finisce per minare lo spirito di collaborazione, lo spirito di gruppo nei *team* di ricerca. Invece di una grande spinta di pensiero, di immaginazione, di innovazione, si assiste a un ripiegamento su se stessa dell’istituzione universitaria»<sup>14</sup>.

Tale impostazione, tuttavia, non può forse essere ricondotta – o almeno non in via esclusiva – a un’apparente irrazionalità del disegno di trasformazione dell’istruzione superiore. È proprio questa la contraddizione che molti intervistati evidenziano: «Non si può rendere maneggiabile il sapere, lo si può trasmettere e si possono insegnare gli strumenti per apprenderlo, ma non si può insegnare il sapere in pillole. Questo produce degli studenti che non riescono ad acquisire quei mezzi, quelle capacità analitiche, quelle modalità di apprendimento del sapere che, paradossalmente, sarebbero molto più utili proprio in una situazione di flessibilità e di precarizzazione, perché permetterebbe loro di gestirla più adeguatamente, di adattarsi meglio alla situazione, di apprendere più facilmente»<sup>15</sup>. Si può infatti sostenere che uno degli obiettivi impliciti dei processi di riforma sia proprio una sorta di formazione non a questo o quel lavoro precario, ma alla precarietà *sans phrase*. Essa passa attraverso l’imposizione di meccanismi fortemente disciplinanti, abbondantemente messi in evidenza dagli intervistati – dall’accelerazione dei tempi e ritmi di studio, agli obblighi di frequenza, ai crediti formativi. Una dottoranda illustra con chiarezza i dispositivi di precarizzazione della «fabbrica universitaria»: «L’università non deve fornire il tecnico, ma persone capaci di pensare; e per pensare non bisogna farlo in modo unidirezionale. Invece, quello che l’attuale università crea è proprio questa unidirezionalità del pensiero, perché precarizzando in maniera fortissima ci si trova allo sbando. Devi seguire le linee precostituite, non puoi andare in una direzione diversa. Ti dicono: tu sei precario e mi devi dare risultati nel tuo lavoro, devi produrre, e devi produrre quello che ti dico io e nei tempi che ti dico io. È come una fabbrica»<sup>16</sup>.

La precarizzazione, in altri termini, si presenta al contempo come mezzo e fine delle forme di controllo del lavoro vivo contemporaneo, come dispositivo e condizione permanente. Simili sono le conclusioni cui giunge l’analisi di Sergio Bologna:

«Il postfordismo o la cosiddetta *knowledge economy* hanno prodotto la superfetazione di un mercato della formazione pubblica e privata la cui sola funzione ormai è quella di produrre un essere umano che è un precario prima ancora di entrare nel mercato del lavoro e che solo per eufemismo viene chiamato “uomo flessibile”. Il postfordismo in tal modo ha trasformato una condizione lavorativa – che per sua definizione è modificabile in base a un rapporto di forza – in una caratteristica genetica. Il precariato non deve nascere solo al momento dell’incontro con il

---

<sup>14</sup> Bologna, S. (2005), *I “lavoratori della conoscenza” e la fabbrica che dovrebbe produrli*, op. cit., pp. 27-28.

<sup>15</sup> *Intervista a Massimiliano*, Firenze, 26 maggio 2004.

<sup>16</sup> *Intervista a Mariagrazia*, Cosenza, 17 giugno 2004.

mercato del lavoro, deve essere costitutivo della mentalità della persona, deve essere inoculato nella persona come percezione del sé»<sup>17</sup>.

Complessivamente, nell'*economia politica dei saperi*, uno degli obiettivi delle pratiche di governance, o di governamentalità per usare una perspicua categoria foucaultiana, è di ridurre i soggetti precarizzati a stakeholder, in cui il problema non è l'imposizione della disciplina o l'esclusione del non normalizzabile, ma la compatibilizzazione delle istanze critiche e radicali all'interno di una griglia la cui intelligibilità è fornita dai meccanismi del mercato, della domanda e dell'offerta<sup>18</sup>. Anche in questo caso, la precarietà non riguarda solo le tipologie contrattuali o la condizione di impiego, ma la vita stessa dei soggetti, la percezione del sé e le loro modalità di relazione<sup>19</sup>.

In questo quadro, da parte dei «ricercatori precari» intervistati la valutazione dei processi di riforma dell'istruzione superiore è unanimemente negativa. Ci limitiamo a due citazioni, che esemplificano in modo preciso le considerazioni degli intervistati: «I moduli e i corsi di laurea sono esplosi, è diventato un supermarket, tutti si sono inventati i corsi di laurea più improbabili perché era conveniente alle logiche di potere, perché in questo modo ciascun gruppo di potere ha il suo corso di laurea da gestire e per il quale può richiedere posti, e ovviamente deve gonfiarli il più possibile. Gonfiando gonfiando, si è ora arrivati a una palla che rischia di esplodere»<sup>20</sup>; «Il processo di Bologna va nella direzione di una destrutturazione dell'università e una sua riduzione a centro servizi»<sup>21</sup>. Queste osservazioni tuttavia non implicano, nelle parole dei più, un atteggiamento nostalgico per il passato: «L'università di prima, nella diversità, faceva ugualmente schifo, era una sorta di repubblica platonica governata da quelli che le conoscenze le detenevano [...] una struttura assolutamente autarchica e autocratica»<sup>22</sup>.

Il problema costantemente sottolineato nelle interviste è, semmai, quello di trovare le forme per contrastare ciò che viene appunto descritto come «aziendalizzazione» dell'università, processo

---

<sup>17</sup> Bologna, S. (2007), *Uscire dal vicolo cieco!*, op. cit.

<sup>18</sup> Cfr. Foucault, M. (2005), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, op. cit., in particolare *Lezione del 21 marzo 1979*.

<sup>19</sup> Le modalità di relazione tra i precari sono efficacemente descritte da un dottorando di Firenze, in una singolare comparazione con la logica preventiva adottata dai *think tank* dell'amministrazione Bush: «Nel mio dipartimento, al di là dei rapporti molto amichevoli, sono pochissime le persone con cui si parla veramente del lavoro che si fa, della propria ricerca e dei propri interessi in tranquillità: non so se qualcuno ha la sensazione che se lo racconta qualcuno glielo frega, oppure c'è del disagio di ciascuno rispetto al proprio lavoro e quindi non ci si confronta con gli altri [...] Stamattina mi ha fatto molta impressione la battuta di una ragazza del secondo anno, durante una conferenza sulla guerra in Iraq, in cui c'era un americano consigliere di Bush che parlava della difesa preventiva, riassunta nella formula che se io penso che tu mi potrai minacciare un giorno, ti attacco subito. Questa ragazza mi ha detto: "io so che tu mi ruberai il posto da ricercatore quando finiremo il dottorato, quindi ti ammazzo adesso!" [...] Ovviamente era una battuta, però non si sa come andrà a finire, ci sta che veramente poi ci troviamo a scannarci» (*Intervista a Giulio*, Firenze, 26 maggio 2004).

<sup>20</sup> *Intervista a Marco T.*, Bologna, 7 luglio 2004.

<sup>21</sup> *Intervista a Francesco*, Bologna, 7 luglio 2004.

<sup>22</sup> *Intervista a Sonia*, Roma, 8 luglio 2004.

che trova nelle riforme delle tracce rilevanti: nell'istituzione di un rapporto tra università e mercato del lavoro sotto il segno della precarietà, nella quantificazione e misurazione della produzione di saperi, nell'intensificazione dei tempi e ritmi di studio e di ricerca, nella dequalificazione delle conoscenze e del livello formativo. È attorno a questo intreccio complesso che si dipanerà la nostra analisi, per indagare i conflitti nel nesso tra aziendalizzazione dell'università e precarizzazione del lavoro accademico in Italia.

## 6.2 Il Ddl Moratti e le mobilitazioni contro la precarietà

È esattamente nel quadro del processo di aziendalizzazione dell'università che va collocato il Disegno di legge delega sul «riordino dello stato giuridico e del reclutamento dei professori universitari» avanzato dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca Letizia Moratti e approvato il 16 gennaio 2004 dal Consiglio dei ministri<sup>23</sup>. Esso ha scatenato un largo dissenso nel mondo universitario. Molti tra rettori, docenti, ricercatori, le varie figure di precari, fino ad arrivare agli studenti, hanno espresso posizioni particolarmente critiche nei confronti del progetto ministeriale, o addirittura di risoluta opposizione, dando vita a mobilitazioni di piazza e diversificate iniziative di protesta, a pochi mesi di distanza dall'inizio delle lotte dei ricercatori francesi contro analoghi provvedimenti legislativi<sup>24</sup>.

In estrema sintesi, i punti più contestati del Ddl riguardano la messa ad esaurimento del ruolo di ricercatore, sostituito con contratti di collaborazione coordinata e continuativa e a tempo determinato rinnovabili una sola volta (eventualmente trasformabili in contratti a tempo indeterminato previa valutazione del docente in base a criteri definiti dalle università); l'abolizione per i professori della distinzione tra tempo pieno e tempo determinato, così che il rapporto di lavoro dei docenti sia compatibile con lo svolgimento di attività professionali e di consulenza esterna; l'aperta incentivazione della possibilità di realizzare specifici programmi di ricerca sulla base di convenzioni con imprese, fondazioni o enti privati, tali da permettere ai singoli atenei di procacciarsi fondi anche per sostenere le spese relative agli incarichi di docenza.

Nell'articolata e composita opposizione al Ddl, la nostra attenzione si è concentrata in particolare su quella parte che si è riconosciuta nella definizione di «ricercatore precario», riconducibile principalmente alle figure di dottorandi, specializzandi, assegnisti, docenti a contratto, ricercatori non confermati. Si tratta di una costellazione indubbiamente variegata, che tuttavia è unita – oggettivamente e ora anche soggettivamente – dal dato della precarietà delle proprie condizioni di lavoro e di vita, non come minaccia di un futuro prossimo, ma come cifra della propria quotidianità. Questi soggetti hanno sostenuto la propria attività di mobilitazione attraverso la costruzione di una Rete Nazionale dei Ricercatori Precari (RNRP), alla cui fase costituente hanno preso parte molti studenti, spesso portandovi l'apporto di collettivi già esistenti. Proprio riforma e precarietà sono considerati i punti di unificazione tra le rivendicazioni dei ricercatori e le istanze

---

<sup>23</sup> <http://www2.cipur.it/MIUR/comunicato16gen04.htm>

<sup>24</sup> <http://recherche-en-danger.apinc.org/>

degli studenti, a partire dal cambiamento della figura di questi ultimi<sup>25</sup>. Come viene evidenziato dagli intervistati, infatti, nel passaggio ai già descritti modelli di inclusione differenziale cambiano anche i *claims* principali della mobilitazione rispetto alle lotte studentesche dei decenni trascorsi: la rivendicazione del diritto allo studio (in quanto allargamento dell'accesso all'università) sicuramente non scompare, tuttavia deve fare i conti con un processo di trasformazione del sistema dell'istruzione superiore. Potremmo parlare di un passaggio dalla battaglia tra inclusione ed esclusione, a un conflitto sulla *qualità dell'inclusione*.

Le figure che hanno dato vita alla Rete costituiscono solo una fetta di coloro che hanno contestato il Ddl Moratti. Al contempo, l'analisi di queste figure può essere interessante e paradigmatica nella misura in cui si tratta di una parte (minoritaria, ma non certo esigua) della fascia generazionale che ha attraversato, in toto o solo nella sua fase più recente, il lungo processo di trasformazione dell'università che è ancora oggi dispiegato sotto i nostri occhi. Soprattutto, la nostra ricerca si è concentrata su questi soggetti in quanto si tratta di quelli che in modo più sistematico hanno messo in evidenza il legame tra il Disegno di legge e il processo di aziendalizzazione. Come vedremo, molti sottolineano come lo stesso Ddl sia un semplice prodotto di un trend di precarizzazione di lungo periodo e di una più generale trasformazione dell'università.

Coloro che hanno dato vita all'esperienza della RNRP (di cui le interviste tentano di restituire un quadro realistico) è infatti compreso in un arco di età che va dai 24-25 ai 39-40 anni, con una media che si aggira intorno ai 30-35 anni. All'interno della Rete vi sono persone senza un background politico strutturato, che hanno avuto qui una delle prime occasioni di affacciarsi alla «vita pubblica»<sup>26</sup>. È interessante come diversi ricercatori precari mettano in evidenza l'importanza avuta dei movimenti negli ultimi anni, dalle grandi mobilitazioni contro i vertici internazionali e la guerra alle esperienze dei social forum o di altri luoghi di discussione allargati. Ciò, insieme alla percezione di un contesto comune e generalizzato della precarietà, segna un punto di diversità rispetto ad analoghe forme di mobilitazione del passato, impedendo – almeno in partenza – un'immediata chiusura corporativa e settoriale della protesta. Troviamo poi figure che hanno avuto esperienze politiche in passato, per le quali la mobilitazione dei ricercatori precari ha rappresentato l'occasione per «riattivarsi». C'è chi aveva partecipato alle attività dei collettivi studenteschi, altri vengono dalle lotte della Pantera nel '90, magari nella stessa università in cui sono tornati a mobilitarsi da precari della ricerca. La Rete dei ricercatori precari ha dunque rappresentato un luogo per costruire nuove relazioni, o per riallacciare quelle passate, aprendo quindi uno spazio di

---

<sup>25</sup> «Alcuni intendono la precarietà come ciò che comincia dopo il dottorato, mentre a mio avviso inizia prima, già il dottorato e la stessa attività dello studente è un lavoro, per quanto sia una fase di formazione» (*Intervista a Daniele*, Pisa, 17 luglio 2004).

<sup>26</sup> Laddove non ci sono esplicite citazioni, in questa parte empirica le virgolette basse sono impiegate per riportare espressioni e concetti utilizzati dagli intervistati e dagli attori sociali al centro della ricerca nei due casi di studio.

incontro, confronto e ibridazione di esperienze e linguaggi differenti. Infine, ci sono attivisti e militanti – soprattutto dottorandi, assegnisti, contrattisti – che fino a qui, tuttavia, avevano riversato il proprio impegno politico al di fuori del lavoro accademico.

La RNRP, pur essendo costituita principalmente da dottorandi, contrattisti e assegnisti, non è certamente rappresentativa dell'insieme di queste figure. Da una parte per le proprie dimensioni tutto sommato ridotte, benché sufficientemente diffusa negli atenei nazionali (è presente in una dozzina di regioni, abbastanza distribuite per area geografica<sup>27</sup>), tanto da meritare attenzione analitica in quanto prima esperienza di network autorganizzato tra tali soggetti. Dall'altra parte, si potrebbe dire che la non-rappresentatività è tra gli obiettivi e le ragioni d'essere della Rete stessa, segnando un punto di diversità sostanziale rispetto alla forma-partito e alla forma-sindacato (anche nella sua versione autorganizzata). Nel repertorio di attività della Rete, troviamo certo le pratiche più propriamente sindacali o le azioni di lobbying, ad esempio la contrattazione con i singoli atenei e le audizioni con i parlamentari della maggioranza e soprattutto dell'opposizione sensibili al problema del Ddl; ma si possono anche individuare altri tipi di pratiche (ad esempio la costruzione dei «seminari di autoformazione», il ragionamento critico sulla «trasmissione dei saperi», la partecipazione alle mobilitazioni del «preariato sociale») che configurano l'ambizione di collocarsi in una dimensione politica complessiva e non semplicemente settoriale. Su questa base, oltre che attorno alla comune percezione della precarietà, si è costruito il rapporto con gli studenti.

Dopo l'approvazione del Ddl Moratti, le tappe principali del percorso di mobilitazione della Rete sono comprese nel periodo che va dal 17 febbraio 2004 al 25 ottobre 2005. La prima è la data di convocazione di una mobilitazione nazionale dell'università a "La Sapienza" di Roma da parte di CGIL-CISL-UIL, che – secondo i racconti degli attivisti della Rete – sfuggì di mano ai sindacati che l'avevano promossa, portando alla ribalta il protagonismo di studenti e ricercatori precari. Da lì nacque il percorso della RNRP. Dopo aver convocato blocchi della didattica per un'intera settimana in tutti gli atenei italiani (come avvenne dall'1 al 5 marzo 2004), o condotto blocchi stradali (è successo il 29 settembre 2005 davanti al Senato, mentre si stava votando il Disegno di legge), il Ddl è diventato legge Moratti il 25 ottobre 2005. In quella giornata, dopo diverse settimane di occupazione, circa 150.000 persone hanno manifestato da "La Sapienza" fin sotto al Parlamento, assediandolo, dopo aver respinto diverse cariche da parte della polizia<sup>28</sup>. La composizione della

---

<sup>27</sup> All'interno della RNRP, i singoli nodi hanno scelto percorsi in parte diversi. Ad esempio, il nodo romano si è strutturato, a partire dal novembre 2005, nell'Associazione PreCat (<http://www.precat.it/joomla/>), che si propone di superare la distinzione tra azione politica e sindacale sperimentando un nuovo modello organizzativo, mentre gli attivisti del nodo napoletano hanno scelto di entrare nell'FLC-CGIL nel tentativo di «utilizzarne le strutture».

<sup>28</sup> Per l'analisi di queste mobilitazioni ci avvaliamo, oltre che del metodo dell'osservazione partecipante, anche dei materiali di una ricerca "autogestita" da studenti e precari sulle occupazioni e sui movimenti dell'autunno 2005 all'università di Roma. I materiali sono discussi in Brancaccio, F. – Fredda, S. (a cura di, 2006), *Il tempo dei saperi. Tavola rotonda*, in *Posse*, Roma.

mobilitazione a quel punto era mutata: gli studenti sono stati la parte non solo maggioritaria ma politicamente trainante, mentre successivamente il rapporto con i ricercatori precari si è parzialmente indebolito.

La non definizione della Rete secondo parametri sindacali e politici è stata anche foriera di evidenti difficoltà. Soprattutto a partire dall'autunno 2004, con il passaggio dalle grandi assemblee e mobilitazioni di piazza ai mezzi di lotta più propriamente diretti all'ambito lavorativo (ad esempio non accettazione degli incarichi, delle supplenze e degli affidamenti, oppure i blocchi della didattica e degli esami), i precari della ricerca si sono scontrati con l'incapacità di trovare adeguate forme di protesta che fossero il corrispettivo dello sciopero tradizionale (reso problematico dalle forme stesse del precariato) ed efficaci strumenti di pressione vertenziale. Non a caso, è proprio in questo periodo che la visibilità dei «soggetti precari» tende ad offuscarsi, per lasciare parzialmente il posto nella protesta alle figure universitarie strutturate e alla CRUI, che ha sempre avuto un atteggiamento critico – seppur dialogante – rispetto al Ddl Moratti. Ciò costituisce uno dei problemi che verranno indagati, in quanto limite delle mobilitazioni stesse nel contesto italiano.



### 6.3 Precarietà di lavoro e precarietà dell'autonomia: una griglia di analisi della precarizzazione nel mercato della formazione

In una parte consistente della letteratura sul tema la flessibilità è racchiusa nel contesto lavorativo e nelle tipologie contrattuali cosiddette "atipiche". Secondo alcuni analisti, come Maura Franchi, essa è addirittura riducibile alla fase di ingresso del mercato del lavoro. Per usare le sue parole, si tratta «non già di una flessibilità sostitutiva, ma di una flessibilità complementare, finalizzata a ridurre il costo del lavoro, ad aumentare la capacità di risposta delle imprese alle variazioni dei mercati, a selezionare la manodopera all'ingresso attraverso lunghi periodi di prova»<sup>29</sup>. Le biografie professionali si configurerebbero quindi come un percorso a tappe, in cui viene ravvisata un'intima coerenza sia di strategie individuali sia di contesto:

«Il dualismo *mover-stayer* non riguarderebbe tanto segmenti distinti di popolazione, quanto fasi diverse di una sola carriera: vale a dire, la maggior parte dei posti di lavoro stabili sarebbero preceduti da uno o più episodi di occupazione breve, favoriti dai meccanismi istituzionali come il contratto di apprendistato, i contratti formativi e tutte le varie tipologie di contratti flessibili (dal lavoro interinale alle collaborazioni). L'alto *turn over* all'ingresso e l'elevato numero di lavoratori stabili sarebbero il segno di questa ambivalenza che sembra caratterizzare il mercato del lavoro italiano, come quello dei paesi industriali europei»<sup>30</sup>.

Queste analisi circoscrivono dunque la precarietà a un periodo limitato della carriera lavorativa, qui interpretata in termini piuttosto classici, benché si sottolinei il percorso di transizione al lavoro da parte dei giovani (*job shopping*) anziché utilizzare il paradigma della ricerca di lavoro (*job search*). L'ipotesi di Franchi è smentita dalla generalizzazione delle condizioni di precarietà, che non possono più essere ricondotte né a una dimensione generazionale, né a una fase temporale, né a particolari aree geografiche<sup>31</sup>. Rimanendo nel mercato dell'università, è piuttosto sintomatico di un'incomprensione di questi trend di fondo il fatto che Franchi affermi con una malcelata sicurezza: «Il vissuto di questi laureati è fortemente ancorato al completamento di un percorso formativo lungo che era stato previsto fin dall'inizio dell'università e che sfocerà, con un ragionevole grado di certezza, in un'attività professionale svolta in forma autonoma o in una posizione dipendente di prestigio»<sup>32</sup>. Il «ragionevole grado di certezza» è chiaramente contraddetto dai dati sul precariato universitario su cui ci siamo soffermati in sede teorica, e soprattutto si scontra in modo duro con le biografie dei ricercatori precari raccontate nelle interviste.

Pur focalizzandosi sul breve periodo, in quanto le analisi sui recenti processi di riforma non consentono ancora di avere dati sul lungo termine, il rapporto AlmaLaurea del 2006 traccia un

---

<sup>29</sup> Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, op. cit., p. 40.

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. 40-41.

<sup>31</sup> Cfr. Bologna, S. (2007), *Ceti medi senza futuro? Scritti, appunti sul lavoro e altro*, DeriveApprodi, Roma.

<sup>32</sup> Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, op. cit., p. 208.

profilo nitido: il livello di qualificazione e l'accesso all'istruzione superiore cresce in misura inversamente proporzionale alla possibilità di trovare un lavoro non precario e al reddito percepito. Ciò avviene anche tra coloro che hanno raggiunto i migliori risultati: a un anno dalla laurea, infatti, trovano lavoro solo quattro su dieci di quelli che hanno preso 110 e lode. Nello stesso arco temporale, complessivamente trova lavoro solo il 45% dei laureati "triennali" (erano il 52% l'anno precedente) e il 52,4% dei laureati pre-riforma, il che costituisce il dato più basso dal 1999. Il lavoro cosiddetto "atipico" dal 2001 al 2006 è cresciuto di ben dieci punti percentuali. Sulla natura precaria di questi lavori, è un buon indicatore il fatto che un laureato guadagna al mese, in termini reali, meno di quanto percepiva cinque anni prima un suo pari grado. Pur non avendo dati disponibili di medio-lungo periodo sull'università riformata, sembra crescere una diffusa percezione di inadeguatezza della laurea rispetto alla posizione nel mercato del lavoro<sup>33</sup>.

Il quadro che gli intervistati disegnano della flessibilità è alquanto diverso da quello individuato dalle analisi precedentemente menzionate. Per i ricercatori che si sono mobilitati, e anche per coloro che non lo hanno fatto, la flessibilità reale è all'oggi interpretata innanzitutto come precarietà. Evitando di soffermarci sugli aspetti più ovvi, per quanto assolutamente concreti nelle forme di vita quotidiana, privilegeremo gli elementi di analisi rispetto a quelli del racconto biografico, con l'obiettivo di costruire una prima griglia di lettura che consenta di cogliere specificità e differenti caratteristiche all'interno della comune figura che si è autonominata «ricercatore precario».

Gli attori intervistati, la cui composizione restituisce in modo piuttosto fedele quella di coloro che si sono mobilitati, sono dottorandi (con o senza borsa, che si aggira sugli 820 euro al mese), borsisti o assegnisti di ricerca (per uno o due anni, con assegni rinnovabili o meno che mediamente vanno dai 1.200 ai 1.400 euro lordi al mese), docenti a contratto (i contratti – il cui ammontare varia da sede a sede, ma spesso si tratta di cifre irrisorie – sono pagati a ore di lezione, senza conteggiare quelle dedicate a esami, tesisti o attività di ricerca), ricercatori confermati o non confermati, i cui stipendi vanno dai 1.100 ai 1.500 euro al mese.

Ognuna di queste figure vive condizioni di lavoro diverse, che si differenziano ulteriormente nelle diverse sedi universitarie, esprimendo al contempo delle rivendicazioni particolari. Da questo punto di vista, ad esempio, condizioni e *claims* dei docenti a contratto<sup>34</sup> non possono essere

---

<sup>33</sup> AlmaLaurea (a cura di, 2006), *VIII Profilo dei laureati italiano. I primi figli della riforma*, op. cit.; Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, op. cit.

<sup>34</sup> Nel 2006, ad esempio, il nodo romano della RNR, Precat, ha aperto una campagna sulle condizioni di lavoro dei docenti a contratto, dal significativo titolo «Indecenze a contratto». Dopo aver ottenuto il dato relativo a docenti e tutor a contratto per l'anno 2004-2005 all'università "La Sapienza" (1.830), l'associazione scrive sul proprio sito: «I docenti a contratto, oltre a tenere i corsi, si fanno carico delle sessioni di esami, ricevono gli studenti per approfondimenti e domande, seguono le tesi di laurea. Tutte mansioni che non sono limitate nel tempo al periodo in cui viene effettivamente svolto il modulo di insegnamento, ma durano tutto l'anno accademico. I docenti a contratto vengono

completamente omogeneizzati con quelli degli assegnisti<sup>35</sup>: anche nella mobilitazione, come molti intervistati mettono in evidenza, la saltuarietà e temporaneità della presenza nel contesto universitario dei primi ne ha reso più difficoltosa la partecipazione. La presenza di un alto numero di ricercatori nelle mobilitazioni è facilmente spiegabile: obiettivo del Ddl Moratti è la messa in esaurimento di tale figura. È tuttavia significativo che solo alcuni dei ricercatori presenti nelle iniziative di protesta abbiano preso parte alle attività della RNRP. Chi lo ha fatto, ne illustra i motivi: «Molti ricercatori non si rendono conto che la precarietà non riguarda solo chi non è ancora strutturato, ma anche loro. E non è solo per il Ddl Moratti, non è nemmeno una questione di posto fisso, ma è una questione di modulo accademico che diventa sempre più senza tutele: tu devi lavorare, devi subire, devi dire sì. Sei sempre più ricattabile, cambiano i rapporti di forza»<sup>36</sup>.

Questa citazione ci può aiutare a tracciare una differenziazione nella comune condizione di precarietà, distinguendo tra due aspetti che emergono chiaramente dalle interviste.

- In primo luogo, possiamo parlare in particolare di *precarietà del lavoro* per quelle figure che non sono inserite stabilmente nella struttura accademica, quindi dottorandi, borsisti, assegnisti e contrattisti. Per costoro la precarietà si traduce – per usare le parole degli intervistati – in «*manca di tutele*», «*non continuità di reddito*», «*incertezza di prospettive*» ed «*estrema ricattabilità*».
- In secondo luogo, ci sono i ricercatori che, pur avendo una posizione stabile, percepiscono una «*perdita di forza e di peso nella struttura accademica*», che lede la loro «*forza sia contrattuale sia di autonomia*» rispetto ai contenuti formativi e di ricerca, accrescendo il controllo sulla loro attività. In questo caso, la precarietà funziona come aumento della pressione anche su coloro che hanno un posto di lavoro garantito. Potremmo indicarla come *precarietà dell'autonomia*. È ciò che mette in evidenza Sergio Bologna, quando osserva come il fenomeno più grave del nostro tempo non sia solo la precarietà intesa come lavoro “atipico”, bensì «*il deterioramento della qualità del lavoro dipendente*, in termini di retribuzione, in termini di dinamiche di carriera, in termini di

---

retribuiti nei modi e nei termini più disparati, così come arbitrario è il loro “reclutamento”, mediante contratti di diritto privato. In moltissimi casi non solo la retribuzione ma anche la stipula del contratto avviene l'anno successivo alla prestazione del servizio, se avviene. Il compenso minimo deliberato dal senato accademico è di 200 euro. Nonostante questo, esistono addirittura contratti che prevedono il compenso possa saltare per cause di bilancio, ci sono docenti precari che insegnano ed esaminano senza contratto (pagati al nero o non pagati), non tutti hanno la titolarità del corso, pochi possono partecipare alle riunioni sulla didattica e quando possono non hanno diritto di voto sulle decisioni prese. Infine i professori e gli esercitatori a contratto non hanno nessun diritto e nessuna tutela in caso di malattia, infortunio e maternità» (Precat (2006), *Indecenze a contratto*, consultabile su [http://www.precat.it/joomla/index.php?option=com\\_wrapper&Itemid=66](http://www.precat.it/joomla/index.php?option=com_wrapper&Itemid=66)).

<sup>35</sup> Attraverso una vertenza nel 2006 Precat ha ottenuto per i titolari degli assegni di ricerca lo sblocco (con i relativi arretrati) dell'aumento della retribuzione prevista per decreto dal MIUR nel febbraio 2004 e non applicata da “La Sapienza”.

<sup>36</sup> *Intervista ad Adele*, Cosenza, 17 giugno 2004.

rapporti col sistema gerarchico/disciplinare dell'impresa, anche in termini di rapporti tra colleghi, in termini di stress, di lunghezza delle giornate lavorative, in termini di sicurezza del posto di lavoro, in termini di riconoscimento del merito e così via»<sup>37</sup>.

Entrambi gli aspetti qui delineati non sono necessariamente riconducibili a figure determinate, quindi strutturati da un lato e non strutturati dall'altro, ma continuamente si intrecciano nei vissuti e nelle tensioni soggettive degli intervistati. Inoltre, non sono affatto circoscrivibili al caso italiano, ma riguardano anche la *corporate university* americana. Tuttavia, se negli Stati Uniti ciò che abbiamo definito precarietà dell'autonomia si declina principalmente nei termini dell'*academic freedom*, che si iscrive nelle compatibilità dei comportamenti e delle azioni dei lavoratori accademici rispetto ai codici di gestione dell'azienda universitaria, in Italia gli intervistati sottolineano come la maggiore ricattabilità si traduca innanzitutto nel rafforzamento dei rapporti di subordinazione individuale lungo la linea gerarchica – in questo caso tra docente e ricercatore, precario o precarizzato. Ciò dipende dalle differenti strutture dei due sistemi accademici, al cui interno si collocano le attività e i conflitti dei lavoratori. Le parole degli intervistati spiegano in modo piuttosto chiaro le diversità: nel caso di studio italiano, come vedremo più approfonditamente in seguito, le possibilità di superare la condizione di precarietà del lavoro sono affidate non tanto a criteri di produttività aziendale, quanto soprattutto alla fidelizzazione personale con i cosiddetti «baroni». Il superamento della precarietà del lavoro, in altre parole, viene scambiata con la precarietà dell'autonomia.

Questi due aspetti della precarietà, infine, sono accomunati da una condizione che non riguarda esclusivamente le tipologie contrattuali, né la dialettica tra posto fisso e lavoro temporaneo; va addirittura al di là del tradizionale ambito di impiego. Si configura come *precarietà di vita*, concetto che emerge continuamente dalle interviste. Complessivamente, la precarietà di vita riguarda la perdita di controllo sulla propria esistenza, enuclea il nodo dell'*autodeterminazione* come terreno centrale per le figure del lavoro vivo contemporaneo. Bologna la ritiene l'istanza centrale dei «lavoratori autonomi di seconda generazione», intimamente connessa con l'«autoformazione» che plasma la nuova composizione di classe, paragonabile a ciò che l'«egualitarismo era stato per le lotte dell'«operaio massa»: «L'autodeterminazione è un percorso, un lungo itinerario attraverso i condizionamenti, una sfida che si può vincere o perdere, per la quale sono necessarie tutte le energie di cui disponiamo, è il *biolavoro* per parafrasare Foucault, dunque è qualcosa che richiede un continuo arricchimento di strumenti conoscitivi e relazionali, un continuo

---

<sup>37</sup> Bologna, S. (2007), *Uscire dal vicolo cieco!*, disponibile su <http://www.lumhi.net/>

riciclo di capitale umano, per convivere con l'instabilità e la globalizzazione, superando i limiti della cittadinanza con una mente da apolide»<sup>38</sup>.

Autonomia e autodeterminazione divengono quindi terreni centrali nei processi di soggettivazione e formazione della composizione di classe. Sotto questa luce, può apparire limitante la sola rivendicazione del "posto fisso" da parte di coloro che al momento sono impiegati in maniera temporanea. Il problema si sposta infatti sulla possibilità di aumentare i propri spazi di autonomia e autodeterminazione, in quell'incrocio tra vita e lavoro che è pienamente investito dalla condizione di precarietà.

Da questa angolazione, gli studenti sono per certi versi figure paradigmatiche di una *condizione ibrida*, permanentemente al confine tra formazione e mercato del lavoro, tra precarietà di vita e di lavoro appunto<sup>39</sup>. Nel momento in cui il sistema produttivo sempre più si basa sulla messa a valore di saperi, conoscenze, relazioni, linguaggi, informazioni, è proprio questo confine ad essere messo in discussione. Del resto, la linea di demarcazione tra formazione e lavoro tende a sfumarsi da entrambi i lati: da una parte, stage e tirocini entrano sempre più stabilmente a far parte del percorso dell'istruzione superiore<sup>40</sup>, connotandosi immediatamente come lavoro non retribuito; dall'altra, cresce il numero di studenti che lavorano durante il percorso di studi, anche se non in maniera continuativa, e perlopiù in modo saltuario e precario<sup>41</sup>. Nelle mobilitazioni gli studenti hanno individuato un terreno comune con i ricercatori a partire dalla condizione di precarietà, di vita prima ancora che di lavoro, sia nella prospettiva futura sia nella percezione del presente: «La precarietà io la vivo già, dovendomi arrangiare tra mille lavoretti per tirare avanti e per studiare, che già di per sé è un lavoro, ma non retribuito. Insomma, la precarietà è stare in bilico e non sapere domani cosa ti succede, non avere quella sicurezza che ti permette di fare dei progetti, di pensare al futuro in maniera costruttiva»<sup>42</sup>.

Proprio il percepirsi non più come forza-lavoro in formazione, ma come lavoratori precari a tutti gli effetti, può spiegare perché il picco più alto delle mobilitazioni contro il Ddl Moratti sia stato trainato dagli studenti, a partire (dopo il blocco stradale davanti al Senato del 29 settembre 2005) dall'occupazione della facoltà di Fisica de "La Sapienza" il 10 ottobre 2005, presto diffusasi ad altre facoltà a Roma e in Italia, e culminata con la già menzionata manifestazione del 25 ottobre

---

<sup>38</sup> Bologna, S. (2007), *Ceti medi senza futuro? Scritti, appunti sul lavoro e altro*, op. cit., pp. 35-36.

<sup>39</sup> Come osserva un dottorando dell'Università di Milano: «Mi pare che la componente più attiva sia costituita innanzitutto da studenti e dottorandi, da assegnisti e da persone che sono ai primi gradi della carriera accademica» (*Intervista a Stefano*, Milano, 21 aprile 2004).

<sup>40</sup> Secondo il rapporto AlmaLaurea «nel primo livello post-riforma ne hanno svolti il 57,2 per cento dei laureati, mentre nel vecchio ordinamento meno di un terzo (il 19 per cento)» (Cammelli, A. – Cimini, C. – Mignoli, G. P. (2006), in AlmaLaurea (a cura di), *VIII Profilo dei laureati italiano. I primi figli della riforma*, op. cit., p. 59).

<sup>41</sup> Sempre dalla stessa fonte: «Nel 2005 i lavoratori-studenti rappresentano l'8 per cento del totale dei laureati, gli studenti-lavoratori il 67 e i laureati senza alcuna esperienza di lavoro il 24 per cento» (*Ivi*, p. 54).

<sup>42</sup> *Intervista a Daniele*, Roma, 12 gennaio 2006.

2005. A partire da una misura legislativa sul lavoro, gli studenti-precari hanno dunque saputo generalizzare la mobilitazione propria e dei ricercatori al complessivo assetto dell'università riformata e ai dispositivi di inclusione differenziale della *lifelong learning*.

Su questa base è ora possibile allargare lo sguardo oltre il mondo accademico, proprio perché questo risulterebbe un osservatorio troppo limitato per analizzare i percorsi di vita e di conflitto dei precari dell'università. Ciò di permette di descrivere un *mercato della formazione* – consustanziale e strategico all'interno del mercato del lavoro – composto da una pluralità di attori differenziati (da quelli istituzionali a quelli aziendali, da quelli statali a quelli privati). L'università è solo uno di questi attori, tra l'altro con un deficit di credibilità dal punto di vista delle capacità competitive. L'accumulo formativo dei soggetti sociali – che si sviluppano nella forma del mosaico utilizzata da Berlinguer per descrivere la strategia della sua riforma – passa attraverso i percorsi gerarchizzati attraverso le differenti agenzie. A fianco e intrecciato al mercato ufficiale, comunque irriducibile ad esso, le reti cooperative diffuse e informali del *sapere vivo* – al cui interno maturano le biografie formative – costituiscono ciò di cui il sistema produttivo non può fare a meno, benché ne ecceda i criteri di misurabilità e quantificazione<sup>43</sup>. Ne abbiamo una precisa descrizione dalle parole di quasi tutti gli intervistati: «Per me percorso accademico significa percorso universitario, percorso universitario significa che ho iniziato a fare i movimenti nel '90 e poi nel '94. Quindi, significa di fatto un'università gestita in maniera collettiva. Ho fatto per anni seminari autogestiti, che sono stati la parte più rilevante di tutta la mia università [...] Gran parte della mia formazione è stata fatta là, ed è stata riversata in quello che faccio ora, sia come contenuti, sia come modalità di lavoro. Potrei dire che l'università se ne è appropriata»<sup>44</sup>; «Penso che le reti informali, le amicizie, i gruppi di cui ho fatto parte abbiano contato probabilmente più di quello che ho appreso studiando e lavorando in questo ambiente. [...] Devo dire che la direzione del flusso di sapere va più che altro dalle reti informali all'università, che prende e incamera»<sup>45</sup>. La produzione del *sapere vivo*, dunque, avviene in buona parte in luoghi esterni all'istituzione accademica, che – come si evince dal brano citato – si limita ad appropriarsene, gerarchizzando e segmentando la forza-lavoro. Le competenze e le relazioni sociali accumulate tanto nel mercato ufficiale quanto nelle reti cooperative, per poter essere spendibili sul mercato del lavoro, devono poi essere calcolate tramite la logica

---

<sup>43</sup> Gregory Bateson definisce «deutero-apprendimento» il processo sotterraneo in cui si formano capacità e risorse molto più importanti di quelle apprese nei programmi di studio formali. Queste ultime saranno ancora più insufficienti nel momento in cui l'individuo si troverà a fronteggiare situazioni nuove e impreviste (Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano).

<sup>44</sup> *Intervista a Claudio*, Napoli, 9 luglio 2004.

<sup>45</sup> *Intervista a Simone*, Firenze, 26 maggio 2004. Ma potremmo citare altri esempi: «Dovessi pensare a quello che sono oggi, ha avuto più influenza questo ambiente politico-culturale piuttosto che l'ambiente universitario. Scienze Politiche e Giurisprudenza, soprattutto qua a Roma, sono ambienti accademici estremamente autoreferenziali, chiusi, una torre d'avorio, un condensato dell'autoreferenzialità dell'accademia e allo stesso tempo del braccio culturale dell'élite al potere. I maggiori impulsi culturali li ho quindi trovati fuori dall'accademia» (*Intervista a Giuseppe*, Roma, 8 luglio 2004).

dell'accreditamento<sup>46</sup>, dunque attraverso quei tentativi di misurazione e quantificazione cui sfuggono continuamente.

Nell'insieme, se osserviamo la precarietà dal punto di vista dell'inclusione nella struttura accademica e della posizione occupata dai differenti segmenti della forza-lavoro, risultano con chiarezza le diversità tra le varie figure in cui si scompone il soggetto precario. Da tale angolazione, sono altresì visibili le articolazioni di potere tra le stesse figure all'interno della gerarchia accademica. Nel funzionamento del sistema universitario, infatti, le relazioni tra i docenti precari e gli studenti sono articolate verticalmente. Gli studenti intervistati mettono infatti in evidenza un atteggiamento talvolta «paternalistico» da parte dei primi, che rafforzano spesso tale percezione parlando della «non piena maturità» degli studenti, oppure della necessità di «renderli consapevoli» della situazione in cui vivono. D'altro canto, dottorandi, borsisti, assegnisti e contrattisti risultano in competizione rispetto alla possibilità di guadagnare un posto di ruolo nell'accademia<sup>47</sup>.

Tuttavia, quelle stesse figure si possono invece ricombinare attorno a un elemento comune proprio nella misura in cui riescono a mettere in discussione i rapporti di potere della struttura accademica, così come la logica complessiva del sistema. Il terreno comune della precarietà ha permesso – anche se forse solo per un periodo limitato – di cambiare le relazioni di potere e le dinamiche di segmentazione dentro la struttura universitaria. È quanto afferma, in modo sintetico ed efficace, uno studente di Roma: «Con i docenti i rapporti sono pressoché nulli, mentre differente è il discorso per i ricercatori precari: la loro mobilitazione ha modificato le relazioni tra professori e studenti, li percepiamo innanzitutto in quanto precari, come noi»<sup>48</sup>. Quelle figure hanno dunque trovato un punto di unificazione laddove il problema si è spostato dalla posizione occupata nella scala dell'inclusione alla ricerca di autonomia. Dal conflitto sulla sola precarietà del lavoro alla messa in discussione della precarietà di vita.

---

<sup>46</sup> Vaira illustra il funzionamento di tale logica nel quadro della formazione permanente e del progetto di riforma di Berlinguer: «Siamo nella società del cosiddetto *lifelong learning*, non è possibile pensare che i saperi siano destinati a rapida obsolescenza: io faccio una laurea triennale e trovo lavoro, mi devo aggiornare e questa riforma permette esattamente quello che la vecchia università non permetteva, ossia l'aggiornamento. L'aggiornamento con una laurea triennale, spendendo i crediti che avevi già, l'aggiornamento con una specialistica, spendendo i crediti che avevi già, l'aggiornamento con master di primo e di secondo livello, spendendo i crediti che avevi già. Sostanzialmente permette una continua spola tra circuito formativo e lavoro, cosa che nel vecchio modello di università non esisteva, in quanto la laurea era il punto di arrivo, dopo di che si va a lavorare. Qui è la struttura dell'economia che è cambiata [...] Berlinguer e Garzoni lo hanno detto in tutte le salse ma nessuno lo ha capito: sono corsi che oggi ci sono, ma se domani non dovesse più esserci la domanda si eliminano e si creano nuovi corsi. Inoltre, la formazione non termina nel momento in cui prendo la laurea o la laurea specialistica, ma può continuare in punti differenti della mia carriera lavorativa e di vita. [...] Il credito serve alla persona per poter entrare, uscire, andare, cambiare, fare, essere flessibile, aggiornarsi continuamente» (*Intervista a Massimiliano Vaira*, Pavia, 24 gennaio 2006).

<sup>47</sup> È un aspetto messo in evidenza da tutti gli intervistati, in particolare da quelle figure che vivono più direttamente la competizione, come questo assegnista dell'Università di Pisa: «La gente si rende conto di fare esami o attività che sono assolutamente esterne a quelle che dovrebbero fare; d'altra parte però è evidente che avendo magari alle spalle un'altra persona nelle stesse condizioni, cercano di superlavorare per sperare di avere maggiori probabilità di essere portati avanti» (*Intervista a Michele*, Pisa, 17 luglio 2004).

<sup>48</sup> *Intervista a Stefano*, Roma, 19 dicembre 2005.

## 6.4 Le due facce della flessibilità

Il peso della precarietà, dell'assenza di continuità in termini di reddito e di tutele, insomma nel suo doppio aspetto sopra delineato è chiaramente messo in evidenza (com'era facilmente prevedibile) da tutte le interviste. L'idea dell'autoimprenditorialità, che ha accompagnato il diffondersi del lavoro una volta definito atipico, ha ceduto il posto alla cruda realtà delle difficili condizioni contrattuali e di esistenza<sup>49</sup>. C'è piena consapevolezza di quanto ciò sia un concreto impedimento all'autonoma scelta dei propri percorsi: la frammentazione degli impegni didattici e di gestione spicciola rende difficoltosa la possibilità di «coltivare i propri interessi di ricerca». Ciò non significa che la precarietà sia una condizione totalmente nuova: ora, tuttavia, assume caratteristiche peculiari, e soprattutto non è più identificabile con la tradizionale gavetta o con uno stadio propedeutico all'ingresso nella carriera accademica:

«Il precariato in università c'è sempre stato, però era sempre stato percepito e in qualche maniera accettato come un periodo di prova [...] Oggi passa l'idea che non sei in prova per una ricerca che farai in modo più stabile un domani se dimostrerai di essere bravo, ma il fine è interno alla tua situazione attuale, devi cioè fare ricerca in modo da riuscire a rinnovare il contratto precario che hai [...] Il periodo di prova è permanente: oggi non devi dimostrare di saper fare la ricerca che farai domani, devi fare la ricerca oggi e ti devi pure sbrigare perché altrimenti domani ti cacciano [...] Io nasco già nella precarietà permanente, non so neanche com'era il modo precedente di fare ricerca, per me la precarietà è l'habitat naturale, forse è anche per questo che non ne soffro più di tanto. E forse anche per questo percepisco i diritti dei precari in maniera meno corporativa, perché io sono dell'idea che tra tre anni farò un altro lavoro, o perché avrò voluto cambiarlo, o perché mi ci avranno costretto: comunque, non devo pensare la mia vita come ricercatore, ma come precario»<sup>50</sup>.

I racconti delle proprie esperienze mettono in risalto le costrizioni cui i lavoratori dell'università sono sottoposti e in cosa ciò si traduce dal punto di vista della ricerca e dell'attività didattica. I tempi brevi impediscono strutturalmente la ricerca e la trasmissione di saperi e conoscenze che sono, per loro stessa natura, complessi. Gli intervistati sostengono che se gran parte del personale accademico ha contratti brevi e prospettive di lavoro limitate, l'università pubblica perde la possibilità di strutturare grandi progetti, che verranno quindi demandati esclusivamente a chi ha fondi e finanziamenti adeguati per sostenere una simile organizzazione della didattica e della

---

<sup>49</sup> È un dottorando dell'Università di Bologna a mettere in risalto questo aspetto: «C'è l'equazione flessibilità=qualità, perché c'è competizione, mutuando dalle leggi di mercato certi principi; la flessibilità invece diventa precarietà, mancanza totale di diritti, vieni a lavorare e non sai cosa sarà di te il giorno dopo, e io non so quanto la qualità possa migliorare» (*Intervista a Marco T.*, Bologna, 7 luglio 2004).

<sup>50</sup> *Intervista ad Andrea*, Roma, 19 giugno 2004. Sulla stessa lunghezza d'onda si collocano le parole di un assegnista dell'Università di Firenze: «Da un certo punto di vista, il precariato all'università è sempre esistito [...] Il problema di ora è che il precariato si è diffuso, adesso all'università come carriera accedono persone che non vengono solo da famiglie ricche o figli di professori, quindi diventa anche un problema sociale. Mentre prima il problema sociale era a monte, era l'accesso, adesso entra dentro [...] C'è una figura di giovane ricercatore che invece tutte queste garanzie non ce le ha» (*Intervista a Massimiliano*, Firenze, 26 maggio 2004).



ricerca. In questo quadro, aggiungono, sono innanzitutto gli studenti ad essere penalizzati dallo spezzettamento e «pillolizzazione» dei saperi e delle materie. L'intensificazione di tempi e ritmi viene indicata come uno snodo cruciale del processo di aziendalizzazione dell'università, che implica una misurazione dell'attività di studio attraverso i crediti e dell'attività di ricerca attraverso i brevetti: «Gli studenti sono presi da migliaia di cose per cui non possono approfondire, non hanno il tempo, devono rincorrere i corsi, gli esami, il credito»<sup>51</sup>; «In ambito scientifico, viene imposto in uno spazio di durata fisso l'obbligo di produrre dei risultati per poter sperare di accedere alle parti successive: per definizione, invece, la ricerca non può avere dei limiti temporali»<sup>52</sup>. A partire da qui, alcuni intervistati – basandosi sulla loro quotidianità di lavoro in una facoltà scientifica e non su una preesistente attività politica che non riguarda nessuna delle persone cui nello specifico facciamo riferimento – evidenziano la necessità di allargare le istanze di lotta a brevetti e copyright: se alcuni si soffermano sulla necessità di una battaglia di principio per il libero sviluppo della ricerca<sup>53</sup>, altri ne sottolineano i nessi materiali con il conflitto sulla precarietà, sui processi di segmentazione di classe e per l'autonomia del sapere vivo<sup>54</sup>.

Insomma, sembrano poco convincenti le argomentazioni di chi (come Luciano Benadusi, ad esempio) sostiene che una parte almeno degli aspetti negativi della riforma (la moltiplicazione e «bonsaizzazione» dei corsi di studio, lo spezzettamento della didattica, l'iperprofessionalizzazione e via di questo passo) non ricadono sul legislatore, bensì sull'accademia o, per dirla in altri termini, non sul progetto ma sulla sua applicazione<sup>55</sup>. Secondo questa prospettiva, il bilancio della riforma risulterebbe di conseguenza a macchia di leopardo. Ciò può permettere da una parte di salvaguardare l'impianto complessivo della riforma, dal 3+2 ai crediti formativi, indicati come un vincolo europeo, un'impalcatura formale al cui interno i contenuti sono più importanti del

---

<sup>51</sup> *Intervista ad Adele*, Cosenza, 17 giugno 2004.

<sup>52</sup> *Intervista a Maurizio*, Milano, 22 aprile 2004.

<sup>53</sup> «I brevetti bloccano la ricerca, perché ti costringono a finalizzarla a un qualcosa di piccolo e vicino nel tempo» (Intervista a Fabrizio, Milano, 22 aprile 2004).

<sup>54</sup> «Dal dire che chi è pagato per fare ricerca e didattica la deve fare, al dire che il parametro per valutare come viene fatta la ricerca è vedere se uno ha prodotto brevetti, la questione cambia. Noi stiamo andando in quest'ottica. Il nostro rettore, per quanto sia uno dei più illuminati della CRUI, in realtà si vanta di essere stato uno di quelli che ha dato un impulso forte alla produzione di brevetti in seno all'università, che è un nonsenso assoluto. D'altro canto, se io devo fare una domanda per i fondi devo scrivere tutto ciò che ho fatto e assieme alle pubblicazioni ci sono i brevetti. Se io ho fatto un brevetto mi danno più fondi, perché è considerato molto. Oltre ad essere precari, cercano così anche di privarci della nostra autonomia. [...] Una questione fondamentale riguarda quindi la battaglia sui copyright, i brevetti, sul monopolio del sapere da rompere. Sono strumenti per assoggettare e togliere libertà innanzitutto a noi precari» (Intervista a Marco C., Bologna, 7 luglio 2004).

<sup>55</sup> Benadusi, L., *L'attuazione della riforma e le prospettive di revisione degli ordinamenti didattici*, relazione al convegno AIS-Facoltà di Sociologia, *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Roma, 12 dicembre 2005.

contenitore, dall'altra di non fare i conti con le tendenze complessive del divenire azienda dell'università, dentro cui sono pienamente inseriti i disegni riformatori degli ultimi anni<sup>56</sup>.

Alcuni sottolineano che, pur essendo una condizione sempre più diffusa e generalizzata anche nel mondo accademico, la precarietà assume anche forti tinte generazionali. Si crea così una linea di frattura chiara nella supposta unità del corpo accademico, che passa sia per linee generazionali, sia – e forse soprattutto – per posizione nella gerarchia universitaria e nella struttura di potere, anche rispetto ai docenti con cui quotidianamente si lavora<sup>57</sup>. Sono le stesse contraddizioni e problemi che emergono nel composito quadro accademico (cui si è fatto cenno in sede introduttiva) che si è mobilitato contro il Disegno di legge. Dalle voci dei precari, infatti, riprendendo le linee di ragionamento offerte da Vaira nel presentare l'idea di una «logica adattiva»<sup>58</sup>, possiamo osservare nel sistema universitario una *compresenza di forme e tempi diversi*: convivono rapporti feudali – legati ai vincoli di «asservimento personale» verso le cosiddette «baronie»<sup>59</sup> –, l'artigianale attività di ricerca, il parataylorismo dell'intensificazione dei tempi e dei ritmi nella produzione dei saperi, la precarizzazione del lavoro postfordista, il just-in-time dell'organizzazione, che dovrebbe consegnare in tempo utile un certo numero di laureati alle esigenze del mercato. In questa direzione vanno le riflessioni di un dottorando e di un'assegnista dell'università di Roma: «Nell'università la precarietà si realizza nella sua forma bestiale, convivono un regime feudale, la carica nobiliare associata a questa nuova caratteristica di imprenditore, di persona in grado di trovare quattrini, e un precariato che ha solo gli elementi selvaggi, stipendi da fame, continua incertezza del posto di lavoro, e nessun vantaggio»<sup>60</sup>; «Io ritengo che la precarizzazione, oltre a rispondere a esigenze odierne di ordine economico, si incontri con una declinazione di tipo iperfeudale che è molto italiana»<sup>61</sup>.

Tra gli intervistati è in ogni caso diffusa la consapevolezza che fuori dalla cittadella universitaria le cose non vadano in modo diverso. Per alcuni, lungi dall'essere una torre d'avorio autoregolata e aristocraticamente lontana dalle dinamiche sociali, l'università assume addirittura

---

<sup>56</sup> Di ben diverso avviso è un'assegnista dell'Università di Roma. Del resto, le sue parole sembrano confermate dalla già citata difesa che Umberto Eco fece del disegno riformatore di Berlinguer, all'insegna del motto "più laureati e meno preparati": «Mi è stato risposto in prima persona da alcuni molto vicini all'ambiente sindacale e alle classi di potere che fino a 5-10 anni fa si sfornavano delle persone troppo preparate per le mansioni che poi andavano a svolgere nelle varie aziende e industrie, e questo non andava bene. Si è giustificata in questo senso la riforma che è stata fatta» (*Intervista a Orietta*, Roma, 8 luglio 2004).

<sup>57</sup> Lo osserva un docente a contratto dell'Università di Napoli: «Si tratta di un processo che non è assolutamente preso in considerazione o addirittura visto dai soggetti strutturati dell'università, c'è ormai proprio una frattura di incomprendimento, da un lato generazionale, dall'altro sociale. Ti trovi così di fronte al docente con cui lavori, che magari ti appoggia nella lotta, però due minuti dopo ti richiede prestazioni di lavoro pesanti [...] È un fantasma che si aggira per l'università, e però è un fantasma che sostiene questa struttura» (*Intervista a Dario*, Napoli, 9 luglio 2004).

<sup>58</sup> Vaira, M. (2003), *Verso un'Università post-fordista?*, op. cit.

<sup>59</sup> Utilizziamo tale parola in quanto ricorrente nelle parole degli intervistati, oltre che presente in una parte della letteratura sul tema: cfr. Giglioli, P. P. (1979), *Baroni e burocrati. Il ceto accademico italiano*, Il Mulino, Bologna.

<sup>60</sup> *Intervista a Luca*, Roma, 8 luglio 2004.

<sup>61</sup> *Intervista a Sonia*, Roma, 8 luglio 2004.

tratti paradigmatici rispetto ai mutamenti delle forme del lavoro<sup>62</sup>. Pur consapevoli delle particolarità delle proprie condizioni (sia in positivo, in quanto comunque il trattamento economico e le prospettive di carriera sono evidentemente superiori rispetto ai lavori dequalificati, come ad esempio l'impiego in un call center; sia in negativo, perché è indubbio che l'attività di studio e ricerca è fortemente penalizzata dall'esigenza di dover dedicare molto del proprio tempo a procacciarsi altre forme di reddito), sembra che inizi a diffondersi la percezione della precarietà come *contesto comune* in cui si muovono le diverse figure del lavoro contemporaneo e la loro quotidiana esistenza. In altri termini, va scemando la tradizionale aura del lavoro intellettuale legata al percorso accademico, per lasciare il posto alla sensazione di fare «un lavoro come un altro».

D'altro canto, le interviste raccolte sgombrano il campo dall'idea che il processo di precarizzazione del lavoro accademico possa nascere con il Ddl Moratti: questo per certi versi sistematizza e per altri peggiora un trend già comunque ampiamente esistente. È opinione diffusa, ripetuta da molti dei ricercatori precari che si sono mobilitati che l'approvazione del Ddl Moratti non cambierebbe la loro situazione in modo radicale, in quanto si colloca su un solco già tracciato dai governi precedenti: «Il Ddl Moratti semplicemente istituzionalizzerebbe la situazione esistente [...] Se questo movimento è sorto a causa del Ddl Moratti, è evidentemente perché esso ha scoperchiato la pentola, ma la pentola era lì che bolliva già da un pezzo [...] Se il direttore del Ministero della Pubblica Istruzione ha innocentemente e senza vergogna dichiarato che questi 70.000 precari lui non sapeva nemmeno che esistessero, ciò rende chiara la situazione, dal momento che lui è un tecnico, non un politico. Ai tempi di Berlinguer la situazione non era particolarmente diversa»<sup>63</sup>. Addirittura, alcuni sostengono che – pur nella definitiva affermazione della precarietà – aprirebbe maggiori possibilità per ritagliarsi difficoltà e temporanee forme di reddito<sup>64</sup>. Del resto il Disegno di legge, prima di essere proposto, aveva già goduto di terreni di sperimentazione, e certo non solo nelle roccaforti della destra accademica e politica<sup>65</sup>.

Insomma, il lato delle dure condizioni di vita e di lavoro è indubbiamente il tratto dominante dei racconti: «La precarizzazione non ti permette di coltivare i tuoi interessi. Il mio lavoro di ricerca è estremamente frammentato, io mi occupo di corsi di formazione, di gestione di un centro, di piccole ricerche in cui il committente è un'istituzione pubblica, e in questa situazione è molto difficile seguire quelli che sono i miei interessi. C'è un'iperburocratizzazione del lavoro all'interno

---

<sup>62</sup> «L'università sembra un laboratorio di sperimentazione del nuovo lavoro flessibile anche all'interno dell'amministrazione pubblica o parapubblica» (*Intervista a Michele*, Bologna, 7 luglio 2004).

<sup>63</sup> *Intervista a Marco C.*, Bologna, 7 luglio 2004.

<sup>64</sup> «Paradossalmente penso che ci siano più chance di trovare dei lavoretti con il Ddl piuttosto che senza. Però, si tratterebbe di un contratto per sei mesi a Perugia o a Camerino, dove ti pagano una miseria, e lo fai semplicemente per mantenere i contatti e il curriculum» (*Intervista a Valeria*, Pisa, 17 luglio 2004).

<sup>65</sup> «Come assegno io ho un 2+2, il +3 dell'Università di Pisa è una cosa nuova dal punto di vista nazionale e va esattamente in questa direzione. Il 5+5 della Moratti non è quindi certo nuovo, l'assegno 2+2 che cos'è infatti? È peggio ancora» (*Intervista a Michele*, Pisa, 17 luglio 2004).

delle istituzioni, che non ti permette assolutamente di coniugare i vari interessi, di fermarti a riflettere, che è una cosa fondamentale per questo lavoro»<sup>66</sup>; «Da quando ho preso l'assegno di ricerca è una precarietà che, quando sono depresso, mi piace definire sia nel tempo che nello spazio. I soldi vengono da un dipartimento, l'assegno di ricerca è invece bandito da un altro dipartimento, che non aveva i soldi ma poteva bandire l'assegno, e io lavoro con una terza persona ancora che sta al Cnr»<sup>67</sup>. Al contempo, sembra tuttavia emergere tra le istanze principali di chi ha scelto il percorso universitario (e ciò era meno scontato) l'esigenza di libertà nella gestione dei tempi, negli spazi per organizzare la propria vita, nella possibilità di arricchire gli scambi e i propri filoni di ricerca. È di questo che parlano le parti di intervista che seguono:

«[La scelta del percorso universitario] era quasi obbligata per me: essendomi reso conto che non ho nessun interesse per la maggior parte delle cose che si fanno qui dentro, e non avendo nessunissima intenzione di fare l'ingegnere in un'azienda, con un capo, con degli orari, con un cartellino da timbrare, facendo quello che vuole qualcun altro, quando lo vuole qualcun altro, per poi arricchire questo qualcun altro, se non avessi trovato lo sbocco universitario molto probabilmente avrei cambiato vita in maniera radicale»<sup>68</sup>.

«La struttura garantisce la gestione autonoma dei tempi, se non scadenzata in alcuni punti dell'anno, questo è un fatto positivo»<sup>69</sup>.

C'è quindi una diffusa valorizzazione del lato positivo della flessibilità, l'irrinunciabilità della libera gestione dei propri tempi di vita e di ricerca, laddove ciò si coniughi con garanzie di reddito e tutele oggi assenti: «Mi piacerebbe tirare fuori dalla relazione con l'accademia la possibilità di continuare a sperimentare percorsi intellettuali e culturali che ho sempre pensato che si potessero fare meglio in una relazione più o meno stretta con l'università piuttosto che abbandonandola. Però, quando ho fatto il dottorato non ho assolutamente pensato di diventare ricercatore, associato e poi ordinario. Con una battuta io ho sempre detto che mi piacerebbe essere un ricercatore precario a vita, però sapendo di avere per due anni un assegno e una piccola garanzia di averne in seguito. Mi piacerebbe valorizzare tutto il lato positivo della precarietà nel rapporto con l'università, il che permette di stare dentro ma non fino al collo»<sup>70</sup>. Soprattutto, nelle parole di diversi intervistati il problema non consiste nel ritornare al posto fisso e alle garanzie del cosiddetto lavoro fordista, che per molti fanno rima con obblighi e costrizioni<sup>71</sup>.

---

<sup>66</sup> *Intervista a Giovanna*, Cosenza, 16 giugno 2004.

<sup>67</sup> *Intervista a Michele*, Pisa, 17 luglio 2004.

<sup>68</sup> *Intervista a Marco C.*, Bologna, 7 luglio 2004.

<sup>69</sup> *Intervista a Dario*, Napoli, 9 luglio 2004.

<sup>70</sup> *Intervista a Giuseppe*, Roma, 8 luglio 2004.

<sup>71</sup> È quanto si può evincere dalle parole di una ricercatrice dell'Università della Calabria: «Non è una questione di posto fisso, è una questione di modulo accademico che diventa sempre più senza tutele: tu devi lavorare, devi subire, devi dire sì [...] E il mondo accademico ti annulla se non hai una reazione, sapendo che sei per cinque anni sotto questa spada di Damocle. Se ce la fai tra cinque anni magari vinci il concorso: ma ci si rende conto cosa questo significa nel nostro mondo, fatto da persone frustrate, che devono rivalersi sul precario e sul debole? È una questione di tutela della dignità della persona. A 40-42 anni uno deve ancora rincorrere il professore con la borsa. E si pensi alle donne: non puoi

Dunque, tra la contestazione della flessibilità come tramonto del welfare-state e delle cosiddette garanzie del fordismo, e la sua esaltazione in chiave di progresso sociale ed economico, pare emergere una terza strada: l'esigenza di una *flessibilità autonoma*, che rivendica continuità di reddito, tutele, accesso alla mobilità e alla comunicazione, garanzie di servizi, ma non vuole tornare alle rigidità del passato. Una flessibilità senza precarizzazione, insomma.

Ignorando questo aspetto dell'ambivalente questione della flessibilità, risulterebbero difficilmente comprensibili molte scelte di permanenza all'interno del contesto accademico e della ricerca, nonostante le stentate gratificazioni. Infatti, come chiede Aronowitz dopo aver enumerato le avvilenti condizioni di precarizzazione del lavoro nel sistema universitario americano (fatto di tagli al reddito per chi insegna e fa ricerca, gravosi indebitamenti per poter completare il Ph.D, con un marcato passaggio dell'attività formativa dalla «vocation» al «job»), perché nonostante tutto questo molti continuano a preferire la professione accademica alle più remunerative occupazioni nel commercio, nell'industria della tecnoscienza o delle nuove tecnologie, dove tra l'altro ci sono frequenti carenze di personale qualificato? Le risposte, sostiene il sociologo americano, sono di questi tempi culturalmente sorprendenti: alcuni aborriscono la vita aziendale e non si curano di arricchirsi, preferendo lo studio, la ricerca, la scrittura, l'insegnamento, scegliendo ciò che piace, nonostante le dure condizioni<sup>72</sup>. Allo stesso modo, anche tra i ricercatori precari intervistati è soprattutto l'elemento della scelta che viene messo in primo piano. In questa direzione gioca certo un ruolo importante la già citata consapevolezza di non avere grosse alternative, ancora più forte dopo aver sperimentato lavori e lavoretti al di fuori o contemporaneamente al percorso accademico. Semplicistico, ai limiti del banale, sarebbe d'altronde sottolineare la relatività dell'assenza di tutele nel mondo universitario, se paragonato ad altri settori. C'è evidentemente ben altro, ed è questo l'elemento interessante. Ne scopriamo le tracce tra chi un'alternativa l'avrebbe o l'avrebbe avuta:

«Io ho un posto fisso da meteorologo, poi ho vinto anche l'ultimo concorso per la scuola, quindi problemi di lavoro in teoria non ne avrei; continuo a rimanere nell'ambiente per interesse personale, anche perché fortunatamente le mie condizioni materiali ancora me lo permettono, poi quando le cose cambieranno si vedrà»<sup>73</sup>.

«Ho iniziato perché mi piaceva [...] Io ho provato dei concorsi, avevo anche vinto l'accesso ad alcuni che ho lasciato immediatamente. Avevo vinto un concorso alla Camera dei Deputati e uno alla Regione: una volta che finivo il concorso, mi dicevo che non mi interessava, e allora perché lo dovevo fare? [...] Quindi, ho iniziato all'università per passione, mi rendo conto che le prospettive sono pari a zero, è inutile illudersi, perché si andrà avanti su progetti, su ricerche, su contratti, contrattini, lavorando moltissimo senza garanzie»<sup>74</sup>.

---

permetterti figli, non ci sono facilitazioni da nessuna parte, non ti puoi comprare la casa e magari nemmeno pagare un affitto, non puoi permetterti di andare a un congresso» (*Intervista ad Adele*, Cosenza, 17 giugno 2004).

<sup>72</sup> Aronowitz, S. (2000), *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, op. cit., pp. 12-13.

<sup>73</sup> *Intervista a Michele*, Bologna, 7 luglio 2004.

<sup>74</sup> *Intervista a Mariagrazia*, Cosenza, 17 giugno 2004.

Gli economisti classici e i teorici della scelta razionale analizzerebbero probabilmente queste opzioni in termini di investimento per il futuro, calcolo su costi e benefici, accettazione di qualche sacrificio oggi in vista di una fulgida carriera domani, parametri coincidenti con le “natural” ragioni della massimizzazione del profitto e dello status che dovrebbero guidare le condotte di vita di ogni essere umano. La soggettività viene così cancellata, o rinchiusa all’interno delle strette maglie del determinismo economico<sup>75</sup>. Ben altro sembra infatti emergere dalle interviste. La carriera accademica e il relativo status non rientrano nell’orizzonte delle motivazioni per cui si sceglie il percorso universitario, certo per consapevolezza della difficoltà nel perseguirle, ma anche perché non sono ritenuti obiettivi prioritari: il desiderio di «proseguire un’esperienza di approfondimento», la «crescita nell’ambito della ricerca», il riuscire a fare «dello studio un mestiere», il potere seguire le «cose che piacciono», sono per i più ragioni sufficienti<sup>76</sup>. Soprattutto per i più giovani le preoccupazioni sono rinviate al futuro, nel presente la cosa più importante è la possibilità di seguire i propri interessi e i propri filoni di ricerca, senza scendere a compromessi eccessivamente gravosi con la gerarchia accademica. Commentando i risultati di un’indagine sulla flessibilità del lavoro in ambiente scientifico nel 2004, M. Carolina Brandi osserva: «Che il lavoro nella ricerca costituisca, per gli intervistati, una scelta di vita risulta evidente dal fatto che l’85,9% di loro ritenga di avere altre possibilità di lavoro e che il 68,5% valuti più alto il salario che potrebbe ottenere svolgendo altre attività. Tuttavia, una larghissima maggioranza (67,5%) pensa anche che queste diverse attività comportino soddisfazioni minori»<sup>77</sup>.

In modo non troppo dissimile, nel raffronto tra diverse aree del paese, alcuni studi evidenziano come le cause strutturali (gli alti tassi di disoccupazione, ad esempio) siano *solo una* delle possibili spiegazioni delle differenze dei percorsi formativi, ma da sole non sono in grado di spiegare un processo che è originato *anche* da istanze soggettive, cioè la non accettazione di lavori ritenuti poco soddisfacenti:

«La propensione alla formazione è più elevata al Sud rispetto alle aree del Centro-Nord. Ciò può essere correlato alle minori opportunità d’impiego, ma anche ad un atteggiamento di maggiore cautela dei laureati del Sud ad accettare lavori non coerenti con il titolo di studio»<sup>78</sup>.

---

<sup>75</sup> Osserva Aglietta criticando la teoria dell’equilibrio generale: «All critical studies that still orient themselves towards this theory adopt the basic principle that is at the root of its reductive procedures: the *a priori* postulation of economic subjects defined by a rational conduct that is alleged to be a characteristic of human nature, a permanent datum taken as self-evident; economic relations are then defined as modes of coordination between the predetermined and unalterable behaviour of these subjects» (Aglietta, M. (2000), *A Theory of Capitalist Regulation. The US Experience*, op. cit., p. 13).

<sup>76</sup> Così sintetizza tali esigenze un assegnista dell’Università di Milano: «Essendo io uno spirito libero, più che l’opportunità di trovarmi in posti produttivi per lo sviluppo futuro, in questi anni ho preferito trovarmi in luoghi in cui si facesse della ricerca che rispondesse alle mie esigenze del momento» (*Intervista a Maurizio*, Milano, 22 aprile 2004).

<sup>77</sup> Brandi, M. C. (2006), *Portati dal vento. Il nuovo mercato del lavoro scientifico: ricercatori più flessibili o più precari?*, Odradek Edizioni, Roma, p. 65.

<sup>78</sup> Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, op. cit., p. 198.

Sulla scorta dell'analisi di Franchi, un discorso in parte analogo può essere fatto per le donne:

«È sempre più probabile [...] che le ragazze escano dal lavoro per rientrare in formazione. [...] Si tratta di un dato dai significati ambivalenti: da un lato indica che le ragazze si trovano con maggiore possibilità in condizioni lavorative non ritenute soddisfacenti o sono maggiormente coinvolte in fenomeni di perdita del posto di lavoro; dall'altra, però, segnala che esse tendono ad investire di più dei maschi in formazione, come via per superare la trappola della precarietà o del sotto-inquadramento»<sup>79</sup>.

Lo «scambio tra apprendimento e precarietà»<sup>80</sup> di cui parla Franchi, tuttavia, non spiega tanto la razionalità della scelta dei laureati nella fase di ingresso nel mercato; piuttosto, descrive l'irriducibile elemento di piacere rispetto alla fredda valutazioni delle condizioni lavorative e ai criteri del mercato. Se, quindi, a fronte di delusioni e frustrazioni, della mancanza di tutele e dell'incertezza del reddito, è il piacere dello studio e della ricerca a spingere molti ad andare avanti, possiamo parlare, sulla scorta di quanto dicono alcuni intervistati<sup>81</sup>, di un'*eccedenza della passione* rispetto alle stringenti logiche economiche e lavorative. Questa eccedenza, come tutti i processi sociali, ha una costituzione ambivalente. Da una parte – denunciano alcuni, a partire dalla propria esperienza – fa accettare anche l'inaccettabile, con la più o meno illusoria speranza di poter conservare o allargare i propri margini di libera scelta. La passione si può dunque trasformare in «lavoro gratuito»<sup>82</sup> e carichi didattici richiesti per quanto non obbligatori, e soprattutto non retribuiti<sup>83</sup>. Possiamo in questo senso parlare di un "lato oscuro" dell'eccedenza, che non ne cancella la potenza latente, ma la rinchiude contingentemente in un processo di valorizzazione capitalistica che riduce sensibilmente gli spazi e i tempi dell'autovalorizzazione<sup>84</sup>. La descrizione di processi di soggettivazione che eccedono la presunta scelta razionale che dovrebbe guidare gli attori sociali non significa infatti l'immediata formazione di una soggettività antagonista: bisogni e

---

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 91.

<sup>80</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>81</sup> Sono queste le parole di un'assegnista di Fisica dell'Università di Napoli: «Magari non lo si può capire, ma vedere un evento di neutrino in emulsione è una cosa che ancora oggi mi commuove [...] [La logica competitiva] è all'ordine del giorno, e ti fa passare la voglia di continuare. Mentre poi vedi l'evento del neutrino in emulsione e ti commuovi» (*Intervista a Gianfranca*, Napoli, 9 luglio 2004).

<sup>82</sup> Nello studio su lavoro retribuito e non retribuito è particolarmente importante l'analisi di genere: si veda Glucksman, M. (2000), *Cottons and Casuals: The Gendered Organisation of Labour in Time and Space*, Sociology Press, Durham. Anche da questo punto di vista si può parlare di «femminilizzazione del lavoro», nell'interrelazione sempre più stretta tra sfera della produzione e della riproduzione (Del Re, A., *Produzione e riproduzione*, relazione al seminario «Lessico marxiano» della Libera Università Metropolitana, Roma, 17 maggio 2007).

<sup>83</sup> Ciò avviene non solo per coloro che hanno un inquadramento contrattuale, ma anche per soggetti che ne sono al di fuori (ad esempio studenti, laureati o post-dottorandi senza borsa) o *borderline* (si pensi all'enigmatica figura dei "cultori della materia").

<sup>84</sup> Read definisce «accumulazione primitiva sociale» lo sfruttamento degli aspetti comuni e intimi del lavoro affettivo: «The degree zero sociality of affective labor entails the exploitation of the minimal and most common aspect of social relations. [...] [This case] can be best described as a "social" primitive accumulation: an accumulation of the very capacity to be social or to intercat – a capacity that exists prior to and outside of capital» (Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 128).

desideri al di fuori della razionalità economica possono al contrario condurre all'accettazione piuttosto che alla ribellione<sup>85</sup>.

Dall'altra parte, tuttavia, costituisce l'irriducibile spazio di autonomia che, per quanto indispensabile al funzionamento del sistema nel suo complesso, rende al contempo l'attività del ricercatore non ricomponibile nelle pretese leggi del mercato, eccedente rispetto alle strette maglie del lavoro in *strictu sensu* e della razionalità economica. Ciò ha anche un immediato riscontro dal punto di vista della qualità della didattica e della ricerca, che Moscati evidenzia in modo chiaro: «In molti casi la voglia e la disponibilità di insegnare da parte dei giovani che iniziano la carriera si traduce in un'efficacia ed efficienza maggiori della media, perché quasi tutti ci credono alla loro funzione, mentre molti docenti avanti con l'età professionale sono abbastanza annoiati di ripetere le stesse cose. [...] È più facile che i precari siano più motivati e freschi di studi, e se lasciati liberi, cioè non costretti a imitare i loro i maestri, allora è presumibile che la didattica sia migliore»<sup>86</sup>. Dunque, l'eccedenza della passione è al contempo accettazione della precarietà e qualità, autosfruttamento e autovalorizzazione. Si tratta di un'ambivalenza interna anche ai vissuti soggettivi di chi ha preso parte alla mobilitazione, ed è inseparabile dai suoi sviluppi.

---

<sup>85</sup> Analogamente nota Chakrabarty: «“Needs”, that is, “utility”, the celebrants of political economy will tell us, is the key to the secrets of consciousness. Yet it empties “culture” of all specific content. Serving the “needs of survival” is a function universal to all cultures in all historical settings. This functionalist understanding can never be a guide to the internal logic of a culture, the way it constructs and uses its “reason”» (Chakrabarty, D. (1989), *Rethinking Working-Class History. Bengal 1890 to 1940*, op. cit., p. 211).

<sup>86</sup> *Intervista a Roberto Moscati*, Milano, 2 marzo 2006.



## 6.5 Dispositivi di normalizzazione e imbrigliamento: la produzione di un ordine del discorso

La diffusa percezione della precarietà – di lavoro e di vita – non coincide con la semplice constatazione della propria debolezza, ma al contrario spesso si traduce nella consapevolezza di essere lo «strato portante» del quotidiano funzionamento dell'università<sup>87</sup>. Ciò costituisce anche un importante strumento di contrattazione, in quanto la minaccia di uno sciopero del lavoro precario bloccherebbe la «fabbrica del sapere»<sup>88</sup>. La RNRP ha alluso a questo «potere» nelle mani dei precari nella settimana di blocco della didattica tra l'1 e 5 marzo 2004. Benché non in tutti gli atenei e non in tutte le facoltà il blocco si sia concretamente realizzato, i ritmi della produzione didattica sono stati ovunque inceppati e rallentati. In quell'occasione, la maggior parte del corpo docente strutturato ha appoggiato o quantomeno non ha ostacolato la protesta; una cosa analoga sarebbe accaduta l'anno successivo in occasione della fase iniziale delle occupazioni e della grandi mobilitazioni di piazza guidate da studenti e precari. Tuttavia, la radicalizzazione del movimento – cioè la sua capacità di ampliare gli obiettivi rispetto alla sola opposizione al Ddl Moratti, per investire la complessiva struttura dell'università riformata – avrebbe ben presto modificato l'atteggiamento di rettori e docenti. In ogni caso, lo stretto nesso tra i precari e il corpo docente nello sviluppo della mobilitazione va ricercato nella particolare struttura di potere dell'università italiana, da molti intervistati, testimoni privilegiati e studiosi definita «feudale».

Le possibilità di carriera o più semplicemente di reddito per i precari sono legate a quello che Martinotti definisce un «rigido sistema a code, non di mercato»<sup>89</sup>. Cosa ciò significhi, innanzitutto dal punto di vista delle quotidiane relazioni di potere, è efficacemente descritto da un intervistato: «I precari sono accucciati davanti alla porta del docente di potere. Prendono il numerino e aspettano. Spesso ci diciamo, scherzando ma non troppo, che se vuoi lavorare nel mondo accademico italiano devi nascere e morire nella stessa università. O si va avanti dove si è fatto il dottorato, per qualcuno addirittura dove ci si è laureati, oppure non ci sono possibilità. Sono legato mani e piedi al rapporto personale con il mio barone»<sup>90</sup>. Il «sistema a code» non è istituzionalizzato, ma funziona attraverso un codice informale che è tacitamente rispettato<sup>91</sup> e

---

<sup>87</sup> «Se a Ingegneria materialmente non ci fossero le supplenze, alla facoltà ci potrebbero mettere un catenaccio e chiuderla! Se non ci fossimo noi, non funzionerebbe nulla, perché non ci sarebbero persone che fanno i corsi» (*Intervista a Marco C.*, Bologna, 7 luglio 2004).

<sup>88</sup> «Siamo consapevoli che se un giorno decidessimo di astenerci dal lavoro, tutta l'università si bloccherebbe. Da un certo punto di vista abbiamo un grande potere nelle nostre mani» (*Intervista a Manuela*, Milano, 21 aprile 2004).

<sup>89</sup> *Intervista a Guido Martinotti*, New York City, 18 aprile 2006.

<sup>90</sup> *Intervista a Maurizio*, Milano, 22 aprile 2004.

<sup>91</sup> Questo sistema a code informale è raccontato, attraverso due episodi, da un dottorando: «L'anno scorso c'era l'elezione del direttore del dipartimento a Scienze Economiche a Pisa; noi, essendo, un'università consorzata, potevamo scegliere la segreteria di afferenza, se rimanere a Firenze oppure andare a Pisa [...] Ogni docente aveva mandato una lettera di richiesta ai miei colleghi per cambiare segreteria didattica, spostandosi da Firenze a Pisa, per

performa la costituzione di quello che Bourdieu definiva *homo academicus*<sup>92</sup>. Per come emerge dalla ricerca, l'*homo academicus* vive all'interno di un processo di individualizzazione delle relazioni<sup>93</sup>, di limitazione degli spazi di confronto collettivi<sup>94</sup>, di forte competizione non basata prioritariamente sul merito, ma piuttosto sulla capacità di coltivare i rapporti personali<sup>95</sup>. Secondo alcuni intervistati, la stessa opposizione al Ddl Moratti è utilizzata dal corpo docente come strumento di legittimazione «paternalistica» del proprio ruolo all'interno del mondo accademico:

«A Firenze ci sono vari professori che sono direttamente coinvolti nella CRUI e in commissioni di consulenza del Ministero, che hanno rapporti con la politica quotidiana, stiamo parlando cioè di un ateneo che ha la sua influenza dal punto di vista politico. Quindi, come dei buoni padri di famiglia, ti dicono: “questo Ddl ora fa schifo, ma non vi preoccupate, non è che passa così; intanto non è vero che sparirà la «terza fascia», poi si sistema il problema delle risorse, dopo di che vi aumentiamo l'assegno di ricerca”. D'altra parte, gli stessi professori sono meno disposti a mobilitarsi proprio per questo, per non giocare la loro influenza attraverso questi canali, non sono quelli che vanno per strada a manifestare, vanno a parlare nei corridoi con la gente che conoscono»<sup>96</sup>.

«Ora c'è anche l'alibi della Moratti, perché mi dicono: “maledizione, se non fosse stato per la Moratti...”. Io ovviamente non ci credo, ma questa cosa li rafforza nel loro non andare verso una mia sistemazione definitiva»<sup>97</sup>.

Il differente peso delle gerarchie accademiche, secondo alcuni, è leggibile anche nei differenti livelli di partecipazione dei vari ambiti disciplinari alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti: «Non è un caso che molti colleghi che si sono mobilitati provengono dalle facoltà scientifiche [...] che hanno sentito l'esigenza di avvicinarsi alla mobilitazione proprio perché le

---

poter votare come dottorandi alle elezioni, in quanto in consiglio di dipartimento c'era uno scontro tra due docenti afferenti a due linee opposte [...] Tutti i miei tre colleghi hanno fatto la loro richiesta di afferenza al dipartimento di Pisa, sono andati a votare per il rappresentante del dottorato che doveva essere eletto, di modo che questo ha successivamente votato per il direttore di dipartimento, dando quel voto decisivo per la tutela dell'interesse della propria cordata scientifica [...] L'altro episodio riguarda il concorso per l'assegnazione di un assegno di ricerca, di cui io non ero a conoscenza [...] Io ero a Catania per le vacanze di natale, un mio collega mi contatta e mi informa che un professore gli ha chiesto come mai non fossi iscritto a questo concorso. Allora io prendo subito il bando da Internet, comincio a compilare i moduli, neanche tre quarti d'ora dopo ricevo la telefonata di un altro docente che mi dice che non è il mio concorso, che è inutile la mia presenza, che questo concorso è fatto per altri e quindi è meglio lasciare stare [...] Quindi, vieni usato come pedina, facendo credere che stai dentro una cordata o un'altra [...] Questi sono due degli episodi che ti fanno perdere la voglia di rimanere dentro l'università per fare ricerca liberamente» (*Intervista a Francesco*, Pisa, 17 luglio 2004).

<sup>92</sup> Bourdieu, P. (1988), *Homo Academicus*, Stanford University Press, Stanford. In questo testo – che prende le mosse dall'analisi del Sessantotto francese – Bourdieu descrive la tendenza di autoconservazione del sistema accademico, messa in tensione dal conflitto intorno al potere accademico, che spesso assume i caratteri di uno scontro tra diverse generazioni che vivono il mondo dell'università, con comportamenti, aspettative e habitus differenti.

<sup>93</sup> «Come dottorandi vorremmo organizzare qualcosa che possa animare un dibattito che consenta anche di conoscere il lavoro degli altri, perché poi in ambito umanistico spesso ogni ricercatore persegue il proprio progetto a prescindere e indipendentemente da qualunque lavoro collettivo» (*Intervista a Stefano*, Milano, 21 aprile 2004).

<sup>94</sup> «Ogni volta che tentiamo di costruire uno spazio di confronto tra dottorandi o precari, viene immediatamente ostacolato dalle figure di potere del dipartimento» (*Intervista a Valeria*, Pisa, 17 luglio 2004).

<sup>95</sup> «La cosa che mi è piaciuta di meno è stata proprio il lato umano dell'università. Soprattutto tra i precari si instaura un rapporto di competizione, più o meno cosciente [...] Da questo punto di vista, ho trovato molto più interessante avere scambi con “dilettanti” che fanno questo lavoro, che sono fuori dalle strutture universitarie e non hanno nessuna ambizione di fare scalate» (*Intervista a Stefano*, Cosenza, 18 giugno 2004).

<sup>96</sup> *Intervista a Massimiliano*, Firenze, 26 maggio 2004.

<sup>97</sup> *Intervista a Stefano*, Cosenza, 18 giugno 2004.

condizioni di lavoro e di ricerca nelle facoltà scientifiche sono molto più condizionate rispetto a quelle umanistiche, dove il condizionamento è sostanzialmente gerarchico [...] Mi sembra che gli umanisti siano stati un po' più distanti dalla mobilitazione, forse in ragione del fatto che le facoltà umanistiche (penso a Giurisprudenza o a Scienze Politiche) hanno il baronato come istituzione, per cui tu spera di poter fare carriera in università perché sei legato al tal ordinario che ti sostiene e ti appoggia»<sup>98</sup>.

In questo framework, c'è chi ritiene che i docenti non abbiano ancora compreso la trasformazione del loro ruolo nel processo di aziendalizzazione dell'università: «Ora i docenti sono datori di lavoro: se prima lo erano in forma mediata attraverso l'influenza sui concorsi, adesso sono in prima persona datori di lavoro. [...] Molti docenti non hanno consapevolezza di questo loro ruolo, è assurdo: non sanno che se ti fanno un contratto di collaborazione occasionale dura al massimo 4 mesi e poi si deve rifare, e via di questo passo. Si affidano o alle consuetudini dipartimentali, o quelli più potenti cercano di ripetere i meccanismi classici che ti portano poi al concorso di ricercatore»<sup>99</sup>. Tuttavia, si può piuttosto osservare come i «meccanismi classici» e le forme tradizionali di potere non solo si riproducano all'interno di un contesto mutato, ma ne costituiscano invece una particolare forma di funzionamento<sup>100</sup>. È ancora una volta possibile verificare quanto Chakrabarty scrive: «Under certain conditions, the most feudal system of authority can survive at the heart of the most modern of factories»<sup>101</sup>. In altri termini, l'evidenziarne le permanenze feudali dell'università italiana non la qualifica come arretrata rispetto al suo necessario sviluppo capitalistico, ma evidenzia invece come quest'ultimo possa nutrirsi e sussumere relazioni di potere apparentemente ad esso anteriori. Il sistema feudale non è quindi un residuo del passato, quanto piuttosto una modalità di funzionamento e di costruzione di rapporti di potere all'interno della «fabbrica dei saperi»<sup>102</sup>. Tanto è vero che, come osserva una ricercatrice, non vi è

---

<sup>98</sup> *Intervista a Cristina*, Milano, 25 maggio 2004.

<sup>99</sup> *Intervista a Dario*, Napoli, 9 luglio 2004.

<sup>100</sup> Analizzando i movimenti del Sessantotto in Francia, Bill Reading sostiene: «The University there was paradoxically positioned as a structure that had remained largely feudal. The students thus resisted both the existing feudal structure and the state's attempt to modernize it. This fed into a general critique of the nation-state. The critique, however, did not have to be grounded in the systematic suggestion of a "third way", because the particular historical circumstances allowed the left-wing parties of "progress" to be exposed as counter-signatories to the state's contract, as part of the problem of the nation-state rather than as its solution. So the question was not how to make the University into a proper state institution but how to think about the University outside the terms laid down by the nation-state, while also recognizing that the old feudal structure was dysfunctional» (Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, op. cit., p. 137)

<sup>101</sup> Chakrabarty, D. (1989), *Rethinking Working-Class History. Bengal 1890 to 1940*, op. cit., p. xi.

<sup>102</sup> Concordando con la critica femminista a Marx, Read osserva: «Rather than recognize a possible future of capitalist valorization in these [services] relations, Marx relegates them to the past. They are attempts on the part of the bourgeoisie to enjoy the expenditure and thus the prestige and "service" that one associates with feudalism. As Leopoldina Fortunati indicates, Marx understands service to belong entirely to a precapitalist economy of prestige, thus he cannot recognize the relations of service constitutive of capitalism in the form of housework. Since capitalism is by definition the replacement of personal relations of dependence, such as exist between master and lord, with impersonal

nessuna contraddizione tra la struttura «feudale» dell'università italiana e il suo essere, come abbiamo precedentemente visto, accelerato laboratorio di sperimentazione del *Bologna Process*: «Il sistema accademico italiano è molto particolare, credo in buona parte diverso da molti di quelli che ci sono in Europa. Da un lato è bloccato al suo interno, permangono strutture che definirei arcaiche, molto simili alle corporazioni, che puntano all'autoconservazione. Dall'altro, però, queste stesse strutture sono quelle che spingono per la riforma, per il 3+2, che si preoccupano del marketing della propria università, che stringono i rapporti con le industrie. Voglio dire che queste due cose apparentemente contraddittorie nella realtà procedono accoppiate»<sup>103</sup>.

I rapporti all'interno del mondo accademico vengono plasmati anche attraverso una micropolitica quotidiana, di cui un dottorando ci restituisce un interessante esempio:

«La cosa che mi ha colpito maggiormente è un corso di retorica e di stile, tenuto dal presidente del collegio dei dottorandi, che ci spiegava come si scriveva un saggio e quali dovevano essere gli stili di retorica. La prima cosa che ci ha insegnato è che l'importante non è tanto il contenuto, bensì riuscire a colpire il lettore, utilizzare la parola a prescindere da ciò che si scrive. Insomma, come riesci a vendere fumo nel miglior modo possibile. Ci ha fatto ore di lezione su questo argomento, che è stato veramente educativo su come si riesca a non spiegare nulla. Ci ha anche proposto uno schema su come dovevamo scrivere un saggio, diviso in diverse parti secondo la sua impostazione, che nelle conclusioni prevedeva lo svelamento finale della tesi. Più che un saggio, sembrava un film giallo, in cui alla fine la tesi sembra comparire dal nulla, l'obiettivo fondamentale è infatti quello di colpire il lettore. È stato abbastanza una violenza psicologica il dover scrivere due saggi secondo lo schema retorico da lui imposto: ho avuto grosse difficoltà a poter svolgere un lavoro, mi si imponeva non tanto il numero di cartelle da scrivere, che potrebbe essere una cosa sensata, oppure un procedimento di tesi, ma proprio la divisione in paragrafi, come ciascuno di questi doveva essere utilizzato, il tipo di periodare da usare, il numero di avverbi in una frase. Mi è sembrata una forma coercitiva nelle possibilità del proprio percorso scientifico, la cosa peggiore che abbia visto in questo dottorato»<sup>104</sup>.

Indagando la microfisica dei rapporti di potere universitari potremmo, foucaultianamente, rintracciare in questo come in altri racconti l'affermazione di un *ordine del discorso*, che è una procedura di selezione e interdizione basata sulla coppia dicotomica vero-falso<sup>105</sup>. In altri termini, l'imposizione di un codice linguistico e analitico è al contempo l'affermazione di quello che Foucault chiama un «ordine della verità», ossia «una politica generale della verità» attraverso cui una società accetta «determinati discorsi, che fa funzionare come veri». Ne possiamo scorgere le tracce analizzando alcuni brani di un'altra intervista<sup>106</sup>, in cui si definisce il dottorato da poco finito come una «caserma militare», «una scuola di sopravvivenza», «un ambito formativo non solo su alcuni contenuti, che a volte sono troppo rigidi, ma anche proprio una scuola di vita»:

---

and abstract relations of dependence, there is no place, or only a marginal place, it would seem for relations of service» (Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, op. cit., p. 126)

<sup>103</sup> *Intervista a Claudio*, Napoli, 9 luglio 2004.

<sup>104</sup> *Intervista a Francesco*, Pisa, 17 luglio 2004.

<sup>105</sup> Foucault, M. (2004), *L'ordine del discorso e altri interventi*, Einaudi, Torino.

<sup>106</sup> Su richiesta della persona intervistata, non ne riportiamo il nome in riferimento allo specifico brano qui citato.

«Io penso non solo alle discussioni che facciamo nei seminari, ma più in generale con le persone che ci sono nel dottorato ci siamo scontrati con delle grosse rigidità, con pochissimo spazio per il dialogo su quelle che si ritengono delle categorie imprescindibili. Tutto ciò condiziona fortemente la possibilità di fare la ricerca in maniera libera e serena. [...] Questo tipo di discorsi si fanno da anni, però ci sono delle rigidità fortissime che sono legate alla questione del dottorato come scuola di vita e disciplina. Io ho assistito a delle discussioni allucinanti rispetto al come comportarsi quando si discute una tesi di dottorato, a come comportarsi rispetto ai famosi cazziatoni via e-mail: a un certo punto della nostra esistenza, tutti eravamo terrorizzati al pensiero che arrivasse un cazziatone via e-mail, quando bisognerebbe concentrarsi su altro! L'altro problema che io con molti dei miei colleghi ho sentito, è quello di essere anche a livello di collegio docenti abbandonati a noi stessi. L'unico punto di riferimento era il tutor, se eri fortunato ad averne uno che ti seguisse, e utilizzi lui o lei come parafulmine rispetto a quello che ti può capitare nel giudizio rispetto al tuo lavoro. C'è anche una scarsa attenzione alla mobilità interna, c'è pure un discorso di scuole che si contrappongono. C'è un'attitudine a governare certi ambiti di ricerca come se fossero proprietà personale».

Il nesso tra sapere e potere emerge qui in tutta la sua forza. Le «scuole» di cui parla l'intervista non sono infatti semplici correnti di pensiero ma – seguendo le sue parole – fonte di una «proprietà personale» su specifici ambiti di ricerca. Tuttavia, come Foucault ammonisce, non si deve intendere il potere come un oggetto che emana da un punto unitario o da un sovrano, traducibile in leggi, quanto invece come un meccanismo situato e relazionale attraverso cui si afferma la legittimità di un ordine del discorso e al contempo si crea una «logofobia» verso i discorsi non allineati all'ordine della verità localmente dominante<sup>107</sup>.

Ad ogni buon conto, è proprio sulla relazionalità del potere che dobbiamo porre la nostra attenzione. Alla luce di quanto emerge dalle parole dei precari dell'università, che talvolta faticano ad andare al di là della semplice denuncia di un contesto di forte asimmetria e squilibrio dei rapporti con le gerarchie accademiche<sup>108</sup>, ci si potrebbe attendere l'adeguamento alle strutture di potere esistenti come unico comportamento razionale adottato dai soggetti coinvolti. Ciò non spiegherebbe, allora, come una parte di questi soggetti, pur minoritaria, abbia deciso di mobilitarsi, spesso provando a mettere in discussione – pur in modo talora contraddittorio e ambiguo – le strutture di potere esistenti: «Non ho partecipato alle lotte per una preesistente formazione politica, che del resto non ho. Semplicemente, mi è bastato vivere un po' all'interno dei rapporti accademici per capirne l'insopportabilità, e la necessità di cambiarli. Non ne va solo della possibilità di lavorare nell'università, ma soprattutto delle condizioni in cui questa possibilità si può realizzare. Non sono

---

<sup>107</sup> Foucault, M. (2004), *L'ordine del discorso e altri interventi*, op. cit.

<sup>108</sup> Per alcuni aspetti può addirittura essere di qualche utilità la suggestiva comparazione con le organizzazioni e la cultura dei lavoratori bengalesi descritti da Chakrabarty: «By refusing to see these obvious signs of the feudal concerns of their own, everyday culture, and by seeing the cultural only as an instance of the economic, the Bengali left remained trapped, ironically enough, within the same culture they would have liked to have seen destroyed. Ideology, in this case, was not enough to erase the ties of power encoded in the culture. These ties derived from an older paradigm of power, and if we are to talk about a paradox in the history of jute workers' organization, then this is where the paradox has to be located: at the disjuncture between a radical ideology and a hierarchical culture» (Chakrabarty, D. (1989), *Rethinking Working-Class History. Bengal 1890 to 1940*, op. cit., p. 154).

disposta ad accettare l'inaccettabile»<sup>109</sup>; «Spero che la battaglia della Rete non si fermi al Ddl Moratti. Per me il Ddl è quasi in vigore, per quanto mi riguarda io cercherò in futuro di smantellare questo sistema dei crediti e del 3+2, e soprattutto i rapporti di potere che quotidianamente vivo. Potrei anche non sentirlo mio il problema della precarietà se migliorassero le condizioni, ma sarà sempre attuale la critica dei saperi e della gerarchia di potere feudale che regna in questi luoghi. È questa la battaglia grossa, ed è quello che deve incarnare la Rete nel futuro più a lungo termine»<sup>110</sup>. Dopo il declino delle mobilitazioni dei ricercatori precari contro il Ddl Moratti, un'assegnista riflette in termini chiari sulle prospettive della Rete: «Credo sia necessario ripartire dai limiti della mobilitazione. Nel nodo bolognese di recente stiamo provando ad appropriarci di fondi che ci consentano di sganciarci dal controllo esercitato dai docenti di potere. Proprio quei docenti che apparentemente ci avevano per certi versi sostenuto contro il Ddl. Pensare che fossero loro i nostri alleati è stato un errore. Il problema, semmai, è costruire forme di autorganizzazione e autotutela dalla precarietà indipendentemente da loro»<sup>111</sup>. È difficile confinare questi brani a semplici dichiarazioni di principio, oppure leggerle retrospettivamente unicamente a partire dall'esito delle lotte: la sconfitta di queste ultime non cancella l'autonomia del sapere vivo che, seppur in modo frammentario e insufficiente, ha assunto la forma concreta dei conflitti e dei percorsi di autoformazione. Ciò ci consente, invece, di approfondire il doppio carattere della produzione del sapere vivo, esaminandone le pratiche di espressione e resistenza, e tentando di spiegarne i punti di blocco e i motivi per cui non sia ancora riuscito a rompere le strutture di dominio. Ci consente, insomma, di analizzare l'autorità e il potere come pratiche relazionali piuttosto che deterministici vincoli ai processi di soggettivazione e all'azione collettiva<sup>112</sup>.

Infine, la descrizione che dalle interviste emerge della particolare struttura dell'università italiana può anche spiegare il motivo per cui molti precari abbiano finito per privilegiare la richiesta del posto di lavoro rispetto alla messa in discussione del sistema: per usare la griglia precedentemente individuata, perché abbiano in parte sacrificato la ricerca di autonomia con la richiesta di maggiore inclusione. Come vedremo meglio in seguito, è proprio qui che va rintracciata la crisi delle mobilitazioni che avevano saputo utilizzare il Ddl Moratti per lottare contro la generalizzata precarizzazione delle proprie forme di vita.

---

<sup>109</sup> *Intervista a Valeria*, Pisa, 17 luglio 2004.

<sup>110</sup> *Intervista a Orietta*, Roma, 8 luglio 2004.

<sup>111</sup> *Intervista ad Anna Maria*, Bologna, 15 luglio 2007.

<sup>112</sup> Scrive a proposito Chakrabarty: «“Authority”, in Marx's hands, was never a one-sided affair. Quite early in his discussion on capital, Marx wrote: “A ... cannot be ‘your majesty’ to B, unless at the same time majesty in B's eyes assumes the bodily form of A”» (Chakrabarty, D. (1989), *Rethinking Working-Class History. Bengal 1890 to 1940*, op. cit., p. 68).

## Capitolo 7

### Forme organizzative, nuove tecnologie e università di fuga

#### 7.1 Le nuove tecnologie: tra «rivoluzione antropologica» e nuove forme organizzative

Seguendo il tracciato teorico proposto nel secondo capitolo, analizziamo ora il nesso tra nuove tecnologie e università da un doppio punto di vista, quello delle mobilitazioni, approfondendo quindi il nodo delle forme organizzative, e quello dell'organizzazione della didattica e del lavoro accademico, occupandoci in particolare dell'e-learning. La comunicazione tra i diversi nodi universitari della RNRP, e anche a livello cittadino tra le differenti sedi, è avvenuta attraverso una mailing-list nazionale e liste regionali. È interessante notare che tale strumento sia stato preferito ad altri pur esistenti sul sito della Rete (il forum ad esempio) o alla chat. Ciò non è probabilmente dovuto alla maggiore fruibilità comunicativa della mailing-list, ma innanzitutto al fatto che questa sia interpretata come riproduzione telematica di un ambito di confronto collettivo, diretto e aperto, al contempo in grado di superare le limitazioni spazio-temporali del dibattito. La mailing-list ha dunque funzionato come strumento per aumentare la densità sociale e il campo di relazione dei singoli soggetti che hanno scelto di dar vita ad un inedito processo comune di discussione e azione sui temi della formazione, della precarietà e della ricerca.

Si può in ogni caso sostenere che la rete telematica è strumento di comunicazione e al contempo di autorganizzazione, forma e sostanza dei rapporti sociali. Parafrasando McLuhan, si potrebbe anzi dire che il medium è la forma dell'organizzazione. Secondo molti degli intervistati ciò non è esente da evidenti problemi, dati dalla perdita del contatto fisico e della discussione vis-à-vis, nonché un'impasse decisionale in alcuni momenti. Va inoltre sottolineato che è proprio durante la mobilitazione e nelle pratiche sociali che si sperimentano possibili utilizzi innovativi della rete telematica. Senza il già citato utilizzo della mailing-list o del sito un'esperienza come la Rete dei ricercatori precari sarebbe stata difficilmente realizzabile; ma essa ha anche avuto tra le proprie istanze e terreni di riflessione i temi legati al *free software*<sup>113</sup> e alla «libera circolazione dei saperi», quindi la critica al sistema della proprietà intellettuale e la diffusione orizzontale della conoscenza.

Tuttavia, è ormai chiaro come la forma-rete non sia né neutra, né necessariamente liberatoria o orizzontale, automatica e immediata espressione di un inequivocabile assetto politico e organizzativo. Scrive in proposito Anna Carola Freschi, ricercatrice tra le protagoniste del nodo

---

<sup>113</sup> Sull'argomento cfr. Ippolita (2005), *Open non è free. Comunità digitali tra etica hacker e mercato globale*, Elèuthera, Milano.

fiorentino della RNP: «Le reti sociali sono compatibili con una varietà di assetti di potere: possono essere auto-organizzate o gerarchizzate, verticali o orizzontali, dense o rarefatte, forti o deboli, variabili o costanti, chiuse o aperte ecc.»<sup>114</sup>. Come i racconti delle mobilitazioni confermano, la rete telematica ha funzionato soprattutto come spazio di relazione intermedio, capace di sfuggire tanto ai limiti del locale, quanto alla spersonalizzazione dei flussi globali. Il suo utilizzo si colloca nella ricerca di nuovi spazi del radicamento, non più legati ai confini territoriali, né solo alla dimensione virtuale: incentiva invece la possibilità di sedimentare relazioni e percorsi nella mobilità e nello spazio globale. Può apparire paradossale che all'interno dei singoli atenei, o delle sedi universitarie in una stessa città, le persone siano venute in contatto tra di loro e abbiano comunicato più attraverso le mailing-list che in incontri *vis-à-vis*. Da un lato è sicuramente leggibile l'atomizzazione e la rischiosa perdita della fisicità degli incontri; dall'altro, tuttavia, è necessario ragionare sulla rielaborazione del concetto stesso di spazio che le mobilitazioni (non solo quelle universitarie) stanno determinando, nel superamento della dimensione locale. Si cominciano forse ad approssimare alcune ipotesi di risposta alla domanda che Derrida pone: «Dove si trovano oggi il *luogo* comunitario e il legame sociale di un "campus", nell'era ciberspaziale del computer, del telelavoro e del *WWWeb*? Dove ha il suo *luogo* l'esercizio della democrazia, per quanto di una democrazia universitaria, in quella che Mark Poster chiama la *CyberDemocracy*? È chiaro che, più radicalmente, è sovvertita in questo modo la topologia dell'evento, l'esperienza dell'aver luogo singolare»<sup>115</sup>. Insomma, lo spazio pubblico non è necessariamente radicato e identificabile solo con i luoghi fisici. Lo stesso concetto di spazio viene ad assumere un'importanza relativa, tanto che oggi più che in passato si può condividere «the primacy of social time over social space» di cui parla Aronowitz<sup>116</sup>.

Quindi, possiamo mettere a verifica quell'approccio costitutivamente *ambivalente* attraverso cui, in sede teorica, abbiamo analizzato i processi di innovazione sociale e tecnologica: infatti, se essi assumono indubbiamente le vesti della scientificizzazione, dell'omologazione e della mercificazione, hanno anche in sé l'ineliminabile segno delle forme di vita e di cooperazione, la tensione al risparmio di fatica e alla relazionalità di coloro che le hanno prodotte, pur senza detenerne il controllo. Come abbiamo visto nel caso di studio preso in esame, ad esempio, durante le mobilitazioni si sono sperimentati usi innovativi e alternativi delle tecnologie di rete. Nel conflitto – sotterraneo o esplicito – tra eterodirezione ed endo-organizzazione, il problema è

---

<sup>114</sup> Freschi, A. C. (2002), *La società dei saperi. Reti virtuali e partecipazione sociale*, Carocci, Roma, p. 74.

<sup>115</sup> Derrida, J. – Rovatti, P. A. (2002), *L'università senza condizione*, op. cit., p. 22.

<sup>116</sup> Aronowitz, S. (2003), *How Class Works. Power and Social Movement*, Yale University Press, Yale, p. 56.



insomma fare emergere nell'analisi il lato della soggettività, occultato dal lato dell'imposizione del «regime tecnologico»<sup>117</sup>.

Tuttavia, la questione delle nuove tecnologie – a fronte della diffusione del loro utilizzo – va probabilmente oggi posta su un nuovo piano di analisi. È interessante sottolineare che Gabriella Paglia dell'Università Telematica “Guglielmo Marconi”, descrivendo il rapporto tra telematicità e utenti, parli di una «vera e propria rivoluzione antropologica»<sup>118</sup>. Se nella letteratura sull'argomento (a partire dalla sociologia fino ai romanzi di fantascienza) l'attenzione è stata posta sull'interazione tra uomo e macchina, concentrandosi innanzitutto sulle potenzialità offerte dallo strumento, oggi dobbiamo probabilmente analizzare l'incorporazione delle nuove tecnologie all'interno delle forme di vita, comunicative, relazionali e linguistiche contemporanee. Per dirla nei termini della *science fiction* e del filone cyberpunk: la frontiera non è più costituita dall'ipotesi del cyborg, una sorta di Minotauro postmoderno metà uomo e metà protesi macchiniche, bensì dalle forme di attività e cooperazione umana post-rivoluzione informatica.

Nel caso della RNRP, ad esempio, la scelta di creare una mailing-list è stata immediata, un'iniziativa non frutto di elaborate discussioni, ma scontata e necessaria per costruire un terreno comune di comunicazione e azione politica. L'incorporazione delle nuove tecnologie nelle forme di vita e nelle pratiche contemporanee è stata ancora più visibile nel caso delle mobilitazione degli studenti e dei precari nell'autunno del 2005<sup>119</sup>. Se nel '90 la Pantera enfatizzava la scoperta di inedite possibilità tecnologiche passando alla storia come il “movimento dei fax”, così come sul finire del decennio le potenzialità sovversive di Internet erano messe all'opera nell'organizzazione

---

<sup>117</sup> Van Der Ploeg, J. D. (2006), *Oltre la modernizzazione. Processi di sviluppo rurale in Europa*, op. cit.

<sup>118</sup> *Intervista a Gabriella Paglia*, Roma, 24 febbraio 2006. Parallelamente agli esperimenti di e-learning all'interno degli atenei tradizionali, stanno nascendo anche in Italia vere e proprie università telematiche, sul modello della consolidata esperienza della Open University anglosassone. Il primo caso italiano è la “Guglielmo Marconi”, università pubblica non statale riconosciuta dal Ministero con il decreto Moratti-Stanca dell'1 marzo 2004; da allora vari altri atenei virtuali sono nati o stanno nascendo. La procedura di accreditamento delle università telematiche, così come gli organi accademici e le modalità di reclutamento del corpo docente, sono uguali a quelle degli altri atenei. La differenza, ovviamente, è il passaggio da una forma di insegnamento basata sulla presenza fisica, a un modello completamente virtuale, trasferito sulla piattaforma telematica. L'unico momento di fisicità della relazione avviene durante l'esame. Al momento dell'intervista gli iscritti alla “Guglielmo Marconi” (alla laurea di base, in quanto la specialistica è già stata approvata dal Ministero ma non ancora attivata) si aggirano intorno ai 5.000-6.000, ancora di più quelli che frequentano i master. La maggior parte degli studenti sono professionisti di età media compresa tra i 35 e i 40 anni, anche se non mancano i giovani neodiplomati che scelgono l'università telematica come opzione alternativa rispetto a quella tradizionale. Una delle motivazioni principali della scelta dell'università telematica è costituita, nelle parole di Gabriella Paglia, dalla questione del tempo: «Uno degli aspetti positivi della telematicità è quello di liberare il tempo, perché lo studente può anche decidere di seguire le lezioni di notte, le lezioni sono videostreaming per cui può vederle nel momento in cui ritiene più opportuno, e di giorno resta libero per altre cose. Quindi, uno studente che esce dalle superiori magari vuole fare un'attività lavorativa di giorno e poi studiare tranquillamente di notte. Quindi, il tempo viene liberato» (*Ibidem*). Dunque, una delle principali esigenze degli studenti soprattutto di fronte all'imposizione dei tempi e dei ritmi imposti dalla riforma, viene trasmutata nella possibilità di combinare lavoro e studio, l'uno di giorno, l'altro di notte. Infine, la mancanza dell'«aspetto emozionale», anziché essere un ostacolo, diventa secondo Paglia una risorsa, in quanto libera lo studente dai freni inibitori che la «lezione in presenza» determina. Si creerebbe così un nuovo ambiente interazionale, non più radicato nelle costrizioni spaziali, in cui sarebbe possibile sperimentare modelli formativi e pratiche relazionali più libere.

<sup>119</sup> Brancaccio, F. – Fredda, S. (a cura di, 2006), *Il tempo dei saperi. Tavola rotonda*, op. cit.

della mobilitazione di Seattle contro il WTO, evento simbolo del *movimento globale*, i nuovi soggetti sembrano avere un atteggiamento differente. Nelle mobilitazioni dell'università gli strumenti tecnologici (dal telefonino alla rete) non sono più esplicitamente tematizzati come campo di ardita sperimentazione, ma costituiscono un dato acquisito, al contempo indispensabile e naturale: è proprio ciò che Martinotti descrive come paradigma di relazioni in rete private di ogni contenuto biotico.

Dunque, nello sfumarsi dei rigidi confini tra reale e virtuale, possiamo sostenere che le nuove tecnologie non rappresentano un mondo a parte, in cui la virtualità e la supposta orizzontalità della forma-rete sono in grado di stravolgere i rapporti sociali. La rete telematica non è altro che la cifra paradigmatica dei rapporti sociali, delle dinamiche di conflitto e delle nuove gerarchizzazioni. I dispositivi tecno-linguistici e tecno-relazionali non sono proprietà e caratteristica esclusiva di Internet, ma costituiscono il framework della vita contemporanea. Sintonizzato su un'analogia lunghezza d'onda, Benedetto Vecchi entra in interlocuzione con il libro di Tiziana Terranova sulle culture della rete<sup>120</sup>:

«L'autrice sembra guardare alla rete e al lavoro mediato dalle macchine informatiche come un mondo a parte. In sintesi, Tiziana Terranova applica la nozione di *general intellect* alla rete, mostrando più di un dubbio che sia vigente anche al di fuori dello schermo. Realisticamente si può invece sostenere che le rete o la produzione immateriale siano solo esempi per ciò che avviene in *tutta* la produzione di merci»<sup>121</sup>.

Dunque, nella costitutiva ambivalenza della categoria marxiana di *general intellect*, il rischio è di porre l'accento esclusivamente sul «sistema automatico di macchine», e non sulla soggettivazione del lavoro vivo. All'interno dei nuovi dispositivi di comunicazione e relazione, il problema è di passare dall'analisi della rete alla morfologia della realtà sociale contemporanea, di cui la rete costituisce uno degli elementi di trasformazione.

È proprio dal punto di vista delle forme, organizzative in questo caso, che dobbiamo misurare l'efficacia dell'utilizzo della rete nelle mobilitazioni qui analizzate. Per farlo, è necessario inquadrare l'analisi nel framework della *crisi della rappresentanza*, analizzata nel primo capitolo come prodotto della frammentazione sociale delle nuove figure del lavoro da un lato, e irriducibilità delle loro istanze soggettive e di conflitto alle forme classiche del sindacato e del partito. La Rete stessa è consapevolmente nata dal superamento della dimensione puramente sindacale<sup>122</sup>. Ciò non

---

<sup>120</sup> Terranova, T. (2006), *Network culture. Per una micropolitica dell'informazione*, Manifestolibri, Roma.

<sup>121</sup> Vecchi, B., *La grande Rete oltre i limiti dello schermo*, in *il manifesto*, 25 febbraio 2006, p. 12.

<sup>122</sup> Lo sottolinea un'assegnista dell'Università di Firenze: «C'era molta diffidenza (e questo secondo me è stato un dato interessante e decisivo nel far nascere la Rete nazionale dei ricercatori precari) sul fatto che il sindacato proponesse una piattaforma che aveva evidentemente carattere esclusivamente sindacale, che non si poneva il problema del superamento del precariato e anche del modello del lavoro, quindi affrontando un discorso molto più ampio e politico [...] C'è stato un rapporto di rispetto reciproco, almeno qui a Firenze quello con il sindacato è stato sempre un rapporto

ha significato l'indisponibilità a collaborare con le sigle sindacali, peraltro scarsamente rappresentate nel contesto accademico e perlopiù legate ad organizzazioni del corpo docente o al settore tecnico-amministrativo. A Milano, ad esempio, l'ex SNUR-CGIL – ora Federazione lavoratori della conoscenza (FLC) – ha messo a disposizione le proprie strutture e competenze, offrendo un aiuto logistico o addirittura l'occasione per avviare un percorso di confronto utilizzato per le forme di autorganizzazione del nodo territoriale della RNR<sup>123</sup>. Tuttavia, da nessuna parte gli ambiti sindacali sono stati i rappresentanti della mobilitazione, nemmeno laddove si sono prodotte delle vertenze con i singoli atenei<sup>124</sup>. Dalle parole di un'assegnista emerge in modo chiaro un atteggiamento disincantato e volto all'estrema concretezza nel rapporto con gli ambienti sindacali, che ben può riassumere l'atteggiamento prevalente tra i ricercatori precari che si sono mobilitati contro il Ddl Moratti:

«Secondo me con il sindacato bisogna lavorare a progetto: per me i sindacati sono come il barbiere, se sono bravi li tieni e sennò lo cambi o fai proprio senza! È chiaro che su un progetto del genere il sindacato serve, più o meno ci si intende sulle cose, quindi si deve continuare questo lavoro»<sup>125</sup>.

È altrettanto interessante sottolineare come, al di là delle critiche ai sindacati confederali, la crisi della rappresentanza non coincida nelle parole dei ricercatori precari con l'incapacità o l'insufficienza di specifiche organizzazioni, quanto piuttosto la crisi della rappresentanza *sans phrase*<sup>126</sup>. L'estraneità alle logiche sindacali, tuttavia, non ha però meccanicamente condotto a sviluppare efficaci forme di autorganizzazione. Dunque, la suddivisione di compiti e responsabilità è perlopiù avvenuta sulla base dell'impegno, della disponibilità o di conoscenze pregresse che

---

di collaborazione e anche di autonomia: chiaramente erano entità diverse quelle che scendevano in strada e arrivavano alle assemblee» (*Intervista ad Anna Carola*, Firenze, 26 maggio 2004).

<sup>123</sup> La nascita del processo organizzativo è così descritto da una dottoranda dell'Università Statale di Milano: «Inizialmente le prime assemblee e i primi momenti collettivi sono nati sulla scorta di un'iniziativa nazionale, un po' per imitazione di quello che si faceva a Roma o altrove. L'occasione dell'iniziativa è stata data da soggetti organizzati, nel nostro caso il sindacato, le prime assemblee sono state promosse dallo SNUR. In occasione di questa aggregazione abbiamo avuto modo noi, soggetti reali coinvolti dalla riforma, di incontrarci tra di noi, di prendere contatti e di cominciare a ragionare su una possibile autorganizzazione al di fuori degli appuntamenti chiamati dal sindacato, rispetto al quale non c'è mai stata né ostilità né fiducia cieca, è stato un rapporto positivo tra necessità di autorganizzarsi e l'organizzazione che per mestiere fa questo» (*Intervista a Cristina*, Milano, 25 maggio 2004).

<sup>124</sup> Il sindacato è visto come un attore che sviluppa vertenze accettando le coordinate di potere e di funzionamento esistenti, senza rendersi conto che sono proprio queste coordinate a costituire il problema da cui i precari tentano di fuggire: «Sono cominciate a circolare delle voci che il sindacato si voleva occupare di questo problema, magari chiedendo una proroga. La prima reazione fu il terrore: "io assegnista di ricerca un altro anno? non ci voglio stare!", perché l'assegnista è quello che non si può sottrarre a nessun tipo di indicazione (chiamiamola così), e in più ha tutta una serie di obblighi» (*Intervista ad Anna Carola*, Firenze, 26 maggio 2004).

<sup>125</sup> *Intervista a Sonia*, Roma, 8 luglio 2004.

<sup>126</sup> È un assegnista romano a sottolinearlo: «Battaglie forti sono state fatte su chi mandare nelle delegazioni, proprio perché il precario si sente rappresentato solo da se stesso. Non so quanto questo sia un dato relativo alla natura storica della crisi della rappresentanza, o relativo alla debolezza continentale del sindacato nell'università [...] [Il rischio di creare un altro sindacato] è una cosa che io ho cercato di sorvegliare molto da vicino, perché a un certo punto non venisse fuori una dinamica del tipo "facciamo un cobas della ricerca", non perché abbia nulla contro, ma perché la crisi del sindacato non è solo la crisi di questo sindacato. Per me i precari si difenderanno da soli» (*Intervista ad Andrea*, Roma, 19 giugno 2004).

hanno facilitato i contatti con l'esterno, senza che ciò conducesse alla formalizzazione e strutturazione di cariche e compiti fissi. L'informalità del processo organizzativo e la non fissazione dei ruoli è stata permessa anche dalle caratteristiche di forte relazionalità nel processo di costruzione della Rete. La mancata strutturazione organizzativa, tuttavia, costituisce anche il lato problematico dell'esperienza della RNRP. Dai racconti dei protagonisti delle mobilitazioni emergono infatti i limiti legati principalmente alla «difficoltà di decidere» e «di agire». Potremmo dire che l'individuazione del nesso tra azione comunicativa e azione politica (sopra sintetizzata nella parafrasi della nota formula di McLuhan) non si traduce nell'equazione immediata tra spazio della comunicazione e spazio dell'organizzazione. In altri termini, nell'esperienza della RNRP ha prevalso una pratica debole della rete, che non ha saputo trasformare un dispositivo di circolazione dell'informazione in codificazione organizzativa. Per dirla nei termini precedentemente evocati, la costruzione di spazio pubblico ha assunto più la forma di un *hub* in cui si confrontano opinioni, che di luogo di espressione e decisione politica. La molteplicità delle figure precarie, dunque, ha saputo proporre in negativo la critica alle forme della rappresentanza, ma non (o almeno non ancora) organizzare un'alternativa.

Dal punto di osservazione fornito dell'organizzazione della didattica e del lavoro, è interessante notare come tra i ricercatori precari – che pure ritengono la rete telematica un'ormai indispensabile strumento di lavoro<sup>127</sup> – la prospettiva dell'e-learning<sup>128</sup>, uno dei cavalli di battaglia delle politiche ministeriali sull'istruzione, suscita dubbi e perplessità, che condividono in buona misura gli aspetti problematici già messi in evidenza da Manuel Castells<sup>129</sup>. Al di là dei giudizi di merito, infatti, secondo gli intervistati la retorica riguardo alle nuove tecnologie sembra prevalere sulla realtà, anche per chi dimostra vivo interesse per le potenzialità dello strumento. Da una parte, sembrano sfuggire ai *policy makers* le peculiarità dello strumento telematico<sup>130</sup>; dall'altra, l'e-learning rischia secondo alcuni di essere una semplice «continuazione dell'aziendalizzazione con

---

<sup>127</sup> Con grande efficacia un ricercatore di Napoli afferma: «Noi abbiamo un motto: se esiste, Google lo trova» (*Intervista a Erasmo*, Napoli, 9 luglio 2004).

<sup>128</sup> Per un'utile descrizione e approfondimento del tema cfr. Eletti, V. (a cura di) (2002), *Che cos'è l'e-learning*, Carocci, Roma.

<sup>129</sup> Scrive a questo proposito Castells: «Scuole e università, paradossalmente, sono fra le istituzioni meno influenzate dalla logica virtuale al cuore della tecnologia dell'informazione, nonostante il prevedibile utilizzo quasi universale del computer nelle aule dei paesi avanzati. Difficilmente esse svaniranno nello spazio virtuale. Nel caso delle scuole elementari e secondarie, ciò è dovuto al fatto che si tratta tanto di centri per l'infanzia e/o parcheggi per bambini quanto di istituzioni per l'apprendimento, mentre nel caso delle università questo si dà perché la qualità dell'istruzione è associata, e lo sarà ancora a lungo, all'intensità dell'interazione faccia a faccia» (Castells, M. (2002), *La nascita della società in rete*, op. cit., pp. 457-458).

<sup>130</sup> «Credo poco che un'università possa essere trasferita su un sito Internet tale e quale. Credo semplicemente che la rete costituisca una fonte di formazione informale di crescente importanza, questo sì; dargli il titolo di e-learning mi sembra riduttivo, è il tentativo di usare la rete come un megafono che funziona di più. Invece, quando si va in rete cambia un po' tutto, non soltanto il numero di persone a cui parli, ma anche il rapporto con le persone. Non credo nell'e-learning perché per il momento mi sembra una riproposizione in rete di quello che si fa nell'università» (*Intervista ad Andrea*, Roma, 19 giugno 2004).

altri mezzi»<sup>131</sup>. Nel miglior dei casi, l'e-learning potrebbe essere utile in quanto semplice ratifica tecnologica di una formazione nozionistica, consona con il processo di licealizzazione dell'università.

Il giudizio di diffidenza o apertamente negativo rispetto alle forme di insegnamento a distanza sembra essere condiviso anche da quella parte del mondo accademico (qui ben rappresentato dalle parole di Vaira) che pure sostiene apertamente i processi di riforma degli ultimi anni. In questo caso si riaffaccia anche la preoccupata denuncia del declino delle capacità degli studenti, il cui necessario abbassamento (si veda la sopra ricordata intervista a Eco) era stato uno dei capisaldi per legittimare l'operato di Berlinguer:

«La retorica è che ci si dovrebbe avviare sulla strada dell'e-learning, ma la realtà è che mi sembra ci sia ancora un po' poco, e soprattutto mi pare che non ci sia un'organizzazione del tutto sviluppata di questi corsi. [...] Forse vedo davvero una deriva commerciale, di mercatizzazione dell'università. Io ci punterei dedicandoli a studenti particolari, li organizzerei per loro, ma tutto sommato preferirei avere gli studenti nelle aule, perché comunque ricevono qualcosa di più, non solo da chi insegna, ma dall'insieme delle interazione che si creano. [...] D'altra parte, nella mia esperienza di docenza anno dopo anno vedo un declino terrificante nelle capacità linguistiche e scritturali degli studenti; se ci mettiamo anche a fare i corsi a distanza, li roviniamo»<sup>132</sup>.

Complessivamente, tuttavia, se assumiamo la rete come paradigma dei nuovi modelli di interazione sociale, in grado di ridefinire la distinzione tra reale e virtuale, e il rapporto tra spazio e tempo, gli esempi sopra citati ci parlano di una nuova modalità della dimensione formativa e della ricerca. Questa è basata su una produzione di saperi *open source*, interamente situata all'interno della cooperazione sociale e di un'intelligenza collettiva reticolare. Le nuove tecnologie informatiche non sono la causa di questi mutamenti, ma ne costituiscono lo strumento dinamico. In modo non dissimile, il formarsi di quella che Geert Lovink chiama una «blogsfera» determina lo smantellamento dei media tradizionali e delle forme classiche di circolazione dell'informazione: ciò produce non l'assenza di significato, bensì l'irruzione di una pluralità di significati e l'inizio di nuovi paradigmi sociali, tra cui appunto i blog<sup>133</sup>. Nella gestione e nel controllo degli strumenti telematici, dunque all'interno dei rapporti sociali di cui sono espressione, si gioca la partita tra autonomia della cooperazione sociale e appropriazione capitalistica.

---

<sup>131</sup> «Vedo un processo che va proprio verso la standardizzazione dei contenuti della didattica e molto coerente [con] un modello di formazione professionalizzante, non a caso li chiamano pacchetti formativi» (*Intervista ad Anna Carola*, Firenze, 26 maggio 2004).

<sup>132</sup> *Intervista a Massimiliano Vaira*, Pavia, 24 gennaio 2006.

<sup>133</sup> Lovink, G. (2007), *Blogging, the Nihilist Impulse*, disponibile su <http://www.eurozine.com/articles/2007-01-02-lovink-en.html>

## 7.2 I limiti della mobilitazione: lotta di ceto o lotta di classe?

Il Ddl Moratti è diventato legge il 25 ottobre 2005: quel giorno circa 150.000 studenti e precari assediavano il Parlamento che lo votava, senza riuscire però a bloccarne l'approvazione. Da questo punto di vista, le mobilitazioni – iniziate nel febbraio 2004 – non hanno quindi centrato il loro obiettivo. Sarebbe tuttavia riduttivo valutare la portata del primo ciclo di lotte dei ricercatori precari in Italia esclusivamente sulla base del loro esito immediato, benché questo costituisca indubbiamente uno dei criteri di giudizio della loro efficacia. Come abbiamo visto, il Ddl Moratti è stato da subito interpretato più come un'occasione di conflitto che non come la causa della precarizzazione nelle università, un *casus belli* più che il nocciolo del problema.

Il principale limite delle mobilitazioni è riscontrabile nell'incapacità di tradurre il potenziale di soggettività accumulato nelle lotte contro il Disegno di legge in capacità di cambiare le condizioni di lavoro e di vita nella quotidianità universitaria. Dopo la vittoria del governo di centro-sinistra alle elezioni dell'aprile 2006, con la fine di quello che per alcuni era il principale obiettivo della protesta, ossia il ministro di centro-destra Moratti, è venuto meno il sostegno della CRUI e di buona parte dei docenti ai ricercatori precari. Ciò ha indebolito l'attività della RNRP, portando in evidenza l'ambiguità che già dalla sua nascita l'aveva connotata: l'essere sospesa tra l'alleanza con rettori e docenti da una parte, e con gli studenti dall'altra. Il perché ciò sia avvenuto assume una particolare importanza dal punto di vista dell'analisi non solo delle mobilitazioni, ma delle condizioni – oggettive e soggettive – dei precari all'interno dell'università italiana.

D'altro canto, il consolidamento del rapporto strategico con gli studenti era reso possibile dal loro protagonismo nella mobilitazione dell'autunno 2005, culminata appunto nel grande corteo del 25 ottobre. Vale la pena soffermarsi brevemente su di essa in quanto presenta almeno tre caratteristiche centrali che connotano i nuovi cicli di lotta nelle università, riscontrabili anche in altri conflitti a livello europeo e globale<sup>134</sup>. In primo luogo, emerge la nuova figura ibrida dello studente-precario, permanente collocato tra *lifelong learning* e mercato del lavoro. Non è un caso che, come già evidenziato, le occupazioni delle facoltà siano cominciate a partire dalla lotta contro una legge sul lavoro, il Ddl Moratti appunto. In secondo luogo, le lotte hanno insistito sulle dinamiche di dequalificazione dei saperi all'interno dei nuovi meccanismi di inclusione differenziale. Ciò determina anche processi di *déclassement* degli studenti-precari, che non vedono una corrispondenza tra valore del titolo di studio e posizione all'interno del mercato del lavoro, dato reso ancor più evidente per le lauree triennali, che hanno fallito nell'obiettivo per cui erano nate,

---

<sup>134</sup> Dalla rivolta in Francia contro il CPE della primavera 2006, alle lotte in Danimarca e Grecia tra il 2006 e il 2007 nel framework del *Bologna Process*, fino ai conflitti nelle università di élite in Cina del 2006.

ossia formare una forza-lavoro qualificata in tempi ridotti<sup>135</sup>. I meccanismi di inclusione differenziale, iperspecializzazione, dequalificazione e veloce obsolescenza dei saperi acquisiti sono irrobustiti dal decreto del 2004 che istituisce un «percorso a Y», segmentando ulteriormente il percorso di studi<sup>136</sup>. Infine, i nuovi cicli di lotta si muovono all'interno di nuove coordinate spazio-temporali. Dal lato spaziale, si afferma il nuovo rapporto tra università e metropoli, determinato dalla diffusione delle sedi universitarie sul territorio, dal moltiplicarsi delle agenzie formative, dall'eccedenza della produzione di saperi rispetto agli atenei, dall'immediata socializzazione della figura dello studente-precaro nel tessuto produttivo metropolitano. Lo stesso percorso delle mobilitazioni a Roma nel 2005, come alcuni mesi dopo accadrà nella Parigi attraversata dalla rivolta contro il CPE, dimostra il venir meno dei confini tra università e territorio. A differenza dei movimenti passati, infatti, nelle assemblee delle facoltà occupate non si è mai discussa l'opportunità o meno di uscire dai cancelli dell'ateneo, in quanto da subito la metropoli è stata comunemente individuata come spazio proprio dell'azione. La coordinata temporale ha rivestito un'importanza cruciale nelle rivendicazioni e conflitti, tant'è che proprio l'intensificazione dei ritmi di studio e produzione, quindi la compressione degli spazi di autonomia e socialità autogestita e informali, è stata individuata come l'aspetto più deleterio della riforma Berlinguer-Zecchino. I «ritmi da fabbrica» sono diventati uno dei leit motiv contro cui battersi. Come le statistiche dimostrano, l'intensificazione dei tempi e dei ritmi di lavoro riducono anche la mobilità degli studenti a livello europeo e transnazionale, ossia quel processo che Enders ha definito «grass-root internationalization»<sup>137</sup>.

---

<sup>135</sup> Commentano in merito Stanchi e Trombetti: «Rispetto alle nuove figure professionali che si affacciano al mercato del lavoro in possesso del nuovo titolo triennale, gli imprenditori dimostrano di preferire la laurea specialistica (o la laurea vecchio ordinamento) in quasi il 60% dei casi, mentre la laurea triennale è preferita solo dal 17% delle imprese. [...] I primi dati disponibili mostrano una preoccupante propensione degli studenti a proseguire gli studi dopo la laurea triennale, anche pari al 90%, mentre gli obiettivi degli addetti ai lavori prevedevano quote virtuose di prosecuzione intorno al 30-40%» (Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, op. cit., pp. 93, 107).

<sup>136</sup> Il decreto istituisce prevede infatti che «tutti i corsi di laurea di una stessa classe debbano condividere gli stessi insegnamenti di base comuni nel primo anno, per un minimo di 60 crediti; al termine, gli studenti dovranno scegliere tra un percorso professionalizzante (di ulteriori 2 anni) o uno metodologico (di ulteriori 4 anni). Questa nuova organizzazione degli studi [...] costringe gli studenti a optare per un percorso o per l'altro al termine del primo anno di studi. Essa risponde – secondo il ministro Moratti – all'obiettivo dell'*employability*, ossia al potenziamento delle possibilità occupazionali dei laureati, attraverso una più netta separazione fra percorso professionalizzante e percorsi metodologico. Se l'obiettivo è condivisibile, non altrettanto si può dire della modalità scelta per perseguirlo. Secondo autorevoli osservatori, questa revisione degli ordinamenti porterà a una frammentazione di percorsi brevi e professionalizzanti, non tenendo nel debito conto i principali risultati che emergono da qualificati studi internazionali, ossia che in molti settori economici le attività lavorative tendono a cambiare rapidamente e l'eccesso di specializzazione può costituire un vincolo negativo» (*Ivi*, pp. 102-103).

<sup>137</sup> «Un altro dato negativo che va registrato è la riduzione della mobilità internazionale. Fra i laureati triennali la percentuale di coloro che hanno avuto almeno un'esperienza di studio all'estero non arriva al 4%, mentre essa sfiorava il 9% fra i laureati del vecchio ordinamento (valore di per sé già non elevato). L'aver concentrato in poco tempo un consistente carico di lavoro è probabilmente un elemento che configge con l'elevato investimento in termini di tempo richiesto da un'esperienza di studio all'estero» (*Ivi*, p. 110).

Nonostante ciò, proprio nel picco delle mobilitazioni dell'autunno 2005, i ricercatori precari non sono riusciti a consolidare il rapporto strategico con gli studenti, da molti intervistati ritenuto da subito fondamentale e decisivo<sup>138</sup>, finendo per essere risucchiati nelle gerarchie verticali dei rapporti di lavoro. Ciò va inquadrato nel framework della struttura universitaria italiana, che abbiamo analizzato come un mix di potere feudale e riforme aziendalistiche. Come abbiamo visto, infatti, dal dottorato in poi per chi ha intrapreso il percorso accademico post-lauream sono immediatamente evidenti le relazioni di dipendenza individuale, formali e tacite, che legano i precari ai docenti di riferimento, tali per cui il livello del comando e della subordinazione non ha bisogno di essere formulato esplicitamente, ma viene interiorizzato come elemento "naturale" e permanente da chiunque voglia andare avanti. Differente è la situazione degli studenti, che pure si sono mobilitati non a partire da una tematica classicamente studentesca, ma dalla loro percepita condizione di immediata precarietà: «Le occupazioni sono cominciate contro il Ddl Moratti, non è un caso: lo studente non è e non si sente più forza-lavoro in formazione, in attesa di entrare sul mercato del lavoro, ma si percepisce in quanto lavoratore precario. La precarietà è vissuta nei molteplici lavoretti che uno deve fare per vivere, ma è vissuta anche nella mancanza di un reddito per un'attività direttamente produttiva come quella che noi facciamo. Il punto d'onore delle mobilitazioni è stata la capacità di connettere il conflitto su una legge sul lavoro con la critica radicale all'università e alla produzione dei saperi»<sup>139</sup>. Questo assunto di base ha modificato anche la relazione tra gli studenti e i precari della ricerca, nell'individuazione di chiare linee di divisione all'interno del corpo docente:

«Se i ricercatori precari sono stati per noi gli alleati, nella mobilitazione gli studenti hanno individuato come controparte certamente il governo, ma non è certo l'unico. Diciamo che si va a scalini, si parte dal docente di potere, poi si passa al preside, al rettore, e si arriva fino su al governo, sono un po' tutti la controparte. [...] Per i ricercatori precari, però, da un certo momento in avanti le cose sono andate diversamente: l'unica controparte è diventata il governo, mentre i baroni, cioè quelli che ogni giorno ci troviamo di fronte, sono stranamente apparsi come una specie di alleato. A quel punto il rapporto tra studenti e ricercatori precari è cambiato: noi abbiamo continuato a mettere in discussione l'università nel suo complesso, tentando di costruire conflitto e autoformazione, molti di loro hanno preferito limitarsi a rivendicare l'accesso nel mondo accademico. Per ora è andata così, ma all'inizio era diverso, quindi non credo che l'esito fosse scontato»<sup>140</sup>.

---

<sup>138</sup> «Penso che in una mobilitazione come questa siano più importanti gli studenti che non i ricercatori e i professori; ma non perché c'è più probabilità di mobilitarli, non è una questione semplicemente tattica, ma perché ha più senso rispetto al tipo di battaglie che stiamo facendo. Questa battaglia è comunque per gli studenti, ma non solo quelli che ci sono ora, ma per gli studenti sempre, come "soggetto sociale" che riesce a riflettere su sé, sul suo ruolo nella società, sulla sua funzione, su cosa studia, su cosa gli stanno insegnando, su cosa vuole apprendere, su che sapere sta riproducendo. Quando si crea questa riflessione collettiva, lo studente è il soggetto principale che può cambiare la logica del sistema formativo» (*Intervista a Massimiliano*, Firenze, 26 maggio 2004).

<sup>139</sup> *Intervista a Tania*, Roma, 18 gennaio 2006.

<sup>140</sup> *Intervista a Stefano*, Roma, 19 dicembre 2005.



Ma il problema per i ricercatori precari non è solo quello delle relazioni verticali, ossia con gli ordinari e i gruppi di potere, ma anche a livello orizzontale, nella competizione cioè che permea il rapporto tra colleghi, ancora più stridente con la forma cooperativa che l'attività di ricerca presuppone<sup>141</sup>. In questo contesto, sembrano mancare gli spazi istituzionali per creare dimensioni di confronto collettive, anche nel periodo di dottorato che, in linea teorica, dovrebbe costituire innanzitutto un'esperienza formativa. Ognuno tende a restare legato al proprio interesse specifico, difficilmente si sviluppano progetti di ricerca e ambiti di discussione comuni<sup>142</sup>. Si avverte quindi una diffusa esigenza di creare reti tra giovani ricercatori, in grado di spiazzare le gerarchie accademiche e l'isolamento attuale, costruendo progetti trasversali che permettano di bypassare le filiere verticali dell'accademia. Va anche detto che la costruzione di simili canali di comunicazione, scambio e discussione non sempre sono desiderati dagli stessi protagonisti, spesso più attenti a non perdere posizioni nella corsa alla carriera che non a coltivare i propri interessi di ricerca. Tradotto nell'attività di ricerca, seguire piccoli segmenti nel campo dell'ordinario di riferimento, è più facilmente monetizzabile che non preservare e coltivare i propri interessi. Tuttavia, laddove esperienze di confronto orizzontale si danno o si tenta di costruirle, vengono molte volte ostacolate stando alle parole di alcuni ricercatori precari:

«Bisogna fare i conti con la politica di gestione di certe attività [...] Ho collaborato, su delle prove sperimentali di analisi di movimento, con un altro dipartimento, ed è venuta fuori una questione relativa ai nomi sulla pubblicazione, attriti che abbiamo risolto con dei compromessi. Chiuso quel lavoro, pubblicato il materiale, fatti i congressi, sono rimasto in contatto con i ragazzi con cui lavoravo, e ogni tanto capita di avere degli scambi di informazione. Qualche mese fa è venuto fuori un problema che dovevo risolvere, a mio avviso l'aiuto di uno di questi ragazzi era prezioso, avrebbe arricchito il lavoro, ma è nuovamente emersa la questione sui lavori da pubblicare, il problema dei troppi nomi, chi veniva prima e chi dopo. Di fatto, il problema l'ho affrontato da solo, perché la questione non era risolvibile come avremmo fatto noi ragazzi, ci siamo scontrati con questi problemi dall'alto»<sup>143</sup>.

«C'è molta poca comunicazione, io soffro il fatto di fare ricerca in solitudine [...] Da noi ci sono determinati centri di potere, personifichiamoli con gli ordinari, che tendono ad avere un rapporto piuttosto a raggiera con le persone che li circondano, per cui sono loro ad avere contatti con singoli perni della ruota che sta attorno, però contatti orizzontali tra queste persone sono piuttosto limitati, perché c'è sempre il timore che ci siano spinte centrifughe non controllate dal centro [...] C'è sempre un'ottica che vede l'ordinario al centro e tutti che concorrono verso di lui piuttosto che cooperare tra di loro»<sup>144</sup>.

---

<sup>141</sup> Con queste parole si esprime una dottoranda di Napoli: «C'è una logica meschina della competizione, del fare le cose prima senza che l'altro se ne accorga se no può rubarti il lavoro. Nel mio gruppo succedono cose squallide, mentre un gruppo di ricerca dovrebbe avere la capacità di essere corale [...] Lavori gomito a gomito con i colleghi, che per noi significa anche vivere assieme, perché quando andiamo in trasferta dormiamo nella stessa stanza, viviamo nella stessa casa, mangiamo insieme; questa squallida logica competitiva significa avere la capacità di creare diffidenza tra le persone che vivono materialmente insieme» (*Intervista a Gianfranca*, Napoli, 9 luglio 2004).

<sup>142</sup> «La cosa terribile è che ogni professore [...] lavora con il proprio gruppetto ristretto e non ci sono assolutamente scambi di informazioni [...] C'è proprio un'atomizzazione» (*Intervista a Simone*, Firenze, 26 maggio 2004).

<sup>143</sup> *Intervista a Marco T.*, Bologna, 7 luglio 2004.

<sup>144</sup> *Intervista a Marco C.*, Bologna, 7 luglio 2004.

Talvolta questi rapporti vengono allora cercati e trovati al di fuori dell'università, spesso tuttavia si afferma una disillusione rispetto alle aspettative iniziali, soprattutto per chi immaginava un mondo completamente diverso<sup>145</sup>.

Abbiamo riportato ampi stralci delle parole degli intervistati perché ciò ci permette di inquadrare il problema analizzato. L'incapacità di «territorializzare» la mobilitazione, ossia di trasformarla in possibilità per i precari di incidere sui rapporti di forza e di potere nella quotidianità accademica, è dovuta in buona misura alla mancata messa in crisi di una struttura universitaria in cui i rapporti di individualizzazione verticale (ossia tra il singolo precario e il docente di riferimento) impediscono processi di aggregazione orizzontale, cioè di immediato riconoscimento di una comunanza di interessi con la condizione degli altri precari (studenti e ricercatori). Per dirla in altri termini, le mobilitazioni hanno messo in evidenza più una dinamica di ceto (l'università contro il governo) che non di classe, ovvero di conflitto sui rapporti di potere all'interno dei luoghi della produzione. Ciò ha finito così non solo per indebolire il rapporto dei ricercatori precari con gli studenti, ma anche di separarli progressivamente dalle rivendicazioni dei precari e dei lavoratori cognitivi a livello metropolitano. Lo stesso rifiuto della RNRP di diventare sindacato da un lato ha messo in evidenza la crisi delle forme della rappresentanza tradizionale, dall'altro non si è però tradotto in messa in atto di nuovi strumenti di vertenzialità collettiva e autorganizzata. Di fatto, venuto meno il principale avversario della mobilitazione, ossia il ministro di centro-destra Moratti, i ricercatori precari hanno avuto grossa difficoltà ad individuare nelle gerarchie accademiche una controparte, anche solo dal punto di vista della creazione di nuovi strumenti di contrattazione. Ciò ha consegnato alla – prima fondazione privata, ora associazione – CRUI il ruolo, cui essa aspira, di «sede elettiva della rappresentanza istituzionale delle università italiane»<sup>146</sup>.

Ma la particolare forma di controllo del sapere vivo nelle università italiane può aiutarci a leggere l'esito delle mobilitazioni attraverso la dinamica *exit-voice* illustrata in sede teorica. L'opzione *exit*, in questo caso la possibilità di spostarsi da un'università a un'altra come strumento di autovalorizzazione, è bloccata nel «rigido sistema a code»<sup>147</sup>. Chi la ritiene una possibilità desiderabile, non può che volgersi all'estero, oppure tentare di costruire un'esperienza cooperativa al di fuori del mondo accademico:

«Alcuni intraprendono l'attività di ricerca in Italia nella condizione che poi la continueranno all'estero: è il caso di molti fisici che sono arrivati al termine dell'assegno di ricerca che

---

<sup>145</sup> «All'inizio sembra tutto un mondo magico, quasi un limbo dove ci sono gli intellettuali che, abbandonando le loro posizioni originarie per dirla alla Rawls, provano a ragionare sul mondo. Poi ti rendi conto che invece il mondo dell'università, come qualsiasi altro mondo delle professioni, è caratterizzato più da rapporti di potere che non dal ricercare la verità. Ti scontri con queste logiche, cerchi di salvaguardarti da un certo punto di vista, d'altra parte di adattarti [...] Più che il problema del precariato in senso classico, i problemi con cui mi sono scontrato riguardano soprattutto la possibilità di esprimermi» (*Intervista a Massimiliano*, Firenze, 26 maggio 2004).

<sup>146</sup> CRUI (2004), *Relazione sullo Stato delle Università Italiane 2004*, disponibile su <http://www.cruil.it/>

<sup>147</sup> *Intervista a Guido Martinotti*, New York City, 18 aprile 2006.

pensano ormai alla prospettiva negli Stati Uniti o altrove. Alcuni in verità pensano di andare avanti con forme precarie fino alla pensione o quasi, perché la prospettiva è questa. Altri preferiscono andare altrove, e lì stimoli di natura economica ne trovano molto più che in Italia. A quel punto, se uno deve essere precario è meglio esserlo all'estero»<sup>148</sup>.

«Credo che il vivere la precarietà in questo modo sia abbastanza diffuso tra i colleghi, se non altro tra quelli con cui lavoro, soprattutto in questi ultimi mesi, con la possibilità dell'approvazione del Ddl Moratti. È talmente diffuso tra gli amici e i colleghi con cui lavoro da pensare di avviare a questo percorso di precarietà, volendo rimanere a fare ricerca in Italia, creando una cooperativa [...] [Tra assegnisti e dottorandi abbiamo pensato] di sopravvivere a questo periodo cercando di organizzare noi qualcosa [...] L'idea è quella che proceda parallelamente al percorso universitario, ma non si esclude che possa essere anche una sostituzione, se non altro temporanea»<sup>149</sup>.

Rovesciando la vulgata corrente sul *brain drain*, l'opzione *exit* è vista non solo come ricerca di una condizione migliore, ma anche come possibilità di migliorare quella presente: «Parlano di fuga dei cervelli come una cosa negativa. Ma io credo che sia l'unica possibilità che abbiamo. Non solo per sistemarci o comunque per trovare qualcosa di decente a livello personale, ma anche come strumento di ricatto e contrattazione con i baroni. Se io non ho altra possibilità, possono fare di me quello che vogliono. Ma se io ho un'altra possibilità, beh, allora la faccenda cambia»<sup>150</sup>. Laddove la mobilità è bloccata e l'organizzazione di percorsi di fuga è stata limitata, la *voice* si è basata principalmente sulla terza categoria proposta da Hirschman, la *lealtà*<sup>151</sup>, che assume la forma del rapporto individualizzato tra «barone» e precario. Dunque, la mobilitazione ha in buona parte puntato a cambiare la poco gratificante realtà del contesto dato, più che a mettere in discussione il contesto stesso. La lealtà è un altro modo per nominare ciò che abbiamo precedentemente definito il «lato oscuro» dell'eccedenza della passione, identificabile con l'accettazione dei rapporti di subordinazione pur di poter restare nel luogo desiderato. Raccogliendo la suggestione di Readings, potremmo dire che molti ricercatori precari hanno scelto di dimorare tra le macerie dell'università come gli amanti delle rovine di un tempio greco-romano, contemplandone il passato e rivendicando la possibilità di stabilirsi sul sito, piuttosto che utilizzarlo come luogo da cui disegnare linee di fuga, singolari e collettive<sup>152</sup>.

---

<sup>148</sup> Intervista a Daniele, Pisa, 17 luglio 2004.

<sup>149</sup> Intervista a Simone, Firenze, 26 maggio 2004.

<sup>150</sup> Intervista a Manuela, Milano, 21 aprile 2004.

<sup>151</sup> Scrive Pfaff: «Hirschman identifies *loyalty* as a factor that stimulates voice. It implies an ideological, material, or emotional commitment to an organization that sometimes overrides the maximization of individual interest in favour of the collectivity» (Pfaff, S. (2006), *Exit-Voice Dynamics and the Collapse of East Germany. The Crisis of Leninism and the Revolution of 1989*, op. cit., p. 19).

<sup>152</sup> Cfr. Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, op. cit., p. 175.

### 7.3 Femminilizzazione dell'università e movimenti: il caso dei Women's Studies

Nel caso di studio italiano abbiamo scelto di indagare il nesso tra l'impatto del movimento femminista negli anni Settanta e l'affermazione dei Women's Studies all'interno delle università (storia estremamente complessa, che ha avuto percorsi e parabole differenziate nei vari paesi europei e a livello globale) non perché questo sia immediatamente comparabile con il rapporto tra *black movement* e Black Studies, di cui ci occuperemo nella parte di ricerca sugli Stati Uniti, ma perché riteniamo che questo sia in Italia il miglior angolo visuale attraverso cui analizzare la relazione tra produzione di saperi extra-accademici, o per meglio dire quelli che Chandra Mohanty definisce *oppositional knowledges*, e processi di istituzionalizzazione. Questo termine va inteso in un doppio senso: come integrazione all'interno della struttura accademica esistente, oppure come costruzione di indipendenza e autonomia. In entrambi i casi, tuttavia, sarebbe erroneo pensare a un gioco a somma zero: anche laddove è avvenuto un processo di integrazione, o di addomesticamento per usare ancora i termini di Mohanty, ciò ha comunque determinato un cambiamento della struttura accademica precedente.

È proprio attraverso il rapporto tra saperi di movimento e istituzionalizzazione che è leggibile la storia dei Women's Studies, in Italia come altrove. Studiando l'impatto dell'istituzionalizzazione dei Women's Studies in nove paesi europei, tra cui l'Italia, Donatella Barazzetti e Mariagrazia Leone osservano: «Women's Studies was established in all Western countries during the 1970s as a result of the new women's movements. In most European countries [...] the production of knowledge within the movement firstly led to the development of feminist research; only at a later stage was the issue of its institutional transmission dealt with. The history of the relationship between Women's Studies and the feminist movement in many European countries is intertwined with two connected yet quite distinct concerns, namely how – and whether – to relate the “revolutionary” character of these new types of knowledge to the institutionalised production of academic disciplines and which contents should be conveyed though which tools»<sup>153</sup>. L'affermazione dei Women's Studies, secondo le due studiose, si è collocata all'interno di un processo di crisi e mutamento dell'università tradizionale, segnato da due scansioni fondamentali: la sollevazione studentesca del Sessantotto e la globalizzazione. In questa articolazione l'impatto del movimento femminista è stato decisivo per mettere in discussione le basi epistemologiche dell'istituzione accademica, la presenza e il ruolo delle donne al suo interno, i rapporti di potere, la cultura gerarchica.

---

<sup>153</sup> Barazzetti, D. – Leone, M. (2003), *The Institutionalisation of Women's Studies Training in Europe*, disponibile su <http://www.hull.ac.uk/ewsi/CR2%20Institutionalisation%20Italy.htm>

Si potrebbe sostenere che la teoria femminista nasca in Italia come ricaduta diretta del movimento delle donne<sup>154</sup>: soprattutto nei campi della storia, della sociologia e della psicoanalisi varie studiosse militanti si sono poste il problema di riversare nell'accademia l'elaborazione esterna, restituendo la voce a esperienze e punti di vista femminili fino ad allora occultati o soffocati. Negli anni Ottanta, in un contesto sociale segnato dal declino del movimento di massa, il dibattito sull'istituzionalizzazione degli studi delle donne è stato particolarmente intenso, registrando punti di frizione o aperta rottura tra chi riteneva che le teorie femministe dovessero essere riconosciute nell'accademia, soprattutto nel campo della didattica, e chi invece rifiutava tale prospettiva. Una tappa importante di tale dibattito è rappresentata dal convegno svoltosi a Modena il 6, 7 e 8 marzo 1987 dal titolo *La ricerca delle donne*<sup>155</sup>: «Lì si decide che i Women's Studies non devono esistere in quanto dimensione istituzionalizzata»<sup>156</sup>.

Barazzetti individua tre elementi che determinano un cambiamento nel corso degli anni Novanta: «Il primo è la pressione sempre più evidente della Comunità Europea nei confronti delle pari opportunità. [...] Il secondo elemento è il fatto che a livello europeo un gruppo di persone, di cui il centro e la punta trainante è stata Rosi Braidotti, si pone il problema di costruire una rete europea di Women's Studies, come contraltare esplicito del mondo anglosassone. In seguito ne nascerà il progetto della rete tematica Athena [...] Infine, c'è la riforma universitaria, che in Italia incide dal punto di vista della visibilità istituzionale dei Women's Studies, non dei loro contenuti, perché le elaborazioni teoriche in Italia datano dagli anni Settanta, con riviste molto importanti. Ciò significa corsi, strutture e via dicendo. È dalla metà degli anni Novanta che nascono i primi centri di Women's Studies con una loro configurazione: a Torino il Cirsde, il centro di documentazione delle donne all'Orientale di Napoli, quello messo in piedi da Bianca Beccalli a Milano, mentre il centro di Women's Studies a Cosenza nasce nel '96»<sup>157</sup>.

La forte connotazione politica dei movimenti di liberazione delle donne e la loro cultura anti-gerarchica ha quindi reso estremamente problematica la creazione di strutture istituzionali riconosciute all'interno dell'università, soprattutto in quei paesi come l'Italia, la Francia o la Germania dove il movimento femminista è stato forte, di massa e con una profonda connotazione anti-istituzionale. È in questo contesto che va collocato il dibattito intorno all'istituzionalizzazione, che continua ancora oggi:

«In general, the informal, collective and non-hierarchical nature of the movement in France, Italy and Germany made the connection with the university difficult because of the prevailing rejection of any form of institutional recognition that could be found in the movement itself.

<sup>154</sup> Barazzetti, D. – Di Cori, P. (a cura di, 2001), *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica*, Carocci, Roma.

<sup>155</sup> Gli atti sono raccolti in Marcuzzo, M. C. – Rossi-Doria, A. (1987), *La ricerca delle donne*, Rosenberg & Sellier, Torino.

<sup>156</sup> *Intervista a Donatella Barazzetti*, Roma, 10 novembre 2007.

<sup>157</sup> *Ibidem*.

The debate on the institutionalisation of Women's Studies that unfolded during the 1980s should be put within this framework. There were two different aspects at stake. Firstly, the very acceptability of an institutional dimension of feminist knowledge was questioned. Women in the movement feared that institutionalisation would erase the autonomy of feminist thinking. Secondly, there was speculation on the forms of institutionalisation; the idea of Women's Studies as a free-standing subject was contrasted with its possible integration into traditional disciplines. The debate produced different results in the three countries concerned and contributed to the differentiation of the development paths they pursued, which in the early 1980s still showed some similarities, like a rising theoretical and research production inside the university and, at the same time, the creation of numerous centres as well as research and teaching organisations outside the university, which involved a high number of women both internal and external to the academy»<sup>158</sup>.

La stessa definizione del campo di ricerca – Women's Studies, Gender Studies, Feminist Studies – indica il nesso problematico tra istituzionalizzazione, connotazione politica e autonoma produzione di saperi. Se negli Stati Uniti, come vedremo, lo slittamento semantico da Black ad African American Studies indica un annacquamento del carattere politico e militante che aveva caratterizzato la nascita del progetto, diverso è il rapporto tra Women's e Gender Studies, che assume connotazioni differenziate tra il “mondo anglosassone” e l'Europa continentale: «I Gender Studies sono un tentativo di risposta teorica al fatto che il concetto di gender sposta il problema alla relazione tra uomini e donne, ponendo il problema del potere. Non si tratta quindi di annacquamenti, ma di paradigmi interpretativi differenti. Nell'Europa continentale il discorso è molto diverso: il genere è stato usato come copertura accettabile perché comprendeva anche gli uomini, dunque il passaggio da Women's Studies a Gender Studies è stato in parte strumentale. Si è sostituito genere a donne, ma continuando a utilizzarlo esclusivamente per le donne. Allora, se si usa la categoria di genere quando si studia il lavoro è perché ci si riferisce al lavoro delle donne, è una cosa senza senso, perché si perde tutta la potenzialità di un concetto che indaga le differenze tra uomini e donne, e non le donne come soggetti svantaggiati»<sup>159</sup>.

La differenza tra mondo anglosassone ed Europa continentale, tuttavia, non è riconducibile in via esclusiva al concetto di genere. In primo luogo, va rintracciata nel fatto che negli Stati Uniti gli studi di genere in senso lato non solo si istituzionalizzano da subito, ma le università diventano luoghi centrali per lo sviluppo e la crescita del movimento. In secondo luogo, questi studi si declinano con modalità diverse a seconda dei soggetti che ne sono protagonisti (le donne bianche, “colored”, lesbiche e via dicendo), mentre da un lato in Europa e in particolare in Italia il movimento e la produzione teorica femminista sono esterne all'istituzione, dall'altro le differenze tra i vari soggetti sono più attenuate.

---

<sup>158</sup> Barazzetti, D. – Leone, M. (2003), *The Institutionalisation of Women's Studies Training in Europe*, op. cit.

<sup>159</sup> *Intervista a Donatella Barazzetti*, Roma, 10 novembre 2007.

Il processo di istituzionalizzazione, dunque, assume traiettorie molto diverse tra le due sponde dell'Atlantico. La rigida struttura dell'università italiana fino a qui descritta, una forma di governo che si articola tra Stato e vertici di potere accademico si è rivelata un notevole ostacolo per l'apertura di nuovi filoni di studio, che hanno invece trovato più facilmente spazio nella maggiore elasticità della *corporate university* americana, rispondente prioritariamente a logiche di mercato. Da qui origina anche una più accentuata resistenza nel sistema universitario italiano a mettere in discussione la segmentazione disciplinare, anche laddove cessi di essere motivata da necessità scientifiche: «Le discipline sono anche conservazione di forme di potere e perciò tendono a perpetuarsi, perfino quando non c'è più una ragione di avere degli steccati, perché è sempre di più evidente il bisogno di mettere le conoscenze insieme»<sup>160</sup>. La mancanza del riconoscimento degli studi delle donne e di genere come terreno disciplinare autonomo li espone a una maggiore fragilità. A questa si aggiunge un processo di normalizzazione agito dai processi della governance europea:

«La coerenza che oggi ha la struttura della Comunità Europea. Tutti i programmi quadro, le modalità progettuali, la strettezza con cui ti costringono a stare dentro i progetti con modalità che sembrano apparentemente formali, ma che in realtà sono sostanziali. Siccome c'è dietro un processo di appropriazione di risorse sei costretto a seguire questa cosa che è estremamente normalizzante. È molto difficile produrre la sfida, sei costretto a farti cooptare. Avere degli spazi significa avere accesso alle risorse, quindi sei costretto a uniformarti a una modalità che è sostanziale. È una forma di controllo senza repressione e violenza. Le chiavi di accesso alla conoscenza passano attraverso reti che dettano la normalizzazione»<sup>161</sup>.

Complessivamente, conclude Barazzetti, si può dire che nel caso dei Women's Studies – per usare le categorie di Mohanty – i processi di addomesticamento abbiano prevalso, nella misura in cui «non si vede più in questi studi uno strumento critico nei confronti delle istituzioni, ma uno dei tanti luoghi in cui ci si può inserire. [...] Questo anche perché noi prima siamo stati colonizzati, per renderci appetibili, dalla categoria di genere, adesso siamo totalmente colonizzati dall'idea di pari opportunità: se vuoi ottenere uno spazio, la visibilità, soldi, devi nasconderti e truccarti da pari opportunità». Come sottolineavamo all'inizio del paragrafo, non si tratta di un gioco a somma zero: in altri termini, discutere delle forme di cooptazione non consente di trascurare i cambiamenti nelle gerarchie e nei rapporti interni all'università che i Women's Studies, in quanto articolazione complessa di saperi di movimenti e istituzionalizzazione, hanno determinato. In questo quadro, la questione centrale sembra diventare in tendenza il rapporto tra gli studi delle donne e un'università che si sta femminilizzando.

Da diversi anni ormai si discute infatti della femminilizzazione del lavoro come una delle caratteristiche della transizione dal fordismo al postfordismo, evidenziando così il carattere “femminile” dei tratti tipici del lavoro contemporaneo (cura, relazionalità, affettività, informalità,

---

<sup>160</sup> *Ibidem.*

<sup>161</sup> *Ibidem.*

ecc.), l'uso delle nuove tecnologie, e l'impatto dei movimenti femministi dei decenni trascorsi<sup>162</sup>. Il mondo della formazione è indubbiamente un osservatorio privilegiato attraverso cui leggere tale processo. Da questo punto di vista, i dati confermano una notevole crescita delle donne nell'università, arrivate a essere circa il 25% del corpo docente. Tuttavia, in primo luogo tale percentuale stride ancora notevolmente con i dati che indicano le donne come maggioranza sia tra gli studenti che tra i laureati<sup>163</sup>. In secondo luogo, è evidente che la loro presenza si fa rarefatta mano a mano che si salgono i gradini della gerarchia accademica, ossia ci si approssima al cosiddetto «soffitto di cristallo»: se le ricercatrici sono quasi il 40%, le associate sono circa il 25%, e ancora meno le ordinarie, il 10,1% del totale<sup>164</sup>. Se si superassero le difficoltà di reperimento precedentemente illustrate, i dati della presenza femminile tra le figure precarie sarebbero probabilmente ancora più alti. Certamente lo sono per quanto riguarda il dottorato di ricerca: dal 1999 al 2002 le donne che hanno terminato il dottorato sono dalle 100 alle 200 unità in più dei colleghi maschi. Il divario sembra addirittura destinato a crescere: nel 2000/2001 le donne iscritte al dottorato erano 10.600 a fronte di 10.057 uomini, nel 2001/2002 rispettivamente 13.324 e 12.373, nel 2002/2003 15.075 e 14.370<sup>165</sup>.

Molte protagoniste dell'incipiente femminilizzazione dell'università, identificano tale processo con la summenzionata precarizzazione del lavoro accademico. Le donne, in altre parole, entrerebbero nei ruoli di docenza nella misura in cui questi cessano per la maggior parte di essere luogo di privilegi di status e alte retribuzioni<sup>166</sup>. Rovesciando la fiducia nell'emancipazione che ha caratterizzato molta della letteratura sulla femminilizzazione del lavoro, secondo alcune «ricercatrici precarie» tale processo rischia di significare anche un appiattimento dell'identità sul lavoro, ingabbiando i corpi e le menti in una libertà completamente aleatoria.

Così, se la mancanza di tutele è un tratto tipico del lavoro contemporaneo, per le donne ciò si rivela ancora più pesante, costringendole spesso a scegliere tra il lavoro e i propri percorsi di vita.

---

<sup>162</sup> Nella vasta letteratura sull'argomento cfr. ad esempio Vantaggiato, I. (1996), *La "femminilizzazione" del lavoro*, op. cit.; Haraway, D. G. (1995), *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano. David Harvey evidenzia lo stretto nesso tra la transizione al regime di «accumulazione flessibile» e la femminilizzazione del lavoro: «The transition to flexible accumulation has in fact been marked by a revolution (by no means progressive) in the role of women in labour markets and labour processes during a period when the women's movement has fought for both greater awareness and improved conditions for what is now more than 40 per cent of the labour force in many of the advanced countries» (Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Changes*, op. cit., p. 155).

<sup>163</sup> Cfr. Micali, A. (2001), *Donne all'Università*, Il Mulino, Bologna.

<sup>164</sup> Palomba, R. (2000), *Figlie di Minerva. Primo rapporto sulle carriere femminili negli Enti Pubblici di Ricerca italiani*, Franco Angeli, Milano; Forenza, E. (2004), *Eccedenze precarie. Note sulla «femminilizzazione» dell'università*, in *Alternative*, n. 5, Roma, luglio-agosto 2004, pp. 180-184.

<sup>165</sup> Si veda il sito MIUR <http://www.miur.it/scripts/postlaurea/vdottori1.asp>

<sup>166</sup> È quanto afferma una dottoranda dell'Università della Calabria: «In prospettiva, io prevedo che ci saranno sempre più donne, proprio perché l'università varrà sempre di meno, mentre ci saranno sempre più uomini in quelli che saranno considerati i centri d'eccellenza [...] Quello che mi spaventa sono le donne che fanno finta di essere uomini, che si omologano al modello maschile» (*Intervista a Mariagrazia*, Cosenza, 17 giugno 2004).



Le scarse o nulle garanzie nel caso di una gravidanza costituiscono l'esempio più ricorrente; alcuni denunciano addirittura una «politica anti-maternità» che governa l'ammissione ai concorsi e alle attività didattiche e di ricerca. I dati confermano le peggiori condizioni occupazionali delle laureate rispetto ai loro colleghi maschi, nonostante risultati scolastici in misura crescente migliori<sup>167</sup>.

Tuttavia, messi in guardia dal rischio di scambiare la femminilizzazione del lavoro con la libertà delle donne, l'attenzione andrebbe appuntata sui margini di reale autonomia e consapevole scelta che i processi di femminilizzazione propongono. In altre parole, è necessario scavare maggiormente nell'ambivalenza di questa dinamica, per coglierne gli aspetti di costrizione e precarizzazione, ma anche di possibile libertà e cambiamento.

Non è un caso, allora, che la semplice osservazione empirica delle mobilitazioni dell'università metta in evidenza un diffuso protagonismo delle donne nelle assemblee, nelle discussioni della mailing-list, nel ruolo spesso di soggetti promotrici dell'attività dei vari nodi territoriali. Parallelamente alla femminilizzazione del lavoro accademico (soprattutto, ripetiamo, nella sua «periferia»), sembra quindi rinnovato un processo di femminilizzazione della consapevolezza e della voglia di trasformazione, i cui sviluppi possono mettere in discussione tanto le consolidate gerarchie accademiche, quanto le tradizionali forme di organizzazione e rappresentazione politica e sindacale. In un modo non diverso da come i Women's Studies hanno messo in discussione la gerarchia e la cultura organizzativa dell'accademia, attraverso l'irruzione di una parzialità irriducibile alla struttura di produzione e trasmissione dei saperi esistente nell'università tradizionale. Sulla capacità di articolare in modo autonomo e innovativo il rapporto con il processo di femminilizzazione dell'università si gioca probabilmente il futuro degli studi di genere, così come linee centrali di possibile trasformazione della struttura accademica in Italia e in Europa.

---

<sup>167</sup> Osservano in merito Stanchi e Trombetti: «Nonostante siano più numerose (sono il 56% del totale), più brave (si laureano mediamente prima e con votazioni migliori) e probabilmente più motivate, le donne continuano a essere discriminate sul mercato del lavoro. Innanzitutto hanno minori opportunità occupazionali: 8 punti percentuali in meno nel tasso di occupazione a un anno dalla laurea separano i due generi (50% contro 58%); inoltre subiscono un trattamento mediamente peggiore anche negli aspetti qualitativi del lavoro: minore probabilità di avere contratti di lavoro stabili (il 34,5% delle donne ha contratti stabili contro il 45% degli uomini), impieghi meno soddisfacenti e remunerazioni inferiori (in media guadagnano 880 euro al mese contro i 1.100 euro dei maschi)» (Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, op. cit., p. 55).

## 7.4 Le linee di fuga: verso la costruzione di istituzioni autonome?

Negli ultimi anni il termine «autoformazione» è diventato lessico comune all'interno dei movimenti universitari. Si tratta di corsi autogestiti da gruppi di studenti e ricercatori precari che si pongono non solo l'obiettivo di portare all'interno dell'università temi che sono normalmente esclusi o marginalizzati nei piani di studio, ma soprattutto di affrontare questioni generali da un punto di vista alternativo. In ciò sta la differenza rispetto alla tradizione dei controcorsi affermatasi come pratica dei movimenti studenteschi dal '68 in avanti. In un documento elaborato dalla Rete per l'Autoformazione di Roma, uno dei network di movimento presente negli atenei italiani, si legge: «L'autoformazione non è il tentativo di scavarsi una nicchia all'interno dell'università riformata per veicolare contenuti antagonisti, e al contempo segna felicemente un punto di discontinuità con l'importante tradizione dei controcorsi. L'autoformazione è la forma organizzata dell'autonomia della cooperazione sociale e del sapere vivo. Scardinando i tentativi di misurare la produzione di conoscenza, inflazionandone la sua moneta – il credito –, l'eccedenza del sapere rispetto alla legge del valore diventa eccedenza del conflitto e dell'autonomia radicale rispetto alla fabbrica della conoscenza<sup>168</sup>. L'autoformazione non prefigura l'università del futuro, ma incarna l'esodo dall'università del presente»<sup>169</sup>. Dall'autunno del 2006 vari collettivi – da Torino a Milano, da Padova a Bologna, da Roma a Napoli – hanno costituito una rete per l'autoformazione a livello nazionale<sup>170</sup>, Uniriot – Network delle Facoltà Ribelli<sup>171</sup>.

Partendo da presupposti comuni a quelli dell'autoformazione, in Italia dall'autunno 2004 si è avviato il progetto di Uninomade, le cui coordinate – assumendo come proprio sfondo il ruolo centrale assunto dal sapere nelle forme della produzione e della cooperazione sociale – prendono forma sulla base delle trasformazioni che hanno investito sia le università sia le strutture e le pratiche politiche, in primo luogo quelle del *movimento globale*, ossia la stagione di protagonismo sociale che in Italia è stata inaugurata in modo forte dalle giornate di mobilitazione contro il G8 di Genova nel luglio 2001. Come sostengono i promotori dell'iniziativa<sup>172</sup>, la produzione e circolazione di saperi all'interno del movimento, «tecnici» non meno che «umanistici», non aveva

---

<sup>168</sup> Uno studente intervistato spiega: «Il credito è semplicemente un'unità di misura del sapere. È una cosa pessima, perché devi correre appresso a questi crediti. Una cosa scardinante i meccanismi di questa riforma è riuscire a inflazionarli: l'università non ti offre la possibilità di autorganizzare la produzione dei saperi o di andarli a cercare altrove, ma ti dice di fare esami con più crediti così progressivamente ne accumuli e ti laurei prima. Per questo l'autoformazione è l'aspetto centrale delle mobilitazioni» (*Intervista a Stefano*, Roma, 19 dicembre 2005).

<sup>169</sup> Rete per l'Autoformazione (2006), *XI Tesi su Università, Saperi e Governance*, disponibile su <http://www.escaatelier.net/>

<sup>170</sup> I corsi autogestiti riguardano temi che vanno dal pensiero politico moderno alle migrazioni, dalla formazione all'innovazione scientifica, dalla neuroscienza alla trasformazione dei paradigmi di lavoro, dall'operismo al linguaggio, dalla filosofia politica alla genetica.

<sup>171</sup> <http://www.uniriot.org/>

<sup>172</sup> Cfr. Bascetta, M. – Mezzadra, S., *Il sapere come passione*, in *il manifesto*, 1 aprile 2005, p. 11.

fino a pochi mesi fa trovato riscontro negli ambiti degli attivisti in un dibattito articolato, complesso ed efficace sull'università. I luoghi di movimento che hanno avuto maggior successo nel creare spazi di dialogo e confronto con studenti universitari e ricercatori precari si collocano all'esterno degli spazi accademici, in una posizione «strategica» di prossimità fisica ma mai di internità alle strutture di ateneo. Si tratta di *zone di frontiera*, collocati sui porosi confini tra istituzioni formative in crisi e una produzione di saperi che si fa sempre più diffusa e capillare nello spazio metropolitano<sup>173</sup>, trovando lì quello che Derrida chiama il luogo singolare di costruzione dell'«università senza condizione»<sup>174</sup>. Queste zone di frontiere tra università e metropoli, nello sfumare dei confini tra interno ed esterno, sono quindi gli spazi in cui è possibile costruire percorsi autonomi: «Non credo sia più possibile sostenere l'esistenza di un fuori nell'intreccio tra università e metropoli. Da due anni stiamo portando avanti l'esperienza della Libera Università Metropolitana al centro sociale ESC, che è strategicamente collocato nel quartiere di San Lorenzo, a due passi da “La Sapienza”, dunque è un interfaccia situata proprio sulla frontiera tra università e metropoli. Ai corsi, organizzati su base semestrale, partecipano mediamente dalle 50 alle 100 persone; le lezioni non vengono semplicemente tenute da un relatore, ma costruite attraverso una dinamica di preparazione e discussione collettiva. Qui riusciamo a connettere i conflitti e i percorsi di autoformazione all'interno dell'università con la composizione allargata del precariato metropolitano, le lotte sui processi di riforma con la costruzione di linee di fuga organizzate. [...] Spesso abbiamo detto che il problema era costruire un'altra università. Dobbiamo correggerci: sulla base della mia esperienza, della qualità dei nostri percorsi formativi, credo che *questa* sia l'università»<sup>175</sup>.

Il percorso di Uninomade, come si può leggere nel brano che segue (tratto dall'articolo di presentazione del progetto), prende le mosse dall'analisi critica delle linee di tendenza del sistema universitario, proponendosi di dar vita a sperimentazioni di studio, formazione e ricerca radicalmente differenti:

«L'introduzione di unità di misura che scandiscono e riarticolano i curricula degli studenti (i *crediti*) si è in ultima istanza prodotta a partire dalla consapevolezza della natura sfuggente del sapere, della sua riluttanza a piegarsi a quell'imperativo appunto della *misurabilità* che ne governa la messa a valore economica. Non v'è dunque da stupirsi se l'ambiente universitario (e non solo studentesco) tende oggi a esibire caratteri di radicale *miseria*, che non hanno ancora trovato una descrizione altrettanto efficace di quella che, in un celebre scritto, anticipò il Sessantotto europeo. L'insoddisfazione per l'offerta culturale dell'università, per i suoi modi di funzionamento, ma anche per la vita quotidiana che vi si conduce, è palpabile nelle aule e nei corridoi delle Facoltà. E tuttavia fatica a trovare modalità collettive di espressione, finendo per

---

<sup>173</sup> È questo il caso dell'Atelier Occupato Esc a Roma, nato in stretta connessione con i percorsi di autoformazione all'interno de “La Sapienza”, che dal 2005 organizza i corsi della Libera Università Metropolitana (<http://www.escatalier.net/>).

<sup>174</sup> Derrida, J. – Rovatti, P. A. (2002), *L'università senza condizione*, op. cit.

<sup>175</sup> *Intervista a Francesco*, Roma, 16 luglio 2007.

costituire un rumore di fondo costantemente eluso da una routine sempre più affannosa, in cui il proliferare di corsi, esami e verifiche lascia poco tempo per interrogarsi sul senso complessivo del percorso seguito. La finalizzazione dello studio e della ricerca a uno standard curricolare presuntamente calibrato sul mercato del lavoro esclude curiosità, libertà e percorsi inconsueti. Ma esclude anche, attraverso una politica di frammentazione che ha devastato il tessuto studentesco, i caratteri sociali, circolari e relazionali della ricerca e dell'apprendimento. Ci sono naturalmente delle eccezioni, ma il disegno generale e la norma prevalente mostrano questa natura: una triste combinazione di liberismo (l'autonomia intesa come competizione e marketing) e pianificazione (che si traduce in una politica di rigida "conformazione utilitaristica" dei percorsi). Ciò che resta fuori cerca sbocchi in una idea diversa di autonomia: non quella competitiva dell'impresa, bensì la pratica inquieta ed eccedente di una cooperazione libera dagli imperativi del mercato e dalle strategie dei pianificatori ministeriali. Questa "eccedenza" rispetto alle compatibilità "di sistema" è, al tempo stesso, soggetto e oggetto della ricerca che abbiamo avviato con il progetto di *Uninomade* [...] Tuttavia, mentre registriamo e tentiamo di interpretare queste tendenze all'*esodo* dall'università, non è nostro obiettivo assecondarle passivamente, magari proponendoci di raccogliere gli insoddisfatti e di mettere a loro disposizione luoghi in cui organizzare la propria marginalità. Al contrario, l'obiettivo di *Uninomade*, a cui partecipano studenti, ricercatori e docenti, è quello di creare le condizioni affinché l'eccedenza dei saperi, la natura relazionale e cooperativa della loro produzione, l'intensità dei conflitti che si determinano sul loro controllo, *ricadano* sullo stesso sistema universitario, scompaginandone il preteso e triste ordine e avviando processi di trasformazione capaci di prendere congedo da una sterile nostalgia per il "mondo di ieri" e di porsi all'altezza delle sfide che ci stanno di fronte»<sup>176</sup>.

Nei primi due anni di attività il progetto si è articolato in diversi seminari itineranti in varie città, trattando i temi della guerra e della democrazia, dell'Europa, del lavoro e della precarietà, delle conoscenze e della formazione, della governance e della rappresentanza, del welfare e del reddito, dell'organizzazione. Nelle intenzioni di chi ha promosso il percorso, vi è l'idea di avviare un processo collettivo dove produzione di saperi e produzione di conflitti si intreccino, nell'invenzione di un rapporto nuovo tra teoria e politica. Nelle «libere università», ossia nei «laboratori metropolitani» che hanno preso avvio nella seconda metà del 2005 (collegati alle esperienze di autoformazione) a Padova, Venezia, Milano e Roma, l'obiettivo che gli organizzatori si pongono non è la costruzione di una nicchia in cui veicolare saperi marginali esclusi dai circuiti mainstream, ma «una interpretazione non pacificata dell'idea, ancora largamente inarticolata, di esodo»<sup>177</sup>.

In queste esperienze sembrano dunque emergere pratiche o tensioni verso un'«autoriforma» dell'università, per usare le parole del «manifesto» uscito dall'incontro delle «facoltà ribelli» durante il movimento dell'autunno 2005<sup>178</sup>, e la riappropriazione dell'esercizio di autonomia. Con

---

<sup>176</sup> Bascetta, M. – Mezzadra, S., *Il sapere come passione*, op. cit.

<sup>177</sup> *Ibidem*.

<sup>178</sup> Il *Manifesto per l'autoriforma dell'università* è il documento uscito dall'assemblea del 6 novembre 2005, disponibile sul sito <http://www.uniriot.org/>. In esso si può leggere: «Abbiamo iniziato a costruire un'altra didattica. Incontri, discussioni, convegni, seminari autogestiti, feste, riappropriazione di spazi di socialità e di relazione continuamente negati dalla riforma. La nostra formazione passa innanzitutto attraverso questi momenti. La produzione di saperi e relazioni è per sua stessa natura "anti-economica", non misurabile in unità di tempo e in crediti formativi. Il sapere vivo non è riducibile a merce. È un processo collettivo e cooperativo radicalmente alternativo ai linguaggi e alla logica

un'operazione analoga a quella compiuta da Boltanski e Chiappello a proposito della categoria di flessibilità<sup>179</sup>, si potrebbe infatti sostenere che la categoria di autonomia, da minaccia alla stabilità dei poteri e del sistema universitario portata dai movimenti degli anni Settanta, sia diventata nelle riforme degli anni Novanta parola d'ordine obbligatoria per le politiche dell'istruzione superiore.

Complessivamente, i percorsi di autoformazione insistono sul rapporto tra tempi di vita, di lavoro e di militanza<sup>180</sup>, sono una via di fuga rispetto ai ritmi imposti dalla riforma, che come abbiamo visto sono stati uno degli obiettivi centrali dei movimenti contro il Ddl Moratti, soprattutto nella mobilitazione dell'autunno 2005. La politicità del problema è chiaramente espressa da Gianfranca: «Bisogna riconquistare il tempo, però non lo si può fare in maniera individuale, lo si deve fare in maniera collettiva [...] [Dobbiamo capire] come espropriare tempo al tempo di lavoro. [...] [Il nodo è] come organizzarci nella costruzione dell'espropriazione»<sup>181</sup>. Da questa angolazione, l'autoformazione può essere letta come un tentativo di organizzare i tempi eterogenei e pieni del sapere vivo, sottraendosi all'imposizione del tempo omogeneo e vuoto dell'«università postfordista»: «I percorsi di autoformazione il progetto della Libera Università Metropolitana sono il tentativo di organizzare una temporalità del processo formativo e della produzione di saperi radicalmente differente da quella imposta dall'università riformata e misurata attraverso i crediti»<sup>182</sup>.

L'obiettivo esplicito dei percorsi di autoformazione e delle università nomadi è di rendere l'organizzazione dei processi di cooperazione sociale e di produzione dei saperi autonoma rispetto alle differenziate forme di cattura capitalistica, evitando quindi di scavarsi semplicemente una nicchia per veicolare conoscenze e informazioni escluse dai programmi ufficiali. A tal scopo, i collettivi che attivano i percorsi di autoformazione – oltre ad essere parte di esperienze di movimento e conflitto – rivendicano anche il loro riconoscimento in crediti, con l'obiettivo di far saltare il processo di quantificazione dei saperi attraverso «l'inflazione» della sua unità di misura. Potremmo dire che la scommessa dei percorsi di autoformazione è di riconcettualizzare e praticare

---

dell'università-azienda, individualista e competitiva. La parcellizzazione, frammentazione e dequalificazione dei saperi non produce altro che precarizzazione e controllo. Affermiamo l'autogestione e l'autogoverno della didattica e della ricerca, lo scardinamento del sistema dei crediti attraverso pratiche diverse: tanto l'inflazione dei crediti, ossia il riconoscimento di tutte le attività formative e di ricerca autogestite; quanto l'irruzione del sapere critico nei programmi didattici. Vogliamo costruire tutto il nostro sapere».

<sup>179</sup> Boltanski, L. –Chiappello, È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, op. cit.

<sup>180</sup> Evidenziando gli elementi comuni con le altre figure precarie, ma anche le peculiarità del lavoro accademico, un'assegnista di Napoli sostiene: ««Noi siamo in una condizione ancora più sfortunata se si vuole, perché il mio lavoro mi piace, quindi io sono capace di rimanere per ore davanti a un computer o a un microscopio! [...] Anche i più motivati, anche quelli che in qualche modo lo fanno da sempre il militante, hanno difficoltà a gestire il tempo di lavoro e il tempo di militanza [...] La riunione, per noi storicamente utilizzata come momento di incontro, di confronto, di elaborazione e di costruzione di prospettive, oggi forse non è più possibile, perché è complicato perfino darsi un appuntamento, stabilire il luogo e l'orario» (Intervista a Gianfranca, Napoli, 9 luglio 2004).

<sup>181</sup> *Ibidem*.

<sup>182</sup> *Intervista a Francesco*, Roma, 16 luglio 2007.

una nuova forma di università, una sorta di *istituzione autonoma*, tracciando linee di fuga e di «esodo» dalla sua crisi, a partire dalla frontiera tra atenei e metropoli. Si tratta indubbiamente di esperienze ancora piccole, per quanto crescenti per numero e qualità dei temi affrontati. All'oggi lo stesso obiettivo di «inflazionare» i crediti è più un difficile tentativo che non una realtà. Tuttavia, nella loro riproducibilità, indicano con chiarezza la riconfigurazione della linea di conflitto e dei *claims* dei movimenti universitari, non più situati tra l'esclusione e l'inclusione nei meccanismi di trasmissione di conoscenze, ma tra l'autonomia della produzione di saperi e la loro subordinazione e cattura. Non più sul diritto allo studio, ma sulla qualità dei saperi, che diventano centrali nei processi di gerarchizzazione nel capitalismo cognitivo. Uno studente descrive in modo efficace quella che abbiamo definito inclusione differenziale, che non riguarda solo i *knowledge workers*, ma l'intera composizione del lavoro cognitivo: «Dopo la laurea breve devi proseguire. Dopo la specialistica sicuramente continuerò ad andare avanti: il problema non è quello di formarsi, ma di acquisire saperi accreditati e riconosciuti per il mercato del lavoro. Questo non vale solo per i lavori cosiddetti alti, ma anche se voglio fare il cameriere o il cassiere in un supermercato è la stessa cosa. Mi capita di vedere delle pubblicità di master per fare il facchino! È come il film di *Forrest Gump*, quando il protagonista comincia a correre senza motivo e dice: bè, visto che sono arrivato fino a qua, posso arrivare là, e intanto comincia a crescergli la barba... Così si va avanti, finché c'è un po' di fantasia, finché non te la tolgono»<sup>183</sup>.

In modo analogo, senza potersi interamente ridurre a una questione semplicemente vertenziale o di difesa settoriale<sup>184</sup> (benché questi elementi siano fortemente presenti e, come abbiamo visto, in certe fasi forse prevalenti), le mobilitazioni dei ricercatori precari analizzate in queste pagine sembrano inserirsi nella crisi della dialettica pubblico-privato che ha caratterizzato il sistema dell'istruzione superiore nel periodo «fordista»<sup>185</sup>. Tali esperienze possono alludere – all'oggi in modo ancora debole e frammentario – a percorsi in cui il concetto di pubblico cessa di essere identificato con quello di statale (così come è stato in buona parte delle tradizioni teoriche della modernità), senza al contempo essere fagocitato dal mercato. Questo era, almeno inizialmente, l'esplicito obiettivo di molti degli intervistati:

«Io credo che oggi l'università pubblica per rimanere in piedi debba interrogarsi su cosa vuol dire pubblico, deve interrogarsi quindi su qual è l'uso che si fa nella società del sapere, quindi rileggere anche il suo ruolo [...] O l'università diventa un polo attrattivo per i lavoratori precari che comunque in senso lato lavorano con i saperi, con i linguaggi, con le relazioni, oppure così com'è non ha senso, neanche per me. Se si capisce, per esempio, che la questione della proprietà

---

<sup>183</sup> *Intervista a Daniele*, Roma, 12 gennaio 2006.

<sup>184</sup> Osserva un'assegnista dell'Università di Firenze: «È giusta questa battaglia per difendere la ricerca pubblica, però è anche illusorio pensare che l'università così com'è, o anche come la vorremmo noi, possa rimanere l'unico riferimento della produzione e riproduzione della conoscenza in questa società, che non è quella di vent'anni fa» (*Intervista ad Anna Carola*, Firenze, 26 maggio 2004).

<sup>185</sup> Cfr. Vaira, M. (2003), *Verso un'Università post-fordista?*, op. cit.

intellettuale è importante a tutti i livelli dell'economia, si capisce che un'università per avere veramente uno statuto pubblico deve intervenire su quel terreno. O l'università sceglie di intervenire su quel terreno, sceglie la non neutralità nel mercato del lavoro, si propone come un diritto ai precari, oppure non ha senso. Io non riesco a chiedere a lavoratori che non sono mai passati per l'università di difendere l'università così com'è, riconosco che gliene viene poco»<sup>186</sup>. «Ci sarebbe da iniziare a lavorare sull'autoformazione dentro l'università. L'università impone i crediti? Appropriamoci dei crediti attraverso corsi di autoformazione. Sono tra l'altro discorsi che si stanno facendo qua a Roma a Scienze Politiche, a Filosofia, a Lettere e via dicendo»<sup>187</sup>. «La Rete [...] ha sempre rifiutato una logica di tipo sindacalista [...] Tutte le nostre pratiche, il concetto di rete, la libertà estrema data ai singoli nodi, la democraticità (a volta spinta all'eccesso, con un pericolo di immobilismo), potrebbe portare nei prossimi anni alla creazione di una rete ancora più interna all'università che possa immaginare di costruire direttamente un'università diversa»<sup>188</sup>.

Sulla base delle esperienze descritte, la costruzione di un «nuovo concetto di spazio pubblico»<sup>189</sup>, alternativo o comunque non assimilabile né allo Stato né al mercato, sembra inevitabilmente passare per la messa in discussione dei dispositivi di individualizzazione e subordinazione personale all'oggi prevalenti nel sistema accademico italiano, e la ricombinazione dei ricercatori precari con la nuova figura dello studente-precario. Proprio questi dispositivi hanno infatti impedito un pieno sviluppo dell'autonomia del sapere vivo: la dimensione «comunitaria», «familistica» e «paternalistica» che – nelle parole degli intervistati – improntano i rapporti di potere nell'università italiana si è rivelata un grosso ostacolo all'articolazione di un conflitto di «classe» all'altezza del trend aziendalistico che sta investendo il sistema dell'istruzione superiore<sup>190</sup>. È proprio sul tema dell'autoformazione che, nelle parole di un'intervistata, si è determinato l'indebolimento del nesso strategico con gli studenti, lo scivolamento «settoriale» nelle rivendicazioni della Rete e il ritorno a una battaglia prevalentemente interna alle strutture del potere accademico: «Credo che nelle mobilitazioni abbiamo perso una grande occasione. Con gli studenti il punto di unificazione era costituito dalla messa in discussione dell'università esistente e dalla possibilità di costruire percorsi di autoformazione. Fino a che questo si è verificato, direi fino alle occupazioni e al grande movimento dell'autunno 2005, i rapporti accademici, anche quelli tra docenti precari e studenti, sono stati trasformati. Venuto a mancare ciò, le rivendicazioni dei ricercatori precari hanno preso una piega settoriale, direi quasi corporativa, anche se questo era

<sup>186</sup> *Intervista ad Andrea*, Roma, 19 giugno 2004.

<sup>187</sup> *Intervista a Giuseppe*, Roma, 8 luglio 2004.

<sup>188</sup> *Intervista a Claudio*, Roma, 9 luglio 2004.

<sup>189</sup> Facciamo riferimento a un concetto di spazio pubblico profondamente diverso da quello che sembra affermarsi nelle società contemporanee, che – per usare l'acuta osservazione di Angela Mitropoulos e Brett Neilson – «bears a striking resemblance to a "gentleman's club", an idyllic space of polite conversation in which there are no real conflicts because consensus on the fundamentals has already been achieved, more or less» (Mitropoulos, A. – Neilson, B. (2005), *Academia Inc. & the (Culture) War*, in *Overland*, inverno 2005, n. 179).

<sup>190</sup> Proprio il ritorno diffuso di caratteri «comunitari», «familistici» e «paternalistici» nel «regime di accumulazione flessibile» è ciò che, secondo Harvey, rende complicato il conflitto tra capitale e lavoro nel postfordismo: «[This conflict] moves onto a much more confused terrain of inter-familial conflicts between and fights for power within a kinship or clan-like system of hierarchically ordered social relations» (Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Changes*, op. cit., p. 153).

proprio ciò che fin dall'inizio volevamo evitare, giocando una battaglia completamente interna al precariato sociale. Gli studenti hanno invece continuato con i percorsi di autoformazione, il che ha consentito di mantenere una prospettiva sociale complessiva. O ripartiamo da qui, oppure non c'è possibilità di intaccare i rapporti di potere all'interno dell'accademia»<sup>191</sup>.

Tuttavia, a partire dall'analisi delle mobilitazioni contro il Ddl Moratti, al di là del risultato concreto raggiunto e dei vistosi limiti riscontrati, possiamo dire che esse hanno dato vita a un'*esperienza di soggettivazione*, che è passata anche attraverso una «riappropriazione» dei tempi e dei luoghi della formazione e della socialità, «desertificati» dai processi di riforma<sup>192</sup>. Dentro un contesto in forte trasformazione, esse segnalano al contempo una costellazione di peculiari tensioni, comportamenti, bisogni e condizioni particolari per una parte almeno delle nuove generazioni di ricercatori e (forse) di futuri docenti dell'università. Un'università che comunque sarà, o meglio ha già iniziato ad essere profondamente diversa da quella che abbiamo conosciuto in passato.

---

<sup>191</sup> *Intervista ad Anna Maria*, Bologna, 15 luglio 2007.

<sup>192</sup> È ciò che viene descritto nelle parole di un assegnista e di uno studente nei due brani qui di seguito riportati: «C'è un eccesso di corsi che svuota il lato positivo dell'università che è quello del mettere in comune, di scambiarsi le nozioni [...] Tra l'altro c'è stata una riduzione pazzesca delle aule autogestite, a "La Sapienza" non ci sono più spazi di aule studio per studenti. Il problema degli spazi è proporzionato alla proliferazione dei corsi, perché occupano tutte le aule disponibili, anche quelle che precedentemente erano o date in autogestione agli studenti o comunque frequentate da loro. Era lì che spesso succedeva il meglio, perché accanto ai manuali aperti per studiare c'era una vera e propria creazione di comunità, dalla banalità di scambi amicali in su, fino alla possibilità di creare discorsi pubblici [...] C'è stata proprio una specie di desertificazione da una parte, e di saturazione del tempo dall'altra [...] Vedi dei flussi sulle scale che ci rimandano alle immagini che noi abbiamo dei metrò giapponesi, di ragazzi e ragazze che corrono da una parte all'altra» (*Intervista a Giuseppe*, Roma, 8 luglio 2004); «La mobilitazione mi ha permesso di conoscere tante gente. Prima dell'occupazione di ottobre, io all'università non venivo mai, in tre o quattro anni venivo solo per gli esami, davo appuntamento a qualcuno ogni tanto, ma non la vivevo, non era una cosa mia. Dal momento dell'occupazione per necessità c'è stata questa aggregazione, ci siamo conosciuti tra di noi molto di più, era una cosa a cui io tenevo, finalmente è successa e adesso tutti i giorni sono qua in facoltà, vivo l'università, vivo molto di più i rapporti interpersonali all'interno dell'università. Questo movimento mi ha dato modo di sviluppare nuove conoscenze a livello di relazioni interpersonali. È stata molto importante anche l'occupazione, perché si sta vicini, bisogna collaborare, bisogna interagire, bisogna costruire insieme. È stato molto importante il movimento, perché si è creata una rete che univa le facoltà insieme, anche i ragazzi di Psicologia (benché sia isolata nei confronti della città universitaria) hanno potuto instaurare relazioni e rapporti di collaborazione e amicizia con i ragazzi delle altre facoltà. Per me la mobilitazione ha completamente cambiato le cose rispetto a come vivevo l'università, gente che mi ha fatto conoscere gente, adesso si vive meglio l'università» (*Intervista a Daniele*, Roma, 12 gennaio 2006).



## **Il caso di studio americano**

## Capitolo 8

### Il precariato nella «knowledge factory»

#### 8.1 Le mobilitazioni dei graduate students

La percezione della precarietà non si limita alla passiva constatazione dello status quo: soprattutto negli ultimi anni su entrambe le sponde dell'Atlantico importanti mobilitazioni hanno fatto emergere il precariato non solo come prodotto delle condizioni strutturali, ma come soggetto attivo di conflitti e possibili cambiamenti. Dunque, se in Italia le mobilitazioni contro il Ddl Moratti erano state precedute dalle quasi sincroniche lotte dei ricercatori francesi, le università americane, in particolare quelle private, nell'ultimo decennio sono state teatro di importanti mobilitazioni dei *graduate students* e degli *adjunct professors*<sup>1</sup>.

Ha cominciato la Yale University nel dicembre 1995 con uno sciopero di 250 *teaching assistants* (che già allora insegnavano nel 60% dei corsi *undergraduate*). La principale rivendicazione era il riconoscimento della loro *union*, il Graduate Employees and Students Organization (GESO)<sup>2</sup>. Infatti, se i sindacati (innanzitutto quelli dei docenti) sono legittimati attori della governance nelle università statali americane, nelle istituzioni private l'amministrazione rifiuta di riconoscere la possibilità di organizzazione dei *graduate students*. L'argomento principale che viene utilizzato è che non sono lavoratori, ma unicamente studenti; così anche l'insegnamento viene ritenuto non una forma di impiego, ma esclusivamente parte del percorso formativo<sup>3</sup>. Si tratta di un'arma retorica che verrà puntualmente utilizzata nelle successive lotte, rinforzata dall'ambiguo uso della libertà accademica come principio che i *graduate students* metterebbero in seria discussione avanzando la pretesa di avere un sindacato. La comparabilità con il caso di studio italiano diventa evidente proprio nel momento in cui si scioglie il nodo della contraddizione interno alla condizione dei *graduate students*, che è alla base delle loro lotte. Benché siano ritenuti attori in *apprenticeship*, tali figure sempre più sorreggono buona parte dei carichi didattici delle università americane, in modo del tutto simile ai ricercatori precari in Italia. È altresì significativo che il

---

<sup>1</sup> Il nesso tra aziendalizzazione dell'università e precarizzazione del lavoro accademico è chiaramente descritto da Joe Berry, che insegna alla University of Illinois e alla Roosevelt University di Chicago, ed è un attivista della Coalition of Contingent Academic Labor (COCAL): «The casualization of the faculty workforce is the leading edge of this corporatization. It represents one of the few recent instances in the United States economy (another is taxi driving) where an entire occupation has been converted from permanent career status to temporary, often part-time, status in the space of a single generation of workers» (Berry, J. (2005), *Reclaiming the Ivory Tower. Organizing Adjuncts to Change Higher Education*, Monthly Review Press, New York, p. 4).

<sup>2</sup> <http://www.yaleunions.org/geso>

<sup>3</sup> Cfr. Ross, A. (1997), *The Labor behind the Cult of Work*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, op. cit.

conflitto avvenga proprio sul riconoscimento della natura produttiva di figure ibride, collocate sull'indistinta frontiera tra formazione e lavoro<sup>4</sup>.

Tali figure sono precarie già prima di diventare *graduate students*: per poter sostenere l'elevato costo delle tasse universitarie, devono indebitarsi abbondantemente attraverso i *federal student loans*, per quote che spesso arrivano ad essere di diverse decine di migliaia di dollari<sup>5</sup>. L'investimento nel proprio "capitale umano" risulta quindi un dispositivo attraverso cui i rischi di impresa vengono scaricati sul lavoratore. Osserva in merito Jeffrey Williams: « Student loans, for more than half those attending college, are the new paradigm of college funding. Consequently, student debt is, or will soon be, the new paradigm of early to middle adult life. [...] Loans are a personal investment in one's market potential rather than a public investment in one's social potential. Like a business, each individual is a store of human capital, and higher education provides value-added»<sup>6</sup>. È ciò che porta la giornalista americana Anya Kamenetz a parlare di «Generation Debt»<sup>7</sup>. L'essere «imprenditori di se stessi» è un quindi un meccanismo di regolazione del valore della forza-lavoro e di aumento della sua ricattabilità, oltre che di indirizzo delle scelte degli studenti verso facoltà che possano consentire di risarcire i debiti accumulati<sup>8</sup>.

Nei meccanismi di inclusione differenziale i filtri e punti di blocco sono collocati all'interno di un sistema estremamente gerarchico, che va dai *community college*<sup>9</sup> alle *research universities* fino ad arrivare ai *centers of excellence*. Tuttavia, i diversi livelli non si distinguono esclusivamente o prioritariamente per la qualità dei saperi trasmessi, per la capacità o meno di essere quelli che una volta si sarebbero chiamati i luoghi di formazione delle élite. La differenziazione e la competizione degli attori sul mercato dell'istruzione superiore è basato innanzitutto sul brand dell'università e dell'istituzione, dipendente in buona misura dalla capacità di garantire l'accumulo di relazioni e la presenza di figure di rilievo, cioè capitale sociale. I processi di precarizzazione non sono quindi confinati alla parte bassa del mercato della formazione, ma lo attraversano trasversalmente, determinando le gerarchie interne ad ogni livello. Così, anche nei centri di eccellenza e nei *research*

---

<sup>4</sup> Non tutti i *graduate students* insegnano durante il loro programma, ma esclusivamente coloro che hanno la possibilità di essere *teaching assistants* (TAs), quindi di guadagnare un reddito. Talora sono impiegati come TAs anche gli *undergraduate students*. I compiti dei TAs – assunti con contratti temporanei – vanno dall'insegnamento agli esami, dal tutoraggio allo sbrigare le mansioni amministrative. Gli altri devono pagare le esose tasse del Ph.D, incrementando così in molti casi il debito accumulato per conseguire il titolo *undergraduate*.

<sup>5</sup> Dopo vari anni di risarcimento, una *graduate student* della NYU constata: «Mia sorella frequenta un'università pubblica e le tasse di iscrizione sono intorno ai 10-13.000 dollari all'anno, mentre in un'università privata le tasse superano i 25.000 dollari all'anno, e arrivano fino ai 45.000. Io sono ancora in debito per la mia laurea di 11.000 dollari» (*Intervista a Tristan*, New York City, 14 aprile 2006).

<sup>6</sup> Williams, J. (2007), *Debt Education. Bad for the Young, Bad for America*, disponibile su [http://www.educationfactory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=49&Itemid=33](http://www.educationfactory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=33)

<sup>7</sup> Kamenetz, A. (2006), *Generation Debt: Why Is a Terrible Time To Be Young*, Riverhead Books, New York.

<sup>8</sup> Cfr. Williams, J., *Debt Education. Bad for the Young, Bad for America*, op. cit.

<sup>9</sup> Sui *community college* nella gerarchia del mercato della formazione americano cfr. Cfr. Levin, J. S. – Kater, S. – Wagoner, R. L. (2006), *Community College Faculty. At Work in the New Economy*, Palgrave Macmillan, New York.

*clusters*<sup>10</sup> la garanzia del posto è riservata alle figure in possesso di prestigio e con alti indici di misurazione della propria performance, che rivestono principalmente il ruolo di attrattori di fondi da parte delle imprese private, mentre il carico didattico è soprattutto sostenuto dai precari<sup>11</sup>. Cambiano piuttosto le figure del precariato: nella maggior parte dei college, istituiti per *undergraduates*, senza corsi avanzati e dunque privi di «*graduate student labor*», si assiste a una crescita degli *adjuncts*; nelle *research universities* vengono impiegati soprattutto graduate students, ma anche un numero consistente di insegnanti a contratto<sup>12</sup>.

Torniamo alla mobilitazione alla Yale University: essa è stata sconfitta, la *union* non è stata riconosciuta, tuttavia ha aperto nuove prospettive di movimento e soggettivazione rispetto alle condizioni di lavoratori dell'accademia, come suggeriscono Corey Robin e Michelle Stephens:

«In mid-January, after the grade strike was well underway, 137 TAs – along with other employees and students at Yale, residents of New Haven, and graduate students and faculty from area universities – were arrested in an act of civil disobedience while protesting the university's selective punishment of three striking TAs. These events garnered banner headlines around the world. Behind the journalistic accounts of a new group of organized workers using innovative tactics at a prestigious, wealthy Ivy League university lies an even more surprising story of individual graduate students struggling to overcome their own personal fears and pushing the boundaries of what they considered to be legitimate action. Many of these TAs came to Yale thinking they had chosen a life of the mind and would never involve themselves in collective struggle. In becoming union activists, they engaged in acts they previously would have scorned or feared. As a result, their political assumptions, their relationship to their work and their advisers, their personal attitudes and beliefs, and their everyday conduct and actions changed»<sup>13</sup>.

Tra l'autunno 2004 e la primavera 2005 anche i due grandi scioperi alla Columbia University non hanno avuto successo, e l'amministrazione si è addirittura rifiutata di contare i voti del referendum per il riconoscimento del sindacato, procedura prevista dal National Labor Relations Board (NLRB), l'agenzia federale che regola i rapporti di lavoro. Nel 2005, tre anni dopo essere stata costretta a riconoscere il sindacato in seguito a incalzanti proteste, l'amministrazione della NYU presieduta da John Sexton ha rotto la contrattazione con il GSOC<sup>14</sup>, la *union* dei *graduate students*. Di tale rottura è complice il cambiamento della composizione dei membri del NLRB compiuto in seguito alla rielezione di Bush; tuttavia, come Ross fa notare, attorno a Sexton siedono diversi ex membri dell'amministrazione Clinton, il che rende bipartisan il tentativo di spezzare il

---

<sup>10</sup> I *research clusters* coagulano (in modo più mobile e flessibile rispetto ai centri di eccellenza) delle punte avanzate di ricerca intorno alla presenza di figure di alto profilo, con l'obiettivo di attrarre fondi.

<sup>11</sup> Neilson, B., *Dal castrum al cluster*, relazione al seminario di autoformazione presso la Facoltà di Architettura all'università Roma 3, 10 maggio 2007.

<sup>12</sup> Il percorso lavorativo di una *graduate student* della NYU la porta a sostenere che l'impiego di lavoro precario non cambia in modo sensibile tra *colleges* e *research universities*: «Le mie esperienze al Boston College (dove almeno due dei miei insegnanti erano *adjuncts*) o alla Cooper Union (dove io stessa lavoravo come *adjunct*), mi dicono che le forme di precarietà sono molto simili» (*Intervista a Tristan*, via email, 9 maggio 2007).

<sup>13</sup> Robin, S. – Stephens, S. (1997), *Against the Grain: Organizing TAs at Yale*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, op. cit., p. 44.

<sup>14</sup> <http://www.2110uaw.org/gsoc>

processo di sindacalizzazione<sup>15</sup>. A partire da qui, nell'estate del 2005 è cominciata la mobilitazione dei *graduate students* della NYU, che si è articolata attraverso petizioni, manifestazioni, azioni di disobbedienza civile, picchettaggi e uno sciopero a oltranza.

È proprio su queste mobilitazioni e sui soggetti che le hanno animate che si è concentrata l'analisi sul campo. Come già per il caso di studio italiano, la composizione degli intervistati ha cercato di restituire la complessità della composizione delle mobilitazioni quanto a età, sesso, tipologie contrattuali, background politico, appartenenza o meno al sindacato. La traccia di intervista, pur declinata nel particolare contesto analizzato, è stata strutturata in modo del tutto simile a quella usata per i ricercatori precari italiani, con l'obiettivo di rendere possibile la comparazione.

---

<sup>15</sup> «Questo è anche uno dei motivi per cui l'attenzione dell'intero labor movement americano è catturata da questo sciopero» (*Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006).

## 8.2 Forme di lotta e ambiguità della libertà accademica

Dopo aver attivato una petizione per premere sull'amministrazione affinché riprendesse le trattative con la *union*, il 21 agosto 2005 il GSOC ha indetto una manifestazione conclusasi con un'azione di disobbedienza civile, consistente in un blocco stradale intorno a Washington Square. La dimostrazione è terminata con l'arresto di 71 attivisti, tra cui molti dirigenti sindacali, compreso il leader dell'AFL-CIO John Sweeney. È interessante notare come in quella che è ritenuta il paradigma della società del (minacciato ma non pienamente possibile) controllo<sup>16</sup>, anche gli arresti – con dichiarati livelli di mediazione e garanzie – diventano una risorsa utilizzabile per dare visibilità al conflitto. Le pratiche di disobbedienza facevano già parte del repertorio di azioni utilizzato nella mobilitazione della Yale University. A metà di gennaio del 1996, a seguito di un blocco stradale per protestare contro i provvedimenti presi dall'amministrazione a carico di tre dimostranti, vennero arrestati 137 *teaching assistants*, studenti e lavoratori di Yale e di New Haven, *graduate* e *undergraduate students* di altre università. Come intervistati e partecipanti alla lotta hanno evidenziato, ciò ha rappresentato una rottura con i consueti immaginari: si pensava infatti che chi aveva scelto di intraprendere la strada accademica fosse dedito esclusivamente alla vita della mente e alla carriera individuale, soddisfatto del solo fatto di essere nel tempio del sapere, appagato abitante della torre d'avorio. Su questa base l'amministrazione di Yale dirà ciò che più tardi diverrà il *refrain* abituale: i *graduates* e i *teaching assistants* non hanno diritto a un sindacato in quanto sono semplicemente studenti, non lavoratori.

Dopo aver sbattuto con l'irremovibile fermezza dell'amministrazione della NYU e del suo presidente, John Sexton, il 9 novembre 2005 il GSOC ha cominciato uno sciopero la cui particolarità è raccontata da una *graduate student* proveniente dall'Italia: «Noi siamo abituati a scioperi di pochi giorni, questo è invece uno *strike* a oltranza»<sup>17</sup>. Se nella fase iniziale allo sciopero hanno aderito circa 800 *graduate students*, nel corso dei mesi il numero si è prevedibilmente ridotto, fino ad essere di alcune decine sul finire dell'anno accademico. Alcuni intervistati evidenziano la complicità delle manovre intimidatorie dell'amministrazione nel calo del numero degli scioperanti. Verso la fine del primo semestre Sexton ha fatto circolare una lettera in cui minacciava di togliere lo stipendio; ciò ha costretto molti a tornare al lavoro, in particolare gli studenti stranieri, i più esposti non solo dal punto di vista economico, ma soprattutto per il rischio di perdere il visto.

---

<sup>16</sup> Cfr. De Giorgi, A. (2002), *Il governo dell'eccedenza. Postfordismo e controllo della moltitudine*, op. cit.

<sup>17</sup> *Intervista a Paola*, New York City, 14 aprile 2006.

La mobilitazione non ha comunque ceduto alle pressioni dell'amministrazione universitaria. Sono continuati i picchetti di fronte alla NYU Library (prima quotidiani, a partire dalla primavera del 2006 per tre giorni alla settimana), mentre una nuova azione di disobbedienza civile il 27 aprile 2006 ha condotto all'arresto di 57 attivisti. Tra le persone incarcerate per alcune ore figurano Cary Nelson e Jane Buck, dell'American Association of University Professors (AAUP). In una lettera diffusa in rete nei giorni successivi, i due docenti della Delaware State University e della University of Illinois a Urbana-Champaign premettono che è la prima volta nei suoi 91 anni di storia che un iscritto alla AAUP viene ammanettato. Dopo aver puntualmente ripercorso le tappe del conflitto tra i *graduate students* e l'amministrazione della NYU, Nelson e Buck affermano che si tratta di un momento chiave per i diritti dei lavoratori dell'università, per la libertà di scegliere le proprie forme di organizzazione collettiva e più in generale per il futuro dell'istruzione superiore. Ciò si traduce nell'esigenza di invertire il trend di precarizzazione di utilizzo di forza-lavoro sottopagata nelle accademie<sup>18</sup>. Oltre ad un comitato di lotta degli studenti *undergraduate*, teso a ribadire non solo un legame di solidarietà ma un'analogia di condizioni materiali con i *graduate students*, a differenza dalle precedenti esperienze di Yale e della Columbia alla NYU è nata un'organizzazione chiamata Faculty Democracy<sup>19</sup>, che coinvolge 230 docenti, per supportare lo sciopero dei *graduate students*. Andrew Ross, principale animatore dell'iniziativa, ne descrive la genesi:

«Come primo punto abbiamo subito deciso di supportare lo sciopero in termini di numeri, e sul sito si possono leggere le prime petizioni con 300 nomi, che è un numero molto alto se solo si pensa che a Yale non ci sono state più di 5 o 6 persone che hanno pubblicamente supportato il sindacato. Questo supporto è diminuito nel corso dell'anno per varie ragioni, ma c'è ancora un nocciolo duro di docenti, e ci incontriamo regolarmente con i leader degli studenti e con i dirigenti del sindacato per discutere delle strategie»<sup>20</sup>.

Come lo stesso Ross evidenzia, una delle ragioni per cui il supporto allo sciopero è venuto progressivamente meno tra i docenti è riconducibile alla paradossale ambiguità della libertà accademica, che negli ultimi anni ha vissuto tra l'attacco dell'amministrazione *neo-con*, intensificatasi dopo l'11 settembre, e il suo essere «culto e religione liberal»:

«Ci sono le pretese di *political correctness* contro il calpestare la libertà accademica, ma i liberal la glorificano come se questo fosse l'unico problema per gli accademici. In ogni caso, questa è una delle ragioni per cui il supporto di alcuni docenti si è eroso ed è diminuito durante quest'anno, in quanto credono che supportare il sindacato comporti il compromettere la loro libertà accademica. [...] Anche l'AAUP mette ogni volta la libertà accademica tra i diritti del lavoro, è sempre la priorità: secondo me è un errore»<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Nelson, C. – Buck, J. (2006), *Why We Were Arrested*, disponibile su <http://insidehighered.com/views/2006/05/23/nelson>

<sup>19</sup> <http://www.facultydemocracy.org/>

<sup>20</sup> *Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006.

<sup>21</sup> *Ivi*.

In modo analogo, sono due le principali argomentazioni retoriche utilizzate dall'amministrazione della NYU per respingere le richieste dei *graduate students* di avere un proprio sindacato, ed entrambe si muovono sul filo dell'ambiguità. La prima, già menzionata, riguarda il ruolo dei *graduate students*: benché facciano ricerca e sostengano una parte considerevole dell'attività didattica, essi vengano ritenuti studenti e non lavoratori, in quanto tutto ciò farebbe parte del periodo di *apprenticeship*: «Se fossimo solo in formazione non dovremmo insegnare, ma nemmeno partecipare a ricerche che fruttano molti soldi sul mercato. La NYU è un modello di corporate university, e qui dentro noi non stiamo semplicemente studiando in modo neutrale. Stiamo producendo, stiamo lavorando, stiamo insegnando e facendo ricerche, tutte cose che per l'amministrazione significano grandi profitti. Senza di noi non credo che potrebbero andare avanti»<sup>22</sup>. La seconda ha invece a che fare proprio con la libertà accademica. I due aspetti, e le loro intrinseche contraddizioni, sono evidenziati da una *graduate student* della NYU:

«Benché l'università sia pienamente interna al mondo del business e delle corporation, per l'amministrazione, ossia il datore di lavoro, noi siamo degli intellettuali in formazione, e se vogliamo un sindacato rinunciamo alla nostra libertà accademica e intellettuale. Ma noi studenti siamo lavoratori, è impossibile separare l'attività intellettuale dal lavoro di insegnamento»<sup>23</sup>.

Il conflitto sul significato dell'*apprenticeship* può essere considerato un aspetto centrale delle trasformazioni dell'università. In un'istituzione basata sulla trasmissione dei saperi, soprattutto nell'epoca della *lifelong learning*, gli studenti (*graduate* e *undergraduate*) non sono certo gli unici a poter essere considerati soggetti in formazione. Questa è al contrario la caratteristica di tutti gli attori coinvolti, tanto più in una fase di intensificazione della rapidità comunicativa e della veloce obsolescenza delle conoscenze. Tali figure, infatti, si differenziano dalle altre non solo dal punto di vista dei carichi didattici e della ricerca, ossia delle attività tradizionalmente considerate di lavoro, ma anche dal punto di vista dell'essere in formazione. Questa differenza può essere ricondotta ai rapporti di potere all'interno del mondo accademico; più precisamente, in questo caso ha a che fare con la possibilità di determinare il confine tra formazione e lavoro, quindi tra chi è legittimato all'accesso dei diritti dei lavoratori (dalle tutele al sindacato) e chi no. È come se attorno al termine "apprendistato" precipitasse la stridente contraddizione tra le permanenze dell'università tradizionale, segnata da un particolare rapporto tra ricerca, didattica e produzione scientifica, nella sua parziale autonomia dal mercato, e l'evidente crisi e superamento di quel modello. Nel momento in cui l'università diventa azienda, i saperi sono immediatamente produttivi e la precarietà investe il nesso tra vita e lavoro, l'*apprenticeship* non può più essere pensata come un periodo di interludio in attesa dell'entrata nel mercato del lavoro. O meglio, come gli intervistati suggeriscono,

---

<sup>22</sup> *Intervista a Jill*, New York City, 28 aprile 2006.

<sup>23</sup> *Intervista a Paola*, New York City, 14 aprile 2006.



l'apprendistato può essere imposto come tale per negare il riconoscimento del ruolo produttivo delle figure in questione, dunque la rivendicazione di tutele e diritti che appartengono ai lavoratori.

Conseguentemente, questo conflitto ci parla della trasformazione della tradizionale figura dell'intellettuale, non più separata ma pienamente interna ai rapporti di produzione<sup>24</sup>. La libertà che rivendica non è quindi legata al ruolo di privilegio occupata nella "torre d'avorio" della conoscenza, bensì quella del lavoratore. Non è un caso, allora, come i precari dell'università siano addirittura tra i più sindacalizzati nel contesto americano: «Compared with most contingent workers in the United States, contingent faculty are among the most unionized»<sup>25</sup>.

Gli argomenti utilizzati dall'amministrazione della NYU, del resto, toccano comunque un nervo scoperto nell'autopercezione dei docenti, che – come Stadtman ha evidenziato – tendono a vedere se stessi più come professionisti che come lavoratori<sup>26</sup>: ciò li porta a guardare con sospetto qualsiasi forma di contrattazione collettiva. Da questo punto di vista i *graduate students* sono una figura situata in un punto di possibile rottura rispetto alla figura dell'accademico in quanto, al contempo, manager e geloso custode dello status intellettuale. Nei processi di capitalizzazione della conoscenza, essi rendono immediatamente visibili i nuovi livelli di contraddizione e conflitto che si dischiudono al cuore del sistema della proprietà intellettuale:

«In the assignment of authorship, quite often the intellectual producers are graduate students but professors automatically become co-authors in exchange for providing the infrastructure to produce the research for the article. This was an acceptable system under conditions when students were assured of the reward of the doctorate and movement into their own professorship. However, when such jobs are not as available the system starts to break down. Graduate students have organized unions at Yale and other universities, demanding better pay and working conditions during their "indenture" period. In some instances, they have gone on strike, withdrawing their teaching services, in an attempt to achieve status as a recognized group with negotiating rights. The relations among faculty, students, and administration are subject to further strain when pecuniary as well as reputational rights are subsumed within a medieval structure. In recent years, the concept of graduate students as inventors has taken hold as academic administrators have been made aware that intellectual property as well as papers are produced in the course of research. Universities have asserted ownership rights to inventions on the grounds that students are "officers" of the university by virtue of their appointment to research assistantship with putatively the same status as faculty. Faculty prerogatives have been extended to intellectual property rights with the assumption that the professor will receive credit as inventor as well as author. The inherently one-sided power relationship based upon the right to grant or withhold a degree has this been further reinforced through the expansion of the mission of the university. If students were to receive automatic rewards upon graduation, perhaps even this extension of the academic feudal system might be acceptable. Since this is no

---

<sup>24</sup> In questo framework, cambiano anche il concetto di élite e i processi della loro formazione. Le élite, infatti, tendono a formarsi sempre meno in luoghi separati e sempre più in dinamiche interne alla cooperazione sociale. Si pensi alle cosiddette élite della net economy, cresciute innanzitutto nelle dinamiche innovative *grass-root* di cooperazione in rete (cfr. Formenti C. (2002), *Mercanti di futuro. Utopia e crisi della Net Economy*, op. cit.).

<sup>25</sup> Berry, J. (2005), *Reclaiming the Ivory Tower. Organizing Adjuncts to Change Higher Education*, op. cit., p. 7.

<sup>26</sup> Scrive in merito Stadtman: «In the historic model of colleges and universities, professors considered themselves to be professionals rather than employees» (Stadtman, V. (1992), *United States*, in Clark, B. R. – Neave, G. (a cura di), *The Encyclopedia of Higher Education*, op. cit., p. 786).

longer the case, the disposition of intellectual property rights has introduced a new level of conflict into the university»<sup>27</sup>.

È interessante notare l'uso del termine *indenture* fatto da Etzkowitz, Webster e Healey. Nel medioevo tale termine indicava un contratto legale scritto in duplice copia sullo stesso foglio, separato da una linea dentata (da cui il nome) che serviva alle due parti contraenti per confermare l'autenticità del documento. Tuttavia, l'uso più noto è quello successivamente impiegato per designare i contratti di *apprenticeship* da un lato e della schiavitù dall'altro (conosciuti anche come *indenture servant*). Dopo il 1838, anno dell'abolizione della schiavitù nell'impero britannico, il sistema dell'*indenture* ha assunto la forma del lavoro coatto per i non occidentali, seppure in teoria regolato da un vincolo temporale limitato, solitamente tra i tre e i cinque anni. Ovviamente molto diverso dall'apprendistato, questo sistema può tuttavia essere ritenuto un prolungamento a tempo indeterminato della particolare condizione dell'*apprenticeship*, non in quanto periodo formativo, bensì come fase di assenza dei diritti del lavoro.

Questa piccola ma ormai decennale storia di conflitti sembra in grado da un lato di innovare l'azione sindacale<sup>28</sup>, dall'altro di accreditare la valutazione di Robert Rhoads e Gary Rhoades, che interpretano le lotte per le unioni dei *graduate students* – e, aggiungiamo, la crescita delle mobilitazioni dei ricercatori precari in altri paesi – come un importante soggetto di movimento nel contesto della globalizzazione neoliberale<sup>29</sup>:

«Given the growing dominance of corporate models of the US university and the push toward increased business-mindedness and entrepreneurialism, the unionization of graduate teaching assistants stands in stark contrast to the effort of universities to casualized workforces through the use of part-time employees, outsourcing, and the use of contract and flexible workers»<sup>30</sup>.

Dopo aver concluso lo sciopero, il GSOC prosegue la mobilitazione, anche attraverso una grande inchiesta sulle condizioni di vita e i bisogni di studenti, graduate students e precari. L'amministrazione della NYU, per tentare di indebolire la *union*, ha formato quello che è stato percepito come un organo di rappresentanza fittizio (un «sindacato giallo»), denominato Assembly of Graduate Assistants' House of Delegates. Per spiazzare la mossa dell'amministrazione, il GSOC ha presentato candidati in massa, ottenendo buona parte dei posti a disposizione: «Nella primavera

---

<sup>27</sup> Etzkowitz, H. – Webster, A. – Healey, P. (a cura di) (1998), *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia*, op. cit., pp. 14-15.

<sup>28</sup> Cfr. Downs, J. – Manion, J. (a cura di) (2004), *Taking Back the Academy! History of Activism, History as Activism*, Routledge, New York.

<sup>29</sup> Per un'analisi dei movimenti e delle forme di attivismo nella globalizzazione neoliberale cfr. della Porta, D. – Tarrow, S. (2005), *Transnational Movement and Global Activism*, Rowman and Littlefield, New York.

<sup>30</sup> Rhoads, R. A. – Rhoades, G. (2006), *Graduate Student Unionization as a Postindustrial Social Movement: Identity, Ideology, and the Contested US Academy*, in Rhoads, R. A. – Torres, C. A. (a cura di), *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford University Press, Stanford, p. 276.

del 2007 1.100 dei 2.000 studenti ufficialmente “rappresentati” da questo corpo si sono così iscritti al GSOC. Si può quindi dire che il progetto provocatorio dell’università è stato reso nullo»<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> *Intervista a Tristan*, via email, 9 maggio 2007.

### 8.3 Forme organizzative e rappresentanza a progetto

Se in Italia da subito la RNRP ha scelto la forma-rete come principio organizzativo, escludendo di affiliarsi al settore della CGIL che si occupa di università, ossia la Federazione Lavoratori della Conoscenza (FLC), ma anche di costituire un sindacato di base, i soggetti collettivi che hanno portato avanti le mobilitazioni a Yale, Columbia e alla NYU sono delle *union*. Ancor di più, come abbiamo visto, proprio il riconoscimento sindacale è il primo e più immediato terreno di battaglia per i *graduate students*. Tuttavia, nelle università americane il rapporto tra i lavoratori e il sindacato risulta per certi versi capovolto rispetto al modello europeo. Lo racconta un'attivista del GSOC:

«Alla fine degli anni '90 come *graduate students* della NYU abbiamo costituito un comitato organizzativo con alcune centinaia di membri. Era venuto il momento di chiedere l'assistenza di un sindacato nazionale, ci siamo informati su un paio di *union* e abbiamo deciso per lo United Auto Workers (UAW). Loro erano contenti di avere il nostro comitato organizzatore, e noi potevamo usufruire delle loro risorse, con la possibilità di un grado di organizzazione maggiore ma sempre autonomo. Per ottenere il riconoscimento dell'università siamo passati per il NLRB e un'elezione»<sup>32</sup>.

In altre parole, non è il sindacato che forma un proprio organo all'interno dell'università e cerca di farsi rappresentante dei lavoratori, ma sono questi che – dopo essersi organizzati autonomamente – scelgono sul libero e competitivo «mercato sindacale» chi offre maggiori vantaggi, come ad esempio il milione di dollari di fondi per gli scioperi offerti dallo UAW<sup>33</sup>. L'adesione non avviene su basi categoriali o di affinità di settore lavorativo, ma di reciproco interesse: ciò ha permesso al GSOC di affiliarsi al sindacato dei metalmeccanici e al GESO di crescere all'interno di UNITE HERE, composta dai lavoratori di hotel, ristoranti, catene di distribuzione alimentare e imprese di pulizie. Del resto, anche il sostegno alla *union* da parte di singoli non viene dato sulla base di una fedeltà incondizionata, ma su una sorta di contratto di affiliazione, come nel caso di un *graduate student* di origine iraniana della Columbia: «Ho dato il mio appoggio al sindacato in quanto arma, perché non ho mai pensato che gli studenti *graduate* debbano necessariamente essere legati a un sindacato. Penso invece che lo possiamo usare per affermare i nostri diritti»<sup>34</sup>. Funziona dunque una sorta di *rappresentanza a progetto*: spesso è l'autorappresentazione collettiva dei soggetti sociali che utilizza in modo mobile e flessibile le risorse delle organizzazioni sindacali.

---

<sup>32</sup> *Intervista a Kitty*, New York City, 3 maggio 2006.

<sup>33</sup> È la stessa capacità da parte delle mobilitazioni di usare le risorse dell'organizzazione sindacale che Beverly Silver evidenzia a proposito della campagna Justice for Janitors (Silver, B. J. (2003), *Forces of Labor. Workers' Movement and Globalization since 1870*, op. cit., p. 111).

<sup>34</sup> *Intervista a Chad*, New York City, 9 maggio 2006.

Tale pratica di relazione affonda evidentemente le proprie radici nelle differenti tradizioni sindacali: negli Stati Uniti, a differenza dell'Italia, non esiste infatti il monopolio della rappresentanza dei lavoratori da parte delle *union*. Ciò può essere letto da due punti di vista, con gradazioni diverse entrambi compresenti: da una parte è frutto della debolezza del sindacalismo americano, soprattutto dopo il duro attacco condotto a partire dall'epoca Reagan e inaugurato dalla sconfitta delle lotte dei lavoratori del trasporto aereo nel 1980<sup>35</sup>; dall'altra parte, esso è prodotto dall'irriducibile parzialità delle istanze di *class*, *race* e *gender*, dalla loro irricomponibilità nell'alveo di un attore unitario e monopolistico della rappresentanza. Dunque, insieme agli incipienti rischi di depoliticizzazione dell'azione sociale, ridotta a forma di lobbying, tale processo apre anche la possibilità di agire con strumenti efficaci e flessibili nel contesto della crisi della rappresentanza, elemento comune che attraversa la sfera pubblica contemporanea. La stessa precarietà, nella sua ambivalente combinazione di frammentazione sociale e parzialità delle istanze singolari, pone il problema di quella che abbiamo definito rappresentanza a progetto come uno dei punti di discussione per le pratiche del lavoro vivo<sup>36</sup>. È infatti significativo notare che proprio questo è il modello per certi versi auspicato, forse alluso ma di fatto poco praticato in Italia dalla RNRP. La Rete si è tuttavia fermata a metà del guado, da un lato mettendo a nudo l'irrepresentabilità dei soggetti precari, dall'altro non riuscendo a proporre un modello alternativo di organizzazione ed eventualmente di uso dei sindacati. Lo stesso atteggiamento tatticamente duttile e disincantato nell'esperienza newyorchese è identificabile anche nel rapporto con il sistema politico. A nessun partito viene riservata una fiducia a priori e quindi, per converso, nessun senso del tradimento a posteriori, sentimento che talvolta permea le parole degli intervistati italiani rispetto al centro-sinistra. Il rapporto viene contrattato con i singoli candidati, perlopiù quelli statali, sulla base della reciproca convenienza: il sostegno elettorale in cambio della positiva risoluzione delle questioni poste dai conflitti.

---

<sup>35</sup> Cfr. Cartosio, B. (1998), *L'autunno degli Stati Uniti. Neoliberalismo e declino sociale da Reagan a Clinton*, Shake Edizioni, Milano.

<sup>36</sup> Cfr. Roggero, G. et al. (2005), *Precariopoli. Parole e pratiche delle nuove lotte sul lavoro*, Manifestolibri, Roma.

#### 8.4 Linee di classe, genere e razza

Se l'amministrazione delle aziende accademiche tenta di tenere rigidamente separate le figure dell'intellettuale (in formazione o meno) da quella del lavoratore, i conflitti hanno invece disvelato la realtà della «fabbrica della conoscenza», aprendo la strada a inedite dinamiche di classe all'interno della *corporate university*. Di questo scrive Cary Nelson, docente direttamente coinvolto nelle mobilitazioni di Yale e qualche anno dopo attivo sostenitore – come abbiamo visto in occasione del suo arresto durante l'azione di disobbedienza del 27 aprile 2006 – dello sciopero alla NYU:

«What is clear from the national picture is this: higher education as a whole has become structurally dependent on a pool of cheap labor to teach its lower-level courses. The economic structure largely erases the status differences between part-timers and graduate assistants; economics thus also exposes the claim that graduate assistants are not employees for what it is: a cynical lie. Part-timers, adjuncts, and graduate assistants are filling the same role in the university – teaching the same courses – and doing so for the same economic reasons. Indeed, the long-term collapse of the academic job market means that most graduate students can no longer look forward to tenure-track job. [...] Faculty members have long assumed a great gulf in status separates them from campus blue-collar laborers. But part-time faculty and cafeteria workers have a good deal in common. Moreover, even full-time faculty and workers lose relative authority when their numbers are reduced and their jobs are outsourced or given to part-timers. Permanent faculty, adjunct faculty, graduate students, secretaries, and maintenance workers suddenly acquire common interests and reasons to build working alliances. Improbably enough, the academy has become a place to build workplace solidarity that crosses class lines»<sup>37</sup>.

Proprio ciò indurrà la scandalizzata professoressa Annabel Patterson della Modern Language Association ad affermare che l'amministrazione di Yale doveva aprire un dialogo con i *graduate students*, eccetto che per la loro grave trasgressione di un principio costitutivo della comunità accademica: essi hanno infatti violato la loro identità professionale accomunando la loro lotta con quella dei lavoratori delle tavole calde. In altre parole, il sindacato può essere riconosciuto finché si limita ad essere attore corporativo della governance accademica, *stakeholder* addomesticato che si pone al servizio della torre d'avorio imprenditorializzata. Finché non diventa soggetto conflittuale e di parte.

A differenza del contesto italiano, dove anche nelle mobilitazioni l'amministrazione accademica è vista più come potenziale alleato che come controparte, nella *corporate university* americana i confini tra il management e i lavoratori della conoscenza sono piuttosto netti, come si evince dal linguaggio più direttamente di classe utilizzato dai partecipanti alle lotte. Conseguentemente, la geometria delle alleanze non segue l'opportunità degli accordi con il potere accademico, ma viene costruita a partire dalle dinamiche dei conflitti metropolitani. Non è un caso

<sup>37</sup> Nelson, C. (1997), *Between Crisis and Opportunity: The Future of the Academic Workplace*, op. cit., pp. 4-6.

che, come sostiene una *graduate student*, «quella alla NYU è stata percepita come una lotta che riguarda tutto il *labor movement*: è una prova di forza in questa città, è una questione di potere per i lavoratori»<sup>38</sup>. Ciò ha portato i *graduate students* del GSOC a partecipare attivamente allo sciopero dei *transit workers* nel dicembre del 2005<sup>39</sup> o alle mobilitazioni dei migranti senza documenti nella primavera dell'anno successivo<sup>40</sup>. In questo quadro di possibile contrattazione o aperto conflitto tra amministrazione e precariato accademico, i docenti con una posizione *tenure track* devono scegliere – come la formazione del gruppo di Faculty Democracy dimostra – da che parte stare: da quella dei lavoratori, oppure da quella dell'amministrazione. Ciò riguarda, come Joe Berry evidenzia, un cambiamento delle relazioni di potere accademico: «Many of those considered by higher administration as “faculty” are, to us, “bosses”»<sup>41</sup>. In questi esempi la gerarchizzazione di classe del lavoro cognitivo viene messa in discussione dall'alleanza tra «part-time faculty» e «cafeteria workers», ossia dalla combinazione degli interessi dei differenti soggetti sfruttati (in forme e con gradazioni differenti) nell'università-azienda, quindi dalla costruzione di uno spazio comune di riconoscimento e di conflitto. È ancora Berry a descrivere la genealogia delle nuove linee di classe all'interno delle *corporate universities*:

«Just as we [contingent faculty] have become the majority of the faculty, our conditions have worsened; as a further irony most of us now depend upon our contingent faculty work as an essential part of our total income. These trends have created a new class within higher education institutions. This class line is not between contingent and regular faculty – though the difference between them has increased in some ways – but rather, as contingent faculty have become the norm for faculty, between contingent faculty and those who own, control, and manage institutions of higher education in the United States. This change, of course, has also affected full-time faculty. The key point here is that the majority of college faculty have become professional skilled wage workers as compared to the traditional full-time tenure track faculty, who were partly wage workers but also partly independent professionals with their tenure, professional discretion, and governance powers in the institutions. A similar transition took place among public school teachers a hundred years ago as they were transformed from independent schoolmasters to the waged workers of the mass system of public education. The rise of teacher unionism in the early 1900s was the conscious response of teachers to that change. We faculty, mostly contingent, are now mainly workers and are often one of the largest numerical groups of workers employed in academia»<sup>42</sup>.

Conseguentemente alle differenze dei contesti tra i nostri due *case studies*, delle forme di organizzazione e delle prospettive, nelle università americane le mobilitazioni sono maggiormente focalizzate sul conflitto vertenziale con l'amministrazione, e i principali *claims* sono il riconoscimento della *union* e quindi dei *graduate students* come lavoratori, i salari e le borse,

---

<sup>38</sup> *Intervista a Kitty*, New York City, 3 maggio 2006.

<sup>39</sup> Cfr. *Intervista a George*, New York City, 25 maggio 2006.

<sup>40</sup> Cfr. *Intervista a Maggie*, New York City, 14 aprile 2006; *Intervista a Maida*, New York City, 14 aprile 2006.

<sup>41</sup> Berry, J. (2005), *Reclaiming the Ivory Tower. Organizing Adjuncts to Change Higher Education*, op. cit., p. 12.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 12.

l'assicurazione sanitaria<sup>43</sup>, mentre in Italia l'attenzione è maggiormente concentrata sull'azione politica e sulla pressione rispetto a governo e opposizione, e i temi della critica ai modelli formativi esistenti e della libera circolazione dei saperi fanno parte dell'orizzonte di prospettive (anche se non sempre delle pratiche) della RNRP. Dunque, se dalle lotte dei *graduate students* emergono marcatamente rivendicazioni e linguaggi di classe, diversi intervistati mettono però in evidenza il limite di un'azione esclusivamente sindacale, centrata sulle questioni efficacemente definite «*bread-and-butter*». È questa ad esempio la valutazione di Andrew Ross, che ripercorre le radici storiche dei limiti odierni:

«Un sindacato non può limitarsi a rivendicazioni *bread-and-butter*. In questo paese negli anni '30 c'è stato il periodo del *social unionism*, sindacati con scopi più ampi, politici e sociali, come la formazione dei lavoratori; sono stati sradicati dal *business unionism*, che è stato il patto tra capitale e lavoro, ancora vigente oggi. L'attività sindacale è stata ridotta alle rivendicazioni su salari e orari. Se c'è una *union* nell'università deve essere più espansiva, occuparsi del discorso della formazione. Negli anni in cui alla NYU c'è stato un contratto la *union* dei *graduate students* si è occupata delle borse di studio, è esistita come entità funzionale, concentrandosi solo sulla trattativa sul sindacato. Ci sono delle ragioni, le persone sono molto impegnate e non si è abituati a un sindacato che fa certe rivendicazioni, ma dal mio punto di vista la *union* deve avere un ruolo intellettualmente attivo nella società»<sup>44</sup>.

Soprattutto, nella composizione dello sciopero della NYU emerge un problema immediatamente visibile a chiunque lo abbia frequentato: la partecipazione è prevalentemente, per non dire quasi esclusivamente bianca. Ciò è in parte riconducibile, come Aronowitz sottolinea, alle politiche selettive delle università e al background sociale di studenti *white* e *color*:

«L'ampia maggioranza delle università degli Stati Uniti, e i programmi *graduate* in generale, hanno – relativamente parlando – poche persone *color*: se raggiungono il 10% è già molto, di solito si parla del 5% o meno. [...] Nelle istituzioni accademiche i loro rapporti con gli studenti bianchi (la maggior parte dei quali non proviene da un background di *working class* o *middle class* di livello basso, ma da famiglie di professionisti e manager) sono pochi. Dunque, i rapporti sociali sono pochi, non si costruisce una reale comunità tra *black*, *latinos* e bianchi. Così, quando si producono le mobilitazioni la naturale area di riferimento è quella del gruppo dominante, ossia gli studenti bianchi»<sup>45</sup>.

Ma le dinamiche di esclusione iniziale e le linee di differenziazione interne alle strutture istituzionali e sociali non sono sufficienti a rendere la complessità del problema. Secondo una *graduate student* attiva nella mobilitazione e Chandra Mohanty, esso è intimamente collegato con le strategie di lotta e la limitatezza sindacale degli obiettivi:

«L'occuparsi solo di questioni *bread-and-butter* ha fatto emergere nello sciopero fratture tra i membri del sindacato sulle linee del colore e di classe. Non essendo state affrontate prima, ora

---

<sup>43</sup> Tra le altre cose, la contrattazione tra il GSOC e l'amministrazione della NYU aveva portato ad un aumento delle borse da 16.000 a 19.000 dollari e a maggiori garanzie sull'assicurazione sanitaria, questione di particolare rilevanza nelle vertenze sul lavoro negli Stati Uniti.

<sup>44</sup> *Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006.

<sup>45</sup> *Intervista a Stanley Aronowitz*, New York City, 23-29 maggio 2006.



molti studenti *color* hanno rinunciato a partecipare a questa lotta perchè non pensano che i loro problemi siano stati accolti, capiti e affrontati»<sup>46</sup>.

«L'aver numericamente poche persone *color* è solo una parte del problema. Se le *union* pensano solo in termini di lotta di classe e non anche di genere e di razza, sono destinate a essere bianche, e spesso maschie. Le istanze avanzate dalle persone *color* vanno ben al di là di quelle *bread-and-butter*. Perché non raggiungono gli studenti migranti e *color* che fronteggiano l'etichettamento e il razzismo dell'istituzione, o i *teaching assistants* che, a causa del visto, non possono andare a casa prima di aver finito i 5-6 anni di Ph.D? Se si facesse, quelle lotte diventerebbero un luogo comune. Evidentemente c'è un problema di analisi e di domande se non sono in grado di connettere persone differenti. Ad esempio, non si presta molta attenzione se gli studenti migranti sono o meno su una mailing-list, o non si comprende che per quegli studenti è difficile essere arrestati in un'azione di disobbedienza civile, hanno molto più da perdere rispetto ai bianchi e ai cittadini americani»<sup>47</sup>.

Anche i “non bianchi” che hanno preso parte alla mobilitazione e si sono uniti al GESO, come Ellen Martinez, studentessa cubano-americana cresciuta a Los Angeles e *graduate student* alla Yale University in occasione delle lotte del 1995-1996, non mancano di evidenziare la ristrettezza degli obiettivi sindacali, che finiscono per diluirne la radicalità dei contenuti<sup>48</sup>. Vi si soffermano diffusamente Robin e Stephens:

«Martinez [...] was also not an automatic candidate for membership, for two reasons. First, although she was different from other Yale graduate students in many ways, the one belief she shared with them was an abiding faith in the faculty and in the intellectual value and prestige of the institution – the very ideology that prevents most graduate students from getting involved in the union. [...] Second, her suspicion of other graduate students' ethnic backgrounds and her disagreement with their more mainstream political views made her less likely to want to get involved with them. “For me, the most frustrating thing was not only that it [her classmates and the faculty at Yale] was this homogenous group, but that that homogenous group wasn't willing to open up a space, to talk about other things. The range of discussion was so limited that I often didn't have anything to talk to people about.” She was “frustrated by the level of politicization of my colleagues.” She saw her classmates' shortcomings reflecting in the union. GESO's goals, in her eyes, “were too narrow and too diluted.” Martinez's activist past and radical politics were no guarantee of her commitment to graduate student unionization»<sup>49</sup>.

Questa ristrettezza di obiettivi delle mobilitazioni *bread-and-butter* è sottolineata da una *graduate student* nera della NYU, che ha preso parte alle mobilitazioni solo nella loro parte iniziale: «Credo che non ci si possa limitare a rivendicare il riconoscimento della union o l'assicurazione sanitaria. Intendiamoci, si tratta di temi importanti, ma non sono sufficienti. Cosa

---

<sup>46</sup> *Intervista a Tristan*, New York City, 14 aprile 2006.

<sup>47</sup> *Intervista a Chandra T. Mohanty*, Ithaca, 20 giugno 2006.

<sup>48</sup> Si tratta di una questione che ha origini profonde, come dimostra il noto evento di Ocean Hill-Brownsville del 1968. L'inizio di un progetto di controllo della black community sulle scuole del quartiere di Brooklyn fu duramente avversato dalla union degli insegnanti bianchi, che decise addirittura di proclamare un lungo sciopero che spaccò la città di New York (Cfr. Lester, J. (1968), *Look Out Whitey! Black Power's Gon' Get Your Mama*, Dial Press, New York; Murphy, M. (1991), *Blackboard Unions. The AFT and the NEA, 1900-1980*, Cornell University Press, Ithaca). In modo drammatico le istanze di autonomia si scontrarono con le rivendicazioni sindacali, in una tensione che – come possiamo vedere dal caso di studio esaminato – è tutt'altro che risolta.

<sup>49</sup> Robin, C. – Stephens, M. (1997), *Against the Grain: Organizing TAs at Yale*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, op. cit., p. 48.

dice il sindacato dei curriculum universitari? Cosa dice del legame tra *race* e *knowledge*? Cosa dice della questione dei visti per gli studenti stranieri? Cosa dice del sistema formativo e della ricerca della corporate university? Cosa dice della questione della proprietà intellettuale? Mi pare poco o nulla. Finché non si toccano questi temi, difficilmente la mobilitazione cesserà di essere quasi esclusivamente bianca»<sup>50</sup>.

Oltre alle variabili *class* e *race*, come già nel caso di studio italiano merita particolare attenzione la questione del *gender*, sia in relazione all'analisi di contesto, sia per quanto riguarda la composizione delle mobilitazioni. A dimostrazione di come le teorie di un'armoniosa e ormai avvenuta emancipazione siano illusorie, anche nell'università americana il processo di femminilizzazione del lavoro fa spesso rima con la sua precarizzazione, mentre alcune studioso parlano addirittura della creazione di una sottoclasse accademica, riempita da forza-lavoro femminile<sup>51</sup>:

«Department of Education statistics summarized in the *Chronicle of Higher Education Almanac 2001* indicate that there has been no change since 1977 in the percent of women professors that have tenure, and full professors across all schools and disciplines are 79 percent male, and almost 90 percent white»<sup>52</sup>.

In questo framework è dunque importante sottolineare la presenza maggioritaria di attiviste nelle *union* protagoniste delle lotte nelle università americane. Se dunque la leadership rimane saldamente bianca, il protagonismo delle donne potrebbe rappresentare un'interessante sfida alla cultura tradizionalmente maschile del sindacato:

«Mentre le università diventano più femminilizzate, la presenza di donne nelle organizzazioni di *graduate students* sta cambiando la cultura sindacale»<sup>53</sup>.

Dal momento che a ciò fa da riscontro il considerevole numero di ricercatrici precarie che abbiamo visto attive nella RNRP, è forse anche in questo caso possibile parlare – a fronte della femminilizzazione del lavoro (precario) – di una crescente femminilizzazione delle mobilitazioni dell'università. Concludendo, possiamo dire che se l'alta partecipazione di donne ha duramente messo in discussione la cultura maschile profondamente radicata nel sindacato, non altrettanto è avvenuto – al di là della selezione universitaria – per la tradizionale leadership bianca. Ancora una volta, l'irruzione delle parzialità disvela il punto di crisi dei meccanismi rappresentativi.

---

<sup>50</sup> *Intervista a Natasha*, New York City, 29 agosto 2007.

<sup>51</sup> Cfr. Sullivan, J. D. (1997), *The Scarlet L: Gender and Status in Academe*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, op. cit.

<sup>52</sup> Mohanty, C. T. (2003), *Feminism Without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, op. cit., p. 179.

<sup>53</sup> *Intervista a Brenda*, New Haven, 5 giugno 2006.

## Capitolo 9

### Open source unionism e oppositional knowledges nell'università-metropoli

#### 9.1 Il divenire metropoli dell'università, il divenire università della metropoli

Il caso di studio americano rende evidente come sia impossibile analizzare il legame tra le trasformazioni dell'istruzione superiore, la precarizzazione del lavoro accademico e l'emergere di nuovi processi di soggettivazione e conflitto tenendo la barra esclusivamente sull'università come unità spazio-temporale. Infatti, come si è fin qui argomentato, il sistema universitario è stato ecceduto – con evidenti diversità di gradazioni e risultati – da forze tra loro antagonistiche: il potere del mercato, il modello aziendale e la proprietà intellettuale da un lato, ma anche la circolazione dei saperi, la cooperazione sociale dei movimenti e la creazione di reti autorganizzate dall'altro. In questo framework, la *corporate university* non è limitata ai confini del campus, né dal punto di vista urbanistico né da quello concettuale, ma diventa un complesso sistema che include i tradizionali assetti accademici, l'area metropolitana e lo spazio transnazionale. Sono questi, per esempio, i casi della NYU e della Fairleigh Dickinson University nel New Jersey. La prima ha adottato già da lungo tempo il modello dell'*outsourcing*<sup>54</sup> aprendo campus globali in tutto il mondo, con l'obiettivo di esternalizzare il lavoro accademico e di ricerca a un costo quasi sempre inferiore che in patria, di attrarre studenti stranieri anche fuori dai confini degli Stati Uniti, di generare così nuovi profitti e garantirsi i diritti di proprietà intellettuale<sup>55</sup>. La Fairleigh Dickinson University ha invece costruito un campus in Canada per aggirare le politiche di limitazione sui visti di ingresso seguita all'11 settembre:

«La Fairleigh Dickison University ha un campus a Vancouver per attrarre talenti: perché? Perché hanno problemi con il visto per gli studenti che vogliono venire in New Jersey, quindi operano un *outsourcing* dell'istituzione in Canada. La strategia della Dickinson comincia in settembre, l'obiettivo del campus è di formare non solo canadesi, ma soprattutto asiatici e persone che avrebbero problemi a entrare negli Stati Uniti»<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Come Nelson ha evidenziato, questa è ormai una pratica consolidate nelle dinamiche della *corporate university*: «Downsizing, subcontracting, outsourcing – all the terms familiar from news stories about American industry in the last decade – have made their way into campus discourse and administrative planning.» (Nelson, C. (1997), *Between Crisis and Opportunity: The Future of the Academic Workplace*, op. cit., p. 5).

<sup>55</sup> Cfr. *Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006.

<sup>56</sup> Cfr. *Intervista a Philip G. Altbach*, Boston, 15 giugno 2006.

Nei suoi studi sulla «creative class» Florida ha esposto in modo convincente uno dei grossi problemi in cui si contorce l'economia americana, avvertendo come nella nuova competizione globale per i talenti gli Stati Uniti rischiano di perdere la loro forza a causa delle politiche restrittive sulle migrazioni e l'isolazionismo scelto dall'amministrazione Bush dopo l'11 settembre. Florida lo scrive senza mezzi termini: «La vera minaccia estera per l'economia Americana non è il terrorismo: è il rischio che gli individui più dotati di talento e creatività perdano interesse ad arrivare nel nostro paese»<sup>57</sup>. I rigorosi index delle università statunitensi descrivono chiaramente come il *brain circulation* si stia riversando in un allarmante *brain drain*, una fuga degli studenti stranieri dalle accademie a stelle e strisce. Nella prestigiosa University of North Carolina, ad esempio, l'indice di iscrizione di *graduate students* non americani negli ultimi anni si è preoccupantemente avvicinato allo zero, tanto che gli amministratori – non per amore della libera circolazione delle intelligenze, quanto invece perché consci che anche da ciò dipende la capacità di attrarre fondi e finanziamenti – stanno intraprendendo una campagna di reclutamento e fellowship agevolate per chiunque sia disposto ad andare a Chapel Hill. Lo scenario della competizione globale, come lo stesso Florida e i più avvertiti analisti evidenziano, fa apparire gli Usa non il centro del progetto imperiale ma, almeno per quanto riguarda la formazione, un gigante dai piedi d'argilla. Si pensi solo a Cina e India, dove le secolari fantasie di essere trasformate in immensi mercati di fedeli consumatori delle merci occidentali hanno ceduto il posto non solo alla costruzione di un inesauribile bacino di forza-lavoro a basso costo, ma anche nell'incubo di due *competitors* in grado di formare gli alti *skills* richiesti dalle forme di produzione contemporanea. Il ministero dell'educazione di Pechino, ad esempio, ha lanciato nel 2004 un'imponente campagna per formare un milione di occupazioni da «colletti grigi»<sup>58</sup>. Agli sforzi governativi si affianca una sorta di welfare state dei parchi industriali e tecnologici, innovativi discendenti delle *company town* di epoca fordista. Al contempo, la Cina sta diventando anche un polo di attrazione per gli studenti stranieri, come sottolinea Anthony Welch dell'Università di Sidney, che da tempo sta studiando l'istruzione superiore in quello che fu il paese della rivoluzione culturale: «Sono più di 100.000 gli studenti internazionali nelle università cinesi: molti vengono dalla Corea, dal Giappone e dall'Asia dell'est, ma in misura crescente ne arrivano dagli Stati Uniti, dall'Australia e da vari paesi occidentali»<sup>59</sup>. A ciò corrisponde, osserva Altbach, il formarsi di un mercato globale dei talenti: «The most visible aspect of globalization is the

---

<sup>57</sup> Florida, R. (2006), *La classe creativa spicca il volo. La fuga dei cervelli: chi vince e chi perde*, op. cit., p. 19.

<sup>58</sup> Cfr. Ross, A. (2006), *Fast Boat to China. Corporate Flight and the Consequences of Free Trade: Lessons from Shanghai*, op. cit.

<sup>59</sup> *Intervista ad Anthony R. Welch*, Boston, 15 giugno 2006.

emergence of a worldwide market for academic talent, stimulated in part by the large numbers of students who study abroad»<sup>60</sup>.

All'interno dello spazio metropolitano, invece, è possibile analizzare un doppio processo, accomunato da un'unica tendenza: il crollo dei cancelli, simbolici e materiali, che dividevano l'università dal territorio produttivo. Da un lato la diffusione e circolazione dei saperi, la messa al lavoro di conoscenze e forme di vita, la moltiplicazione degli agenti pubblici e privati che compongono il mercato della formazione continua, in un'ambivalente tensione tra movimenti e risposta capitalistica, tra autonomia e mercificazione, ci permettono di parlare di un *divenire università della metropoli*. Dall'altro lato, a New York le aziende dell'istruzione superiore sono i principali agenti della *gentrification* dello spazio urbano, non senza forme di resistenza e conflitto. È questa la dinamica che la Columbia University sta conducendo verso la zona nord-ovest di Manhattan, estendendo il proprio storico campus e sfrattando prevalentemente *black* e *latinos*. Analiticamente più interessante è il caso della NYU. Non si tratta infatti di un campus classico, perimetrato dal punto di vista spaziale e simbolico. I suoi edifici e strutture sono diffusi e mimetizzati nel tessuto metropolitano, e ora stanno progressivamente occupando il Lower East Side, storica zona di lotte e movimenti, con una forte presenza *nuyorican*, ossia di portoricani che vivono a New York. In altri termini, la NYU sta trasformando l'intera metropoli in un enorme campus: assistiamo al *divenire metropoli dell'università*. Anche dal punto di vista urbanistico diventa così palpabile il passaggio da meccanismi selettivi basati sull'esclusione a meccanismi basati sull'inclusione differenziale. Lo stesso spazio metropolitano diventa anche luogo di possibile ricombinazione delle differenti istanze di conflitto, come è avvenuto per il reciproco sostegno tra gli scioperi dei *transit workers*<sup>61</sup> e dei *graduate students*<sup>62</sup>. In quell'occasione, la metropoli si è spaccata lungo le linee del colore e della classe: dal sindaco della città, Michael Bloomberg, al presidente della NYU, John Sexton, fino ad arrivare agli organi di stampa diretta espressione dei poteri economici, una parte si è schierata per la repressione dello sciopero<sup>63</sup>; dalla *black community*

---

<sup>60</sup> Altbach, P. G. (2002), *Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges of Developing Countries*, op. cit., p. 7.

<sup>61</sup> Dal 20 al 23 dicembre del 2005 i *transit workers* hanno paralizzato New York con uno "sciopero selvaggio" (la Taylor Law del 1967 impedisce lo sciopero dei lavoratori del settore pubblico nello Stato di New York, il che spiega anche – come molti intervistati hanno messo in luce – la maggiore facilità di mobilitazione e pressione sindacale nelle università private rispetto a quelle statali). Sullo sciopero si veda Curcio, A., *Conflitti sul lavoro e rappresentanza: il New York Transit Strike 2005*, paper presentato al convegno annuale SISP, Bologna, 12-14 settembre 2006.

<sup>62</sup> Racconta George: «Vari leader del Transport Workers Union (TWU) sono venuti alle nostre iniziative, sostenendo il nostro *strike*. Quando loro hanno iniziato lo sciopero, il 20 dicembre, noi abbiamo partecipato con loro ai picchetti per bloccare la metropoli. Ciò nonostante il presidente della NYU, John Sexton, avesse detto "*the show must go on*", quindi di arrangiarsi con letti e brandine dentro l'edificio per continuare a lavorare» (*Intervista a George*, New York City, 25 maggio 2006).

<sup>63</sup> AL termine di una lunga e violenta campagna mediatica contro lo sciopero, oltre a una pesante multa comminata al TWU per la violazione della Taylor Law, nell'aprile 2006 il leader del sindacato Roger Toussaint sarà condannato a 10 giorni di prigione.

ai *graduate students* e ai settori *rank-and-file* dei sindacati, l'altra parte ha invece sostenuto la lotta dei lavoratori dei trasporti.

Negli assetti urbanistici è possibile individuare la valorizzazione e messa al lavoro di saperi e forme di vita originariamente nate come alternative alle forme della produzione capitalistica. È questo il caso proprio del Lower East Side, passato dall'essere area della controcultura negli anni sessanta e settanta, a zona di insediamento delle imprese della Net Economy nei Novanta. La governance metropolitana, assumendo le forme di quella che Ross chiama l'«industrializzazione della bohemia»<sup>64</sup>, si esercita in modo dinamico a partire dalla cattura e sussunzione di spazi critici e antagonisti, senza sopprimerli laddove non ce ne sia bisogno, funzionalizzandoli piuttosto all'estrazione di profitto e alla flessibilità del controllo. Trasformando l'attività in lavoro<sup>65</sup>, la dimensione cooperativa in competizione individuale, il rifiuto dei modelli disciplinari delle *big corporation* in nuove forme della produzione capitalistica<sup>66</sup>.

Infine, questi trend interrogano – anche per quanto riguarda gli spazi della formazione e della produzione dei saperi – la classica dialettica centro-periferia, tra paesi industrializzati e in via di sviluppo. Costituiscono dunque un punto di osservazione privilegiato per osservare i processi discussi nel primo capitolo, la diffusione globale di gerarchie, ineguaglianze e forme di sfruttamento attraverso i confini nazionali e continentali, oltre la tradizionale divisione tra “primo” e “terzo mondo”, e la loro riproduzione dentro gli spazi metropolitani<sup>67</sup>. Solo all'interno di queste linee, dinamicamente determinate dall'aziendalizzazione dell'istruzione superiore e dalle reti autorganizzate, dal sistema della proprietà intellettuale e dalla libera circolazione dei saperi, dalla precarizzazione del lavoro accademico e dall'autonoma pratica della mobilità e della flessibilità, è possibile indagare le trasformazioni dell'università e le soggettività che in essa, o lungo i suoi confini, vivono e producono.

---

<sup>64</sup> Scrive Ross, legando l'«industrializzazione della bohemia» alla mentalità dei «no-collar»: «Before the rise of the Internet industries, this work mentality had been primarily confined to high-tech office parks in the outer suburbs. From the mid-1990s, it took on the bohemian trappings associated with the urban downtown areas where new media startups had begun to locate, triggering rapid industrial growth in center-city neighbourhoods. In this urban setting, the no-collar work style of the bohemian artist, long established as the signature pariah of the nine-to-five world, proved as influential as the non-traditional habits of the computer programmers and engineers. Many of those who formed the pioneer backbone of the Internet sector had training in the arts and brought their own maverick brand of individualism. They also brought their experience in sacrificial labor and therefore a willingness to work in low-grade office environments, solving creative problems for long and often unsocial hours in return for deferred rewards. This aptitude was easy to exploit in companies that operated on seventy-hour workweeks and offered compensation partly through stock options. Geeksploration among programmers in the suburban information technology (IT) and software sectors soon found its urban new media match in a phenomenon that I call the industrialization of bohemia» (Ross, A. (2003), *No-Collar. The Human Workplace and Its Hidden Costs*, op. cit., p. 10).

<sup>65</sup> Alquati, R. (1998), *Lavoro e attività. Per un'analisi della schiavitù neomoderna*, op. cit.

<sup>66</sup> Bologna, S. (2007), *Uscire dal vicolo cieco!*, op. cit.

<sup>67</sup> Cfr. Mezzadra, S. – Rahola, F. (2003), *La condizione postcoloniale*, op. cit.

## 9.2 Distance learning: tra open source unionism e precarizzazione

Abbiamo analizzato le nuove tecnologie informazionali come uno dei vettori centrali attraverso cui viene messa in discussione la tradizionale immagine della cittadella accademica, che perimetra al suo interno i luoghi della formazione e del sapere dividendoli da quelli della produzione e del consumo. Possiamo anzi dire che la rete telematica costituisce la filigrana che permette di leggere la lavorizzazione dell'intera vita, rendendo indistinguibile il tempo di consumo e piacere dal tempo di produzione e lavoro. Al Massachusetts Institute of Technology (MIT), dopo aver coperto l'intera area del campus con il *wireless*, è stato approntato un software che consente la reperibilità permanente di professori e studenti che, attraverso appositi protocolli, possono essere visti e raggiunti. Le tecnologie introducono dunque una mutazione radicale dell'organizzazione del lavoro e della vita, rendendone i confini sempre più sfumati. Gli strumenti telematici non consentono solo un potenziamento delle possibilità di ricerca, ma si adattano anche all'attività per sua stessa natura flessibile e intermittente della produzione di formazione e saperi. Il loro utilizzo interroga anche i tradizionali modelli epistemologici e di trasmissione della conoscenza, nonché i curriculum e le divisioni disciplinari: il rapporto con essa diventa al contempo più continuo e frammentario. Il problema della costruzione di nuovi modelli formativi va dunque situata all'interno del passaggio a un'era che, dal punto di vista dell'informazione, può essere definita «post-scarità»:

«Lo zapping funziona anche qui. Siamo fatti così, bisogna capire cosa succede in un mondo straordinariamente ricco di informazioni che continuano a crescere, ogni giorno aumentano in modo esponenziale. [...] Innanzitutto, le scuole agiscono in un sistema non povero ma ricchissimo di informazioni. Molto spesso chi viene a scuola ha già sentito una certa scuola, magari detta anche meglio. Magari ha sentito Cavalli Sforza prima di andare a un corso di biologia della popolazione, in televisione non avrà capito niente, però ha sentito delle cose e poi si trova un professore che potrebbe essere meno bravo di Cavalli Sforza. Dunque, ci si muove in una situazione *information dense*. In secondo luogo, ci si muove in una situazione in cui l'informazione è grandissima. Perché i libri di scuola e gli zainetti pesano così tanto? Perché la quantità di cose che uno studente deve studiare si è moltiplicata per cento. [...] C'è un'enorme conoscenza e anche una perdita di fuoco. Questa fa sì che a tutti i livelli, ma soprattutto i maestri e i professori di liceo sono scavalcati, non hanno più l'autorità di prima. Tanto è vero che si sa benissimo che questa è la professione che ha il maggiore tasso di *burn out*, di gente che non ce la fa più, perché non hanno più l'autorità che veniva dal fatto di avere il monopolio del sapere. In più, e questo vale soprattutto per l'università, tutto ciò si proietta su un riassetto complessivo del sapere. Noi siamo tutti abituati a vedere medicina, giurisprudenza, sociologia ecc., ma non esistono più queste cose. I grossi sviluppi in medicina li fanno con i fisici per la risonanza magnetica. Il famoso corso di anatomia che tutti devono studiare con le tavole è da buttare. Tutto il curriculum è cambiato. Naturalmente da noi c'è un'insistenza molto forte su certi pattern tradizionali. [...] Allora, chi deve studiare che cosa si insegna si trova di fronte a un mondo in un assetto completamente diverso. Si prenda internet e il modo di trasferire le informazioni: che senso ha insegnare delle cose che si possono leggere meglio su internet? È

molto meglio che io diventi un esperto navigatore con gli studenti. È quello che adesso stiamo cercando di fare con l'e-learning»<sup>68</sup>.

Negli ultimi decenni negli Stati Uniti le tecniche di e-learning sono state ampiamente sviluppate e utilizzate, con alterne fortune. Soprattutto intorno al giro di boa del millennio le università sono entrate con cospicui investimenti nel mercato della formazione a distanza, ottenendo talvolta magri risultati. La NYU ha ad esempio speso 20 milioni di dollari in programmi di e-learning, senza ricavarne i profitti sperati<sup>69</sup>. Tale modello si è invece rivelato un'area di business particolarmente appetibile per le università for-profit: emblematico è il caso della University of Phoenix, che ha suddiviso i propri programmi in tre percorsi, cui corrispondono altrettante modalità di insegnamento. Il primo è il livello «ground»: in modo analogo alle tradizionali esperienze di college, gli studenti frequentano le classi – organizzate in «learning teams» – con un professore-facilitatore che ne media la discussione. L'opzione «online» consente agli studenti di frequentare classi virtuali attraverso Internet; il docente-facilitatore pone domande e temi di discussione attraverso i newsgroup delle classi telematiche. La modalità «flexnet», infine, è un ibrido tra «ground» e «online»: la classe dura in media cinque settimane, nella prima delle quali gli studenti si incontrano nel corso, mentre nelle successive tre si confrontano in un ambiente virtuale, per poi tornare al livello «ground» nell'ultima settimana. Nei tre format le nuove tecnologie sono il perno attraverso cui si cerca di adattare le esigenze formative alla flessibilità di studenti e docenti, consentendo una distribuzione e gestione dei tempi della didattica non confinata alla rigidità degli spazi e dei semestri. È proprio sulla questione dei tempi e degli spazi, sintetizzata dalla questione delle classi come ambienti fisici o virtuali di incontro tra studenti e docenti, che si inserisce la questione dell'insegnamento a distanza:

«Questo è un campo in cui i cambiamenti sono straordinariamente veloci. Credo che ci siano due tipi di innovazione. Una è la tecnologia per migliorare ed estendere le classi. Il meglio della maggiori innovazioni è nelle scuole di elite. [...] La classe rappresenta il più costoso servizio fornito dall'università, con gli studenti sempre nello stesso tempo, la spesa di tempo dei docenti. [...] L'altro tipo di innovazione consiste nella sostituzione tecnologica dell'esperienza di classe. [...] È ad esempio il caso della University of Phoenix. L'innovazione tecnologica nella sostituzione delle classi è più usata. In entrambi i settori non so cosa succederà, ma penso che tra le esperienze in classe e non in classe ci sarà una linea di divisione di importanza crescente»<sup>70</sup>.

Le università for-profit cercano quindi di conquistare un'area di mercato aperta dalle nuove esigenze e risorse delle figure produttive contemporanee. Attraverso la loro modalità di impiego essi rendono chiaramente visibile quella costitutiva ambivalenza delle forme del lavoro

---

<sup>68</sup> *Intervista a Guido Martinotti*, New York City, 18 aprile 2006.

<sup>69</sup> *Intervista ad Andrew Ross*, New York City, 26 maggio 2006.

<sup>70</sup> *Intervista a M. L. S. (docente NYU)*, New York City, 16 maggio 2006.



contemporaneo che è la traccia analitica sottostante il presente lavoro. Da una parte, infatti, le pratiche di insegnamento a distanza consentono una gestione dei tempi modulata sulle esigenze dei produttori di conoscenza, ossia studenti e docenti. Dall'altra parte, essendo finalizzate al profitto e allo sviluppo della *corporate university*, esse diventano strumento di ulteriore precarizzazione. Sul lato dei discenti, infatti, vengono tagliate le posizioni tenure-track, spezzettando i corsi e affidandoli esclusivamente a forza-lavoro *contingent*, come accade appunto alla University of Phoenix. La mancanza di progetti formativi di lungo periodo, sacrificati alle esigenze dell'organizzazione just-in-time, comporta un'ulteriore «pillolizzazione» e frammentazione dei saperi, dequalificando il livello formativo e quindi indebolendo il peso contrattuale degli studenti sul mercato del lavoro. A ciò tra l'altro non corrisponde, come Aronowitz sottolinea, una diminuzione dei carichi di lavoro, ma al contrario un'intensificazione dei tempi e dei ritmi:

«È ironico e curioso che l'insegnamento a distanza sia una forma molto più *labor intensive* rispetto all'insegnamento in classe, perché si lavora sulla base di un rapporto uno a uno o in piccoli gruppi, mentre in molte classi noi possiamo parlare a 300 o a 30 persone, è raro che la stessa cosa possa avvenire in rete, sebbene molti dicono che si possa fare. Ho esperienze di liste telematiche in cui non è possibile avere conversazioni autentiche, l'interazione è sempre ritardata e la situazione è molto difficile da gestire. Dunque, non penso che si possa fare nessuna formazione con le tecnologie a distanza. Ciò che in realtà vogliono è l'utilizzazione di forza-lavoro part-time, temporanea e *contingent*. Il CUNY ha annunciato un intero curriculum di insegnamento a distanza, il che vuol dire che non si va in classe, o forse ci sarà una lezione a semestre: penso che verrà fatto tutto da docenti part-time, non c'è nessun serio proposito formativo. I docenti precari dovranno così spendere molte ore su internet con 20 studenti su una base individuale, si tratta di un grande impegno. Io ho 10 studenti per la *dissertation* del Ph.D, con alcuni lavoro attraverso internet, è una forma di insegnamento a distanza, li incontro nel mio ufficio ma leggo i loro materiali in ogni momento della giornata. È una grossa spesa di tempo, ma sono pagato per questo; posso spendere 10-12 ore alla settimana per fare questo, ma fa parte del mio essere un impiegato a tempo pieno. Se dovessi spendere 10-15 ore alla settimana a seguire gli studenti su base individuale prendendo il salario di un part-time dovrei trovare il modo per accorciare il tempo che spendo con queste persone»<sup>71</sup>.

Lo stesso Aronowitz tenta di valorizzare le potenzialità degli strumenti telematici non come sostituiti dell'insegnamento in classe, ma come ampliamento controllato degli spazi relazionali tra docenti e discenti, all'interno del processo di decentramento delle sedi formative e di ciò che abbiamo definito il divenire metropoli dell'università:

«Le mobilitazioni *bread-and-butter* sono troppo poco, si tratta di soldi, ma bisogna fare lotte sulle condizioni e sui carichi di lavoro, sulle dimensioni delle classi. Nel contratto che abbiamo negoziato al CUNY, per esempio, abbiamo il diritto di lottare per istanze come i carichi di lavoro, la dimensione delle classi e la proprietà intellettuale, abbiamo fatto un intervento molto importante, specialmente con l'e-learning e la formazione a distanza, ottenendo modifiche rispetto al modo in cui inventiamo nuovi corsi e sviluppiamo nuove tecniche pedagogiche. Penso che l'università abbia scoperto – in modo tacito, non esplicito – che molti degli studenti hanno anche un lavoro part-time o a tempo pieno, e vanno a scuola per l'acquisizione di credenziali. Dunque, si può offrire loro l'insegnamento a distanza. Si risparmia soldi sulle strutture, sulle classi, sugli affitti, sulla luce, e così abbiamo un'istituzione con un edificio

<sup>71</sup> Intervista a Stanley Aronowitz, New York City, 23-29 maggio 2006.

amministrativo che si chiama università, ma in realtà non ha un sito e un luogo, non dà agli studenti un senso di spazio geografico, vivono solo nel cyberspazio. E questo è completamente possibile. Dunque, che si può fare? Penso che la virtù dell'insegnamento a distanza e dell'uso di internet consista nel fatto che gli studenti possono sviluppare ottime capacità di ricerca. Si risparmia molto tempo rispetto all'andare in biblioteca, ad esempio si può cercare un paper in file, oppure c'è sempre un professore accessibile senza che si debba necessariamente essere in ufficio. Molti docenti non vogliono parlare con gli studenti al di fuori delle ore di ufficio; per me non è così, io comunico con gli studenti tutto il tempo attraverso le e-mail. Inoltre, si possono avere conversazioni tra studenti che stanno studiando e lavorando su progetti simili, avendo a disposizione un professore che può rispondere loro. Ciò ha un grande valore. Al contrario, come sostituzione dell'insegnamento in classe, vis-à-vis, è un disastro. Ed è quello che sta succedendo. Molti docenti si sono opposti all'insegnamento a distanza e insistono sul fatto che se vogliono raggiungere lo studente che vive a Long Island, a 20-30 miglia di distanza dal centro di New York e ha difficoltà a recarvisi, dopo aver lavorato 35-40 ore alla settimana possono andare là. È il docente che deve andare dallo studente, piuttosto che lo studente rapportarsi al docente interamente attraverso gli strumenti elettronici. In altre parole, con la suburbanizzazione – cosa orribile – si può decentrare l'università, almeno alcuni dei suoi siti, chiaramente non le scienze e tipi di insegnamento che richiedono spazio, ma ci si può incontrare in una chiesa, nella stanza di una union, in un community center, ovunque. Alcune università pubbliche e private lo stanno facendo: provano cioè a raggiungere i propri referenti, che stanno diventando più decentrati e frammentati. Ma allo stesso tempo io mi oppongo ad ogni tentativo di sostituzione, proprio come mi oppongo alla proliferazione dell'impiego di *adjunct* e part-time. È una questione politica e penso che bisogna farci i conti. Molti docenti si sentono così privi di potere da pensare di non potersi opporre a nulla, così curano i loro ristretti interessi come full-time e lasciano che gli altri soffrano. In realtà molti docenti traggono profitto dagli *adjunct*, perché questi ultimi fanno i corsi introduttivi e loro possono concentrarsi sulle loro ricerche e su più "alte" attività. È il momento di rovesciare l'intera situazione»<sup>72</sup>.

Pur attento ai mutamenti che hanno prodotto, Ross ridimensiona l'impatto che le nuove tecnologie hanno avuto sul mondo accademico. O meglio, non è questa secondo il sociologo della NYU la chiave decisiva attraverso cui leggere la trasformazione dell'università in azienda. Al contrario, proprio l'attività accademica andrebbe assunto come paradigma delle trasformazioni che negli ultimi decenni hanno reso sempre più sfumati i confini tra vita e lavoro:

«Penso che da molti punti di vista l'uso di lavoro IT ha avuto più impatto nei posti di lavoro aziendali piuttosto che nelle accademie. Perché l'università è sempre stato un posto di lavoro in cui i confini sono indistinti, la maggior parte degli accademici non sanno quando sono al lavoro e quando non lo sono. Dunque, è difficile dire che non si sta lavorando, ad esempio se guardi la televisione analizzi e produci ricerca. Per alcuni versi la mentalità del lavoro accademica sta diventando prevalente nel lavoro aziendale. Quando la gente parla della *corporate university* non penso che sia un termine molto utile in realtà, perché esso assume esclusivamente che l'università è stata incorporata nella tradizione aziendale, e non si rende conto che a sua volta la mentalità del lavoro accademica si sta travasando nel lavoro aziendale. È un doppio processo: si trovano invece solo analisi sulla prima parte, non sulla seconda. Dunque, l'essere senza confini produce il fatto che le tecnologie hanno avuto meno impatto rispetto al mondo aziendale, anche se sicuramente anche nell'accademia lo hanno avuto, su questo non c'è dubbio»<sup>73</sup>.

Le nuove tecnologie possono diventare anche un ambiente di formazione alla gestione imprenditoriale della *corporate university*. È questo il caso di «Virtual U», una simulazione del

---

<sup>72</sup> *Ivi*.

<sup>73</sup> *Intervista ad Andrew Ross, New York City, 26 maggio 2006.*

management dell'università in forma di gioco<sup>74</sup>. Creato dall'ex vice-presidente della Stanford University, «Virtual U» si pone l'obiettivo di addestrare i giocatori nel ruolo dei *decision makers*, fatti coincidere esclusivamente con gli amministratori: come osserva Marc Bousquet, «faculty, students, staff, and all other constituents are treated in the game as “inputs” to the managerial perspective. [...] What is actually being taught here? Players have to fire adjunct faculty while looking at their photographs. One thing that's being taught is the exercise of power in the face of sentiment: players quickly learn that you can't have an omelette without breaking eggs»<sup>75</sup>. Rispondendo all'imperativo delle teorie neoliberali, l'abilità del giocatore-manager si cimenta nel tagliare i costi e nell'accrescere i profitti. L'insegnamento, secondo Bousquet, è molto chiaro: «It teaches what I call a “management theory of agency”, in which managerial decisions appear to drive history. It even teaches what can be called a “management theory of value,” in which the labor of “decision makers” (a la George W. Bush, “I'm the decider!”), and not the strenuous efforts of a vast workforce, appears to be responsible for the accumulation of private and public good in the university labor process»<sup>76</sup>.

La traduzione della «Virtual U» nel «real-time» è però contrastata dai conflitti e dalle *union*, assenti nel gioco. Tuttavia, il ruolo delle nuove tecnologie, che interroga i modelli pedagogici esistenti ed è uno dei terreni di battaglia centrali nelle trasformazioni dell'università, non sempre è adeguatamente considerato nelle strategie sindacali. Ciò costituisce, come lo stesso Aronowitz evidenzia, un altro limite delle semplici strategie *bread-and-butter*. Se talvolta la rete telematica non viene percepita come una risorsa centrale nelle mobilitazioni sul piano locale, soprattutto nei piccoli centri, essa diventa invece indispensabile per la costruzione di network transterritoriali<sup>77</sup>. Così è nel caso della Coalition of Contingent Academic Labor (COCAL), che ha messo in rete *contingent workers* delle università statunitensi, canadesi e messicane. Analizzando lo sviluppo di queste pratiche, alcuni studiosi parlano di «open source unionism», le cui caratteristiche sono descritte in modo convincente da Julie M. Schmid:

«Labor scholars Richard B. Freeman and Joel Rogers use the term “open-source unionism” to describe a form of unionization that uses Web technology to organize in hard-to-unionize workplaces. Rather than depend on the traditional means of union organizing – leafleting at the plant gate, holding organizing meetings in the break room, or “house visiting” workers after hours, for example – open-source union organizing relies on “cybertools” such as Listservs, chat rooms, and Web sites. These tools help bring together people who, as a result of the new economy, are employed at separate locations, often as temporary or contract workers, and lack a common work experience. Like the open-source software movement – in which communities of

<sup>74</sup> <http://www.virtual-u.org/>

<sup>75</sup> Bousquet, M. (2007), *Management's Dashboard*, disponibile su [http://www.edufactory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=27&Itemid=33](http://www.edufactory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=33)

<sup>76</sup> *Ibidem*.

<sup>77</sup> È questa la valutazione di Brenda, a partire dall'attività del GESO alla Yale University: «Penso che le nuove tecnologie siano probabilmente più importanti per costruire un movimento nazionale di quello che sia accaduto a livello locale» (*Intervista a Brenda*, New Haven, 5 giugno 2006).

programmers linked through the Internet share and improve upon software code – open-source unionism embraces the utopian, collaborative ethos of the Internet revolution. Ideas and calls-to-action are circulated over the Web, shared ideologies are developed through e-mail exchanges, and, through this process, a nascent worker consciousness is forged»<sup>78</sup>.

L'*open source unionism* può quindi essere interpretato come una risposta ai processi di frammentazione sociale e *outsourcing*. Come Eileen E. Schell evidenzia: «There is great potential here to organize workers across borders through open-source unionism, and there is also great potential here to organize students as compatriots in the struggle. In my research into the outsourcing and contingency of faculty, I found evidence of many students joining in the struggle to organize contingent faculty and educate the general public about the working conditions of non-tenure-line faculty»<sup>79</sup>. In altri termini, è attraverso la mobilità e la circolazione del lavoro/sapere vivo, e non contro di esse, che i precari dell'università possono costruire nuovi modelli di organizzazione e di autonomia.

---

<sup>78</sup> Schmid, J. M. (2004), *Open Source Unionism: New Workers, New Strategies*, disponibile su <http://www.aaup.org/publications/Academe/2004/04jf/04jfschm.htm>

<sup>79</sup> Schell, E. E. (2007), *Online Education, Contigent Faculty, and Open-Source Unionism*, disponibile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=44&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=33)

### 9.3 Figure di frontiera e oppositional knowledges

Come nel caso italiano, anche le mobilitazioni analizzate negli Stati Uniti, al di là dei differenti contesti, strategie e risultati ottenuti, si configurano innanzitutto come un processo di soggettivazione di nuove figure del lavoro accademico, che hanno nella precarietà delle condizioni di lavoro il proprio tratto comune. Come già per la RNRP, la composizione delle lotte a Yale, alla Columbia o alla NYU non sono state animate esclusivamente da soggetti con un solido background politico e sindacale, ma hanno visto il coinvolgimento di molte persone alla prima esperienza pubblica collettiva. È questo il caso di Jill, *graduate student* alla NYU attiva nello sciopero e tra le 57 persone arrestate nell'azione di disobbedienza del 27 aprile 2006: «Non ero mai stata in una union prima della mobilitazione, e penso che questo valga anche per la maggior parte dei *graduate students* che partecipano alla mobilitazione»<sup>80</sup>. Negli Stati Uniti precarietà e precariato non sono categorie all'ordine del giorno. È tuttavia significativo come, sull'onda delle lotte degli studenti francesi nella primavera del 2006, la parola *precariousness* sia prepotentemente entrata nel linguaggio dei media *mainstream*. Al di là dei nomi utilizzati, comunque, c'è il riconoscimento di un trend comune, come sottolinea il leader del GSOC: «L'università è inserita in una tendenza generale, per cui ci sono sempre meno posizioni *tenure track* e sempre più si sfrutta il lavoro di *contingent teaching, graduate students e adjuncts*»<sup>81</sup>.

Cosa ciò significhi in termini di identificazione e comune riconoscimento è ben espresso da un *graduate student* intervistato da Rhoads e Rhoades:

«There's that kind of identity politics – getting graduate students to see themselves with other union workers around the country as opposed to seeing themselves aligned with the university administration. So getting them to identify themselves with each other as employees instead of as individual scholars ... that's an important form of identity and it gets played out in a variety of ways»<sup>82</sup>.

Ci sono tuttavia almeno due scogli che limitano l'allargamento di quello che abbiamo definito come processo di soggettivazione. Il primo è riconducibile alla già menzionata ambiguità della figura del docente e ricercatore, che diventa nitidamente visibile attraverso la filigrana del *graduate student*, ossia il loro essere nei fatti dei lavoratori, in quanto produttori di conoscenza e formazione, ma non riconosciuti come tali, o perché si ritengono professionisti e abitanti della «torre d'avorio» del sapere, oppure perché giuridicamente e culturalmente inquadrati come intellettuali in formazione. Il secondo scoglio ha invece a che fare con un processo ormai pienamente dispiegato

---

<sup>80</sup> *Intervista a Jill*, New York City, 28 aprile 2006.

<sup>81</sup> *Intervista a Michael*, New York City, 14 aprile 2006.

<sup>82</sup> Rhoads, R. A. – Rhoades, G. (2006), *Graduate Student Unionization as a Postindustrial Social Movement: Identity, Ideology, and the Contested US Academy*, op. cit., pp. 284-285.

nelle università americane, connesso all'aziendalizzazione dell'istruzione superiore: la trasformazione degli studenti in consumatori e clienti, dei docenti in fornitori di servizi. Come per il passaggio dall'esclusione all'inclusione differenziale, suggerisce Mohanty, anche questo processo interroga i mutamenti della figura della cittadinanza democratica:

«In the context of corporate culture and values, citizenship is defined not in terms of civil rights or democratic participation or shared vision but in terms of financial stakes and the ability to consume goods and services. As Reading and Noble state, students at the corporate university are citizens-consumers. Citizen-consumers, a proletarianized professoriate, and newly empowered corporate administrators are thus the result of the restructuring of the university»<sup>83</sup>.

La mission dell'università, ossia la produzione di profitti attraverso la mercatizzazione del sapere e la proprietà intellettuale, convive con lo spirito della comunità intellettuale, perpetuato anche nelle *corporate university* attraverso le retoriche e le pratiche del corpo docente (che accompagna la vita dei campus), e la cura di eventi e cerimonie, come le annuali *graduation*. Collocati sul piano del consumo di formazione, gli interessi degli studenti-clienti finiscono così per divergere da quelli dei docenti-fornitori di servizi, che per la maggior parte sono precarizzati. Questi ultimi sono sottoposti al giudizio, spesso vincolante per gli avanzamenti di carriera, degli stessi studenti, attraverso un meccanismo di ambigua trasparenza, che non fa che approfondire la divisione dei ruoli, creando al più una sorta di perversa democrazia del consumatore. Proprio l'assunzione di un ruolo e linguaggio da consumatore è ciò che ha indotto Elise Neely a non unirsi alle lotte di Yale, per quanto insoddisfatta dell'università, ma al contempo timorosa del linguaggio eccessivamente *radical* della *union* e soprattutto di ciò che i docenti possono pensare di chi ne fa parte:

«The only way Neely can imagine herself to be powerful as an individual is when she thinks about what Yale owes her in her status as a consumer of education: "I just honestly can't understand if this is a business, why it is they're basically bit taking care if the customers." She is careful to say that "I don't think that Yale owes us a living. While I wish that Yale would have us teach, I don't think they owe that to us at all." She eschews any sense of entitlement that comes from being a worker, but she feels somewhat confident that she has paid for an education and, therefore, "they owe us a Ph.D" This language of consumer rights is ultimately as disempowering as the language of the classroom is. It emphasizes the power that comes from money – not from a sense of right, not from making a contribution to society, and not from being part of an organized group that is committed to changing the academy. "Wonder" – not "demand" or "insist" – becomes the operative term: "I think what we can do is identify our desire not just as graduate students wanting a living from the university, but as people getting a degree granted by a university. As customers, we'll wonder what it might be that this degree can buy"»<sup>84</sup>.

Come già messo in evidenza per il caso di studio italiano, anche negli Stati Uniti i comportamenti e le biografie lavorative dei *graduate students* non possono essere ricondotti

---

<sup>83</sup> Mohanty, C. T. (2003), *Feminism Without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, op. cit., p. 181.

<sup>84</sup> Robin, C. – Stephens, M. (1997), *Against the Grain: Organizing TAs at Yale*, op. cit., p. 77.

all'interno delle strette maglie interpretative costruite dai teorici della scelta razionale. Paul, ad esempio, all'età di 34 anni ha lasciato un ben remunerato impiego da ingegnere per iniziare un Ph.D al dipartimento di storia, con prospettive estremamente più incerte ma da lui ritenute personalmente più stimolanti<sup>85</sup>. L'ambivalenza della flessibilità è qui descritta in termini chiari e sintetici da Berry: «The status of contingency can also destroy social life. Between the limited income and the unstable and frequently odd hours, maintaining a "life", complete with recreation, personal development, and the cultivation of private relationships, can become extremely difficult. Many of our fiends and relatives, when they get their first view, however partial, into the life we lead, reasonably ask, "Why do you keep doing it? Why don't you get a life?" While the question can be asked in one sentence, the answer is really the rest of this book. The one line answer might be, "Because it is good work that I love, but a bad living, which we are trying to make better"»<sup>86</sup>.

La stessa mobilità, nelle due interviste che seguono, è interpretata in due modi entrambi veri, per quanto in parte contrastanti: da una parte come imposizione del sistema accademico, dall'altra risorsa e opportunità per i lavoratori. In entrambi le letture, in una condizione di rapporti di potere sfavorevoli rispetto all'azienda, la precarietà è il tratto comune che depriva i soggetti del controllo della propria mobilità e autonoma flessibilità:

«In generale c'è una tendenza ad avere meno *tenure track* e più *contingent teaching, graduate students* e innanzitutto probabilmente *adjunct*. si tratta di lavori magari di un anno in un college, poi devi essere disposto a trasferirti in un altro college magari dall'altra parte degli Stati Uniti, o in una piccola città»<sup>87</sup>.

«Una differenza importante nel sistema è che, siccome ci sono così tante università private, ad esempio per me che vengo dall'Italia il sistema offre più possibilità qua, ma questo non significa che offra meno precarietà. Io sono venuta qua perché in Italia la mia prospettiva di insegnamento all'interno dell'accademia era minima se non zero; qui ho come prospettiva quella di avere un posto di lavoro alla fine del mio studio, ma che molto probabilmente sarà per una serie di anni precario. Devi avere una mobilità totale, e la disponibilità a lavorare almeno per un po' di anni in questo modo. Quindi, in un certo senso qui c'è più prospettiva, ma perché si tratta di un sistema accademico che è assimilabile all'industria, dunque c'è più riciclo e turnover di lavoro. Sei trattato come qualsiasi dipendente di azienda. Soprattutto la NYU si dimostra un'azienda, è una grande company che riceve molti soldi ogni anno, e che ovviamente vuole diminuire il costo del lavoro. Quindi, aumentano i precari, che sono pagati meno, e aumentano gli studenti che lavorano, perché sono pagati ancora meno. Ciò costituisce una situazione in cui insegnanti e studenti non hanno potere decisionale, sono in una condizione di instabilità quanto a potere che ho in mano come lavoratore»<sup>88</sup>.

La stessa mobilità è certamente indotta dalla forte competizione del sistema accademico e del mercato del lavoro cognitivo. Può però essere usata dai precari, sia per praticare scelte di vita

---

<sup>85</sup> Intervista a Paul, New York City, 21 aprile 2006.

<sup>86</sup> Berry, J. (2005), *Reclaiming the Ivory Tower. Organizing Adjuncts to Change Higher Education*, op. cit., p. 10.

<sup>87</sup> Intervista a Michael, New York City, 14 aprile 2006.

<sup>88</sup> Intervista a Paola, New York City, 14 aprile 2006.

dinamiche e diversificate, sia per sottrarsi ai meccanismi di ricatto delle singole amministrazioni.

Due *graduate students* della NYU si soffermano su entrambi gli aspetti:

«C'è un alto livello di mobilità nelle università americane. Magari fai un tirocinio in uno stato sperduto per 5 anni, mentre trasformi la tua tesi in un libro, e poi con questo – che è la misura della tua produttività – puoi fare una domanda ad un'altra università, magari meglio fornita e più ricca. Per un *adjunct* è più semplice spostarsi, perché il lavoro precario è più mobile. Io conosco una persona con un dottorato in Filosofia che insegna come *adjunct* in tre diverse università: vive a Boston, ma insegna in un corso nel Maine, in uno nel Massachusetts, e poi nel Rhode Island, tre stati vicini ma a due ore di distanza in macchina. Del resto, si deve anche decidere in quale parte del paese si è disposti a vivere. Io non voglio trasferirmi negli stati dell'America meridionale, per esempio nel Texas o nella Florida, oppure negli stati della pianura, come il Nebraska. Preferisco vivere a New York, sulle coste, oppure in California, ma i posti di lavoro in queste zone sono molto ricercati, c'è molta più concorrenza»<sup>89</sup>.

«Se ho problemi con i docenti o con l'amministrazione, me ne vado da un'altra parte. Chiaramente continuo a fare un lavoro temporaneo, ma almeno non devo sottostare a ricatti personali o dell'amministrazione. Mettiamola così: loro non sono vincolati a preoccuparsi delle mie condizioni di vita, e allora perché io dovrei preoccuparmi di come va loro azienda?»<sup>90</sup>.

Dunque, le lotte dei precari non sono necessariamente volte all'obiettivo di una tradizionale stabilizzazione delle proprie posizioni, con la contropartita di rigidi vincoli contrattuali rispetto a tempi, spazi e mansioni produttive. Benché le rivendicazioni strettamente sindacali spesso si riducano a questo, desideri e forme di vita dei soggetti delle mobilitazioni fanno emergere uno scarto rispetto ai *claims* ufficiali. Non è casuale che il restringimento degli obiettivi della *union* alle tradizionali questioni delle borse o dell'assistenza sanitaria, per quanto condivisa dai *graduate students*, sia spesso ritenuta insufficiente, finendo per precludere la partecipazione di attori sociali differenti. Non solo: a differenza del caso italiano, la mobilità all'interno del mercato del lavoro accademico è ampiamente praticata e utilizzata come strumento di autovalorizzazione. Ciò non solo non impedisce le lotte, ma anzi ne costituisce il terreno di possibilità e un'arma di contrattazione: «Nella trattativa con i TAs e gli *adjuncts* anche le amministrazioni più reazionarie devono comunque fare molta attenzione, perché i lavoratori possono andarsene da un momento all'altro, e non è così facile sostituirli immediatamente. Non hanno nessun rapporto personale da rispettare con l'amministrazione o con il corpo docente»<sup>91</sup>. Nel caso di studio americano viene dunque dimostrata la relazione virtuosa tra *exit* e *voice* ipotizzata nella parte teorica. Quella che abbiamo definito infedeltà del sapere vivo, che qui assume le forme del «non doversi preoccupare delle sorti dell'azienda» e dell'indifferenza rispetto ai «vincoli con l'amministrazione e con il corpo docente», diviene così la base per lo sviluppo di autonomia e autovalorizzazione, nonché di possibili forme di mobilitazione contro i dispositivi di precarizzazione.

---

<sup>89</sup> *Intervista a Tristan*, New York City, 14 aprile 2006.

<sup>90</sup> *Intervista a Jill*, New York City, 28 aprile 2006.

<sup>91</sup> *Intervista a Brenda*, New Haven, 5 giugno 2006.



#### 9.4 Tra autonomia e addomesticamento: il caso dei Black Studies

In questi processi di soggettivazione finora descritti c'è una produzione di *oppositional knowledges*, saperi di resistenza, che vivono – per riprendere ancora una volta i termini dell'analisi di Mohanty – in una continua tensione tra la sfida portata al sistema e la possibilità di trasformazione, e gli incipienti rischi di cooptazione e addomesticamento. È questo il caso della nascita e sviluppo di Black, Race, Ethnic, Women's o Lgbt Studies nelle università americane, le cui radici – come quelle dei Women's Studies in Italia – sono situate non nell'apertura di nuovi filoni di ricerca teorica da parte dell'accademia, ma nei movimenti sociali degli anni Sessanta e Settanta. In modo analogo, la «genealogia non accademica»<sup>92</sup> dei Postcolonial Studies è rintracciabile nelle lotte anticoloniali: «Io insegno un corso di Postcolonial Studies e inizio sempre con gli originali documenti anticoloniali africani e asiatici, quelli di Fanon o Memmi ad esempio. I miei studenti mi chiedono sempre perché leggere questi materiali: senza di essi è impossibile vedere la dimensione politica dei Postcolonial Studies, li si può percepire semplicemente come alta teoria, un fenomeno post-strutturalista e postmoderno che si limita ad analizzare i discorsi della colonizzazione»<sup>93</sup>.

Questa tensione è chiaramente esemplificata da ciò che successe il 19 aprile del 1969 alla Cornell University, prestigiosa istituzione della Ivy League. Dopo ripetuti episodi di razzismo, studenti e studentesse black, imbracciando i fucili, occuparono l'ufficio della *union*. L'università sarà costretta a trattare, concedendo un corso di Black Studies e accogliendo varie istanze degli studenti neri. Ancora prima, il grande sciopero degli studenti neri alla Howard University nel marzo 1968 e la lunga e dura mobilitazione al San Francisco State College tra la fine del 1968 e l'inizio dell'anno successivo avevano condotto all'istituzione di dipartimenti di Black ed Ethnic Studies. La radicale rivendicazione di autonomia nella gestione e controllo delle nuove istituzioni, al contempo interne ma separate da quelle accademiche, è dettagliatamente descritta da Noliwe Rooks:

«Late in the day on the afternoon of November 5, 1968, a group of Black and Asian, Latino, and Native American “third world” students, from the Black Students Union and the Third World Liberation Front, presented San Francisco State College president Robert R. Smith with a combined list of fifteen non-negotiable demands. The first demand was for the school to immediately establish departments of Ethnic Studies for students from the “third world” and a department of Black Studies for African American students. They demanded no fewer than seventy full-time faculty members, fifty for the departments of Ethnic Studies and twenty for Black Studies. Further, they decreed that the new departments would be solely controlled by the faculty, students, and community groups associated with their establishment, and that they were to be “free from interference by college administrators, or the statewide Board of Trustees”. In addition, students demanded that the college accept all Black and nonwhite students who

<sup>92</sup> Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, op. cit., p. 91.

<sup>93</sup> *Intervista a Chandra T. Mohanty*, Ithaca, 20 giugno 2006.

applied for admissions in the fall of 1969, regardless of their academic qualifications. The new departments should be degree-granting, and they could not be dissolved by the Board of Trustees. Finally, no disciplinary action could be taken against any students, teachers, or administrators who might become involved in the campus strike, which, they warned, would follow should any of their demands be rejected»<sup>94</sup>.

Le lotte per l'affermazione dell'autonomia dei Black Studies nascono a partire dal fallimento dei tentativi di allargamento dell'inclusione agiti dalle amministrazioni accademiche<sup>95</sup>. A quel punto, la strategia assimilazionista viene completamente scardinata: «Black Studies could and should be used to forge a new cultural awareness among African Americans that would move the social debate away from outmoded concepts emphasizing integration and assimilation and toward a model that offered Black self-knowledge and awareness as a basis for freedom. Advocates of this model acknowledged that their interest lay more in social revolution than in traditional forms of academic knowledge, and that they believed traditional institutional models were useless, oppressive, and irrelevant to and for Black students and Black community»<sup>96</sup>.

È invece paradigmatica la strategia adottata dalla Fondazione Ford in risposta all'insorgenza dei neri e allo spostamento della loro agenda politica «from civil rights to power»<sup>97</sup>. McGeorge Bundy – importante uomo dell'establishment intellettuale delle amministrazioni Johnson e Kennedy durante la guerra in Vietnam e presidente della Fondazione dal 1966 alla fine degli anni Settanta – ha infatti applicato una sorta di finanziamento differenziale alle comunità nere e ai Black Studies, favorendo i leader dei gruppi che sostenevano la causa dell'integrazione razziale e dei diritti civili, e tentando di emarginare i militanti del Black Power<sup>98</sup>. L'addomesticamento politico passa dunque attraverso la desegregazione delle discipline accademiche e la diversificazione dei curriculum in una prospettiva multiculturale, utilizzate contro le istanze di indipendenza e separatismo.

Le contemporanee forme della governance e di inclusione differenziale, qui esemplificate dalla strategia della Fondazione Ford che ben presto diventerà per le amministrazioni accademiche il più efficace modello di risoluzione del «Negro Problem», nascono dunque come risposta alle lotte<sup>99</sup>. L'istituzionalizzazione e l'addomesticamento hanno condotto a una neutralizzazione della

---

<sup>94</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, pp. 32-33.

<sup>95</sup> «Whereas earlier student activism had generally attacked off-campus targets, by 1968, the protests of Black students were increasingly directed at the university itself. [...] Their critique of the university intensified in the late 1960s when predominantly white institutions began to admit Black students in larger number» (*Ivi*, p. 18).

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>98</sup> La trasformazione politica all'interno del *black movement* era infatti perfettamente compresa da Bundy: «In 1969, the tension in Black Studies was between those who believed that it was a means of racial integration and access to increased opportunity, and those who believed that it was tantamount to a revolutionary groundswell capable of overturning the existing social order» (*Ivi*, p. 23).

<sup>99</sup> Scrive Rooks: «Although a number of competing models and ways of conceiving of and implementing Black studies would arise during the early 1970s, the model most replicated from one institution to the next, and the model most often

razza come istanza politica e sociale, riducendo i Black Studies a programma di *affirmative action*, o addirittura – per usare le parole di Mohanty – alla costruzione di una sorta di «race industry»<sup>100</sup>. Secondo Rooks questo processo è visibile già a partire dal progressivo slittamento negli anni Novanta dalla definizione di Black a quella di African American Studies, che indica lo spostamento da un progetto militante autonomo a un ambito accademico istituzionalmente accettabile, nella misura in cui ha preso congedo dall'originario nesso con l'affermazione del Black Power<sup>101</sup>.

Non vi è quindi dubbio che le strategie di governance, in questo caso inaugurate da Bundy e dalla Fondazione Ford, abbiano da un certo punto di vista raggiunto il proprio obiettivo, permettendo una cooptazione istituzionale di dipartimenti che nascevano nella radicale affermazione della propria autonomia. L'arma utilizzata non è stata quella dell'esclusione, bensì dell'inclusione<sup>102</sup>. Roderick Ferguson analizza il passaggio all'inclusione differenziale in termini foucaultiani, come affermazione di un potere che, lungi dall'impedire il sapere, al contrario lo produce: «Concentriamoci sulle costrizioni di questa forma di istituzionalizzazione. Di fronte alle lotte il potere universitario dice: potete entrare, siete i benvenuti; noi vi ammettiamo, ma vogliamo definire i termini dell'ammissione, vogliamo restringere e disciplinare la maggior parte degli aspetti critici di cui siete portatori. [...] Dovremmo riscrivere il libro di Foucault *Storia della sessualità*, ponendo l'università al posto della sessualità. Prima la trama era basata sul potere repressivo, i saperi dovevano essere repressi. Come risposta alle lotte degli anni Sessanta, l'emergenza per il potere non è necessariamente la repressione, ma è l'inclusione attraverso un potere affermativo che è anche un potere repressivo. [...] L'università diventa un posto in cui si produce una sorta di istituzionalizzazione della pedagogia sulle minoranze e le loro culture. Il capitale si nutre delle differenze e diventa una sorta di pubblicità delle culture delle minoranze: il modello di potere nelle università diventa quindi un modello diffuso. Per questo la questione di come produrre saperi alternativi riguarda tutti»<sup>103</sup>. Tuttavia, osserva Fabio Rojas, sarebbe sbagliato concludere che le strategie di integrazione abbiano ottenuto quello che desideravano: «La Fondazione Ford ha cercato di usare i Black Studies, ma io non credo ci siano completamente riusciti. Non è un caso che periodicamente si riapra il dibattito sulla legittimità dei Black Studies all'interno dell'università. Ciò significa che le istituzioni accademiche non hanno accettato i Black Studies, vi sono stati

---

emulated today, was crafted in the late 1960s and funded by the Ford Foundation at the behest of McGeorge Bundy» (*Ivi*, p. 65).

<sup>100</sup> Mohanty, C. T. (1990), *On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s*, in *Cultural Critique*, n. 14.

<sup>101</sup> Rooks, N. M. (2006), *White Money – Black Power. The Surprising History of African American Studies and the Crisis of Race in Higher Education*, op. cit., p. 152.

<sup>102</sup> «The fact that many administrators viewed Black Studies as insurance against student unrest was not lost on Ford Foundation officers, as they struggled to define for themselves a rationale for Black Studies that would achieve their particular aims» (*Ivi*, p. 67).

<sup>103</sup> *Intervista a Roderick A. Ferguson*, New York City, 12 agosto 2007.

costretti dalle lotte. [...] Dunque, io credo che i Black Studies possano ancora essere uno spazio alternativo, il problema è allargare questi spazi. L'importante è che crescano nel *core*<sup>104</sup>, altrimenti muoiono»<sup>105</sup>. I Black Studies sono dunque pensati dallo stesso Rojas come un fulgido esempio di «counter center»<sup>106</sup>, un luogo di resistenza che riesce a farsi istituzione.

Su queste basi, possiamo quindi sostenere che sono almeno tre le indicazioni che la storia dei Black Studies ci fornisce nell'analisi degli argomenti qui trattati. Innanzitutto, per quanto parzialmente recuperati e addomesticati, la loro diffusione – genealogicamente connessa ai conflitti e ai movimenti degli anni Sessanta e Settanta – ha rappresentato comunque un'affermazione dell'autonomia del sapere vivo e delle sue possibilità di organizzarsi al di fuori delle istituzioni esistenti, al contempo cambiando all'interno curriculum e forme di trasmissione della conoscenza<sup>107</sup>. Come osserva in modo convincente Peniel E. Joseph: «Contemporary Black Studies programs owe a large, and largely forgotten, debt to radical social and political movements. [...] The “modern Black Studies Movement” represented perhaps the greatest political and pedagogical opportunity to fundamentally alter power relations in American society. [...] Although not completely successful, these efforts should by no means be considered a failure. On the contrary, Black Studies programs remain one of the enduring and outstanding legacies of the Black Power Movement»<sup>108</sup>. Ciò ci permette di indagare i percorsi di autoformazione e i tentativi di costruire istituzioni autonome non come mere dichiarazioni ideologiche, e al contempo di sottolinearne i permanenti rischi di cooptazione. L'affermazione di autonomia non è infatti irreversibile o progressiva. Per usare le parole di Tronti: non c'è nessuna decisiva vittoria né decisiva sconfitta nella lotta di classe contemporanea<sup>109</sup>.

In secondo luogo, i Black Studies rappresentano una linea di fuga dalle istituzioni accademiche a partire dalla frontiera, in questo caso tra università e *black community*. L'opzione *exit*, quindi, non necessariamente implica la mobilità fisica dei soggetti che la praticano. Da questa angolazione, quanto sostiene George Caffentzis non è leggibile come una scelta classica di *voice*

---

<sup>104</sup> Appare tuttavia discutibile, nella ricerca di Rojas, il connettere l'insistenza sul *core* con l'integrazione nel contesto accademico, ovvero con la separazione dalla *black community*, che genealogicamente segna il tratto forte dell'esperienza dei Black Studies.

<sup>105</sup> *Intervista a Fabio Rojas*, New York City, 13 agosto.

<sup>106</sup> Rojas, F. (2007), *From Black Power to Black Studies. How a Radical Social Movement Became an Academic Discipline*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, p. 21.

<sup>107</sup> Osserva in merito Ferguson: «I Black, Woman, Asian-American o Chinano Studies sono un diretto risultato dei movimenti. Questi movimenti hanno fondamentalmente cambiato il significato di che cosa vuol dire essere nero, donna, asian-american o chicano: la loro attenzione non è infatti diretta esclusivamente alle politiche di ammissione o di assunzione, ma ha avuto la capacità di ottenere nuove forme di studio» (*Intervista a Roderick A. Ferguson*, New York City, 12 agosto 2007).

<sup>108</sup> Joseph, P. E. (2006), *Black Studies, Student Activism, and the Black Power Movement*, in Joseph, P. E. (a cura di), *The Black Power Movement. Rethinking the Civil Rights-Black Power Era*, Routledge, New York – London, pp. 251-252.

<sup>109</sup> Tronti, M. (1966), *Operai e capitale*, op. cit.

all'interno delle coordinate esistenti, ma piuttosto come la valutazione delle situate condizioni di possibilità per l'organizzazione di indipendenza, nella sua radicale diversità dalle ipotesi di marginalità: «Negli anni Settanta alla City University of New York si sono aperte concrete possibilità di aprire dipartimenti autonomi, come i Black Studies. Allora, a chi faceva la scelta delle *free university*, io chiedevo: perché scegliere una posizione marginale all'esterno quando potevamo costruire istituzioni autonome dall'interno?»<sup>110</sup>. La stessa esperienza dei Black Studies e del Black Power Movement, del resto, nasce a partire dalla critica dei black college, in quanto luoghi di confinamento<sup>111</sup>. Questi percorsi di «esodo», così come la produzione dei saperi in quanto *common*, lungi dall'essere difesa di ciò che esiste in natura, a conferma di ciò che abbiamo più volte sostenuto (ed è questa la terza lezione che possiamo ricavare dal caso illustrato), implicano un processo di conflitto e resistenza<sup>112</sup>.

Questa storia, infine, ci permette di riconcettualizzare l'autonomia a partire dal dibattito sopra accennato tra prospettiva integrazionista e separatismo, che ha caratterizzato la nascita dei Black Studies negli anni Sessanta. Potremmo dire che l'integrazione si riconfigura nella semplice rivendicazione dell'ingresso nell'università, quindi allargando i processi di inclusione (attraverso i *claims* del «posto fisso» e del «diritto allo studio») senza alterare in modo sostanziale il contesto istituzionale. Il separatismo negli anni Sessanta era l'affermazione di un'identità preesistente, basata sul riconoscimento di una comune condizione di oppressione e sulla memoria della schiavitù, ed è stato propulsore dei conflitti per il potere nero. Oggi il separatismo si potrebbe riconfigurare (ed è qui la scommessa dei percorsi di produzione di *oppositional knowledges*) in autonomia, cioè liberazione della potenza della cooperazione sociale e del sapere vivo. L'identità in questo senso cesserebbe di essere un dato a priori, per divenire la posta in palio dei processi di lotta e composizione politica del lavoro cognitivo.

---

<sup>110</sup> Intervista a George Caffentzis, New York City, 22 agosto 2007.

<sup>111</sup> «The articulation of black nationalism in prominent journals was also accompanied by a criticism of existing black higher education. While liberals were defending historically black colleges because of their service to blacks, some nationalists started to wonder whether the mostly black campus was useful at all for black liberation» (Rojas, F. (2007), *From Black Power to Black Studies. How a Radical Social Movement Became an Academic Discipline*, op. cit., p. 32).

<sup>112</sup> Lo spiega Rooks a proposito dei finanziamenti elargiti dalla Ford Foundation alla Vanderbilt University per un dipartimento di Afro-American Studies nato senza lotte, come semplice apertura di un campo accademico depoliticizzato e interdisciplinare: «The history of Vanderbilt's Afro-American Studies department is similar to that of many other schools that started programs without significant student or community unrest. Although there was no ugly student strike, an interracial committee of faculty members on the campus organized themselves into the Race Relations Committee, and a group of students named the Afro-American Association submitted a proposal for an Afro-American Studies program» (Rooks, N. M. (2006), *White Money – Black Power. The Surprising History of African American Studies and the Crisis of Race in Higher Education*, op. cit., p. 111).

## 9.5 Istituzioni autonome vs. knowledge factory?

L'istituzione dei dipartimenti e programmi di Black, Race, Ethnic, Women o Lgbt Studies ha permesso anche l'entrata nell'università di studiosi militanti e di persone precedentemente escluse<sup>113</sup>. Per quanto marginalizzati o in parte addomesticati, sono luoghi in cui la precarietà non è necessariamente un elemento caratteristico, è anzi spesso meno diffusa che altrove<sup>114</sup>. È dunque possibile scorgere un nesso tra la produzione di *oppositional knowledges* e la lotta sulla precarietà: i percorsi di autoformazione e la costruzione di università autonome, come è stato nel caso dei Black Studies, possono essere un punto di incontro tra le rivendicazioni dei precari e quelle degli studenti, tra le lotte per il reddito e quelle per la costruzione di un'altra università. Il problema, secondo Rojas, è trovare fondi e risorse che permettano la strutturazione e la durata delle istituzioni autonome: «Ogni istituzione autonoma per lavoratori part-time e precari deve avere risorse. [...] Rivolgersi alle union negli Stati Uniti è esattamente un modo per trovare risorse. Un'altra soluzione è costruire spazi alternativi nell'università, il che vuol dire avere a che fare con la struttura accademica. So che a molte persone non piace comprare e vendere i saperi, ma il sistema universitario è un mercato, è un'industria, e se non riesci a vendere sei in una posizione molto difficile. Allora, il problema della costruzione di istituzioni autonome non è rinchiudersi nella marginalità, ma affermare che noi siamo il centro dell'università»<sup>115</sup>.

Del resto, in quanto sfidano la classica dialettica inclusione-esclusione, si può dire che i precari sono al tempo stesso *insiders* e *outsiders* dell'università, o piuttosto collocati sui confini dell'accademia. Sono proprio le porose frontiere tra l'accademia e ciò che è all'esterno ad essere, come Mohanty osserva a partire da concrete sperimentazioni di modelli di organizzazione di *oppositional knowledges*, il luogo privilegiato attraverso cui si situa lo scarto tra possibilità di trasformazione e rischi di cooptazione:

«L'unico modo è pensare ai saperi oppositivi e alla trasformazione radicale eccedendo i confini dell'università. Non penso che si possa farlo stando all'interno dei confini accademici. [...] Ho appena sentito, per esempio, che in Venezuela Hugo Chavez ha fondato cento università per lavoratori, nuove istituzioni pubbliche dove stanno creando un curriculum che non solo fornisce il tipo di credenziali di cui hanno bisogno nel mercato del lavoro, ma che tenta di costruire innanzitutto conoscenza critica. Non so come andrà, comunque è un modello rivoluzionario. Sfortunatamente nel sistema universitario ci sono pochi cambiamenti nell'arco del nostro tempo

---

<sup>113</sup> *Intervista a George Caffentzis*, New York City, 22 agosto 2007.

<sup>114</sup> Osserva infatti Mohanty: «Per le università è stato particolarmente profittabile marginalizzare i Women's Studies, i Black Studies o i Gay Studies, dunque poterli addomesticare piuttosto che minacciare. Noi non siamo nel centro, i nostri progetti intellettuali sono marginali. Ma ciò non significa che non abbiamo posti di lavoro permanenti o che il lavoro precario sia particolarmente diffuso, perché in molti casi si tratta di piccoli programmi. Il lavoro precario (che riguarda in modo particolare donne e persone *color*) è trasversale a tutte le istituzioni, è quasi il doppio rispetto ai docenti con una posizione stabile» (*Intervista a Chandra T. Mohanty*, Ithaca, 20 giugno 2006).

<sup>115</sup> *Intervista a Fabio Rojas*, New York City, 13 agosto.

di vita, ma ci sono molti modelli di formazione politica e popolare praticati in differenti posti in giro per il mondo. C'è un gruppo con cui lavoro a New York City chiamato Center for Immigrant Families, praticano un modello di educazione popolare, lavorano con i nuovi migranti, tutte donne, molte delle quali non parlano inglese. Hanno una cultura critica e collettiva, e un'esperienza formativa per liberare i saperi. Dunque, ciò non dà un diploma, ma il senso dei tuoi diritti, il luogo per raccontare le tue storie e avere voce all'interno di uno spazio collettivo, tutte le cose che io insegno loro lo fanno fuori, collettivamente. È un progetto di resistenza, di creazione di saperi oppositivi che permette alle persone di decolonizzarsi. C'è una lunga storia di queste esperienze negli Stati Uniti, il posto più noto per questo tipo di formazione popolare è l'Highlander Research and Education Center in Tennessee, dove c'è stato un forte movimento per i diritti civili. Era un posto per la creazione di cultura e formazione popolare per i lavoratori e le persone in lotta, molto importante nel movimento per i diritti civili. Sono esempi di cosa intendo per un posto dove si sta facendo formazione di liberazione. Io penso che coloro che sono dentro il sistema accademico dovrebbero mettere a tema le trasformazioni reali dell'università. Il problema non è che le persone fanno ricerca e producono, è importante, io amo farlo; ma allo stesso tempo penso che ci sia una sconnessione tra quello che è il progetto dell'università, il modo in cui vede se stessa e quello che fa, e ciò che ritengo necessario affinché l'università non sia complice o subalterna allo stato nei processi di colonizzazione e addomesticamento, che è quello che sta avvenendo ora»<sup>116</sup>.

Le esperienze di *popular education*, che affondano le proprie radici nelle lotte antirazziste e nei movimenti per i diritti civili, rivestono un significativo interesse nella nostra ricerca. È questo proprio il caso del Center for Immigrant Families (Centro de Familias Immigrantes), nato nel 1996 con l'obiettivo di costruire percorsi di autoformazione con le donne migranti. Era da poco passata la riforma dell'amministrazione Clinton<sup>117</sup> che «criminalizzava i migranti, in particolare le donne»<sup>118</sup>. I corsi di *popular education* si basano su tre parti centrali: la condivisione delle esperienze migratorie, la capacità di elaborare un'analisi comune sull'esperienza tra i paesi di partenza e quelli di arrivo, la discussione su come organizzarsi contro i processi di frammentazione e marginalizzazione. Ai corsi prendono parte soprattutto donne con lavori *low wage*, provenienti da vari paesi e con un'età estremamente variabile, dai 20 ai 70 anni. Il comitato organizzatore è formato da una trentina di attivisti, mentre i membri del Center for Immigrant Families sono circa 300. Le donne trovano così la possibilità di sviluppare forme di mutuo aiuto, ad esempio assistendo reciprocamente i bambini. La creazione di servizi, sottolineano le attiviste, non va però intesa in senso filantropico: «È uno strumento di autorganizzazione delle lavoratrici a basso reddito»<sup>119</sup>. L'obiettivo è molto chiaro: «Attraverso la *popular education* vogliamo ricomporre forme di vita in comune e lottare con i continui processi di divisione e gentrification condotti dall'amministrazione Bloomberg, così come da quelle precedenti. Il nostro obiettivo è quello di costruire un'immediata alternativa al capitalismo neoliberale: farlo a New York rende la scommessa altissima»<sup>120</sup>. Il ruolo

---

<sup>116</sup> Intervista a Chandra T. Mohanty, Ithaca, 20 giugno 2006.

<sup>117</sup> Si fa qui riferimento alla Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act.

<sup>118</sup> Intervista a Ujju, New York City, 25 luglio 2007.

<sup>119</sup> Intervista a Priscilla, New York City, 25 luglio 2007.

<sup>120</sup> *Ibidem*.

politico del Centro è emerso in occasione delle mobilitazioni dei *latinos* negli Stati Uniti della primavera 2006, o nella partecipazione alle mobilitazioni contro la guerra in Iraq, allo US Social Forum di Atlanta nel giugno 2007 e varie coalizioni antirazziste. L'autonomia organizzativa è, secondo gli attivisti, un elemento fondamentale e irrinunciabile: «Le organizzazioni no profit sono state poste sotto il controllo governativo. Noi vogliamo mantenere la nostra indipendenza, a partire dalle forme di finanziamento, ed evitare qualsiasi forma di professionalizzazione della popular education, cioè di svuotamento delle istanze politiche»<sup>121</sup>.

Sarebbe erroneo confinare le esperienze di *popular education* agli strati *low wage* della forza-lavoro e considerare i percorsi di autoformazione che partono dall'università come espressione dei *knowledge workers*. Si rischierebbe infatti di riprodurre quelle forme di segmentazione e gerarchizzazione che queste esperienze tentano invece di mettere radicalmente in discussione. Esemplificativo è il caso dell'Experimental College (EXCO), che ha caratteristiche affatto simili alle esperienze di autoformazione descritte nel caso italiano. Nato all'interno di una mobilitazione di studenti e precari per il libero accesso al Macalester College, liberal arts college nello stato di Minnesota, l'EXCO si è proposto di sfidare – attraverso la riappropriazione della produzione di saperi – il carattere elitario dei college privati, i processi di gerarchizzazione di classe di cui sono parte e i modelli formativi e di trasmissione dei saperi esistenti: «Begun in the Spring of 2006 by Macalester students as an alternative to the inequalities and injustices of higher education, EXCO strives to offer the Macalester and surrounding community the opportunity to teach or learn in a space open to alternative education and all kinds of knowledge, including and beyond academic knowledge. Everyone can teach or take a class, and all classes are free»<sup>122</sup>. Forman, studente del Macalester College e tra i promotori dell'iniziativa, spiega come il numero crescente di corsi attivati (18 nella primavera del 2007<sup>123</sup>) si pongano l'obiettivo di non rimanere confinati nel «ghetto» universitario, ma di generalizzare i percorsi di autoformazione nell'area metropolitana di Minneapolis:

«Classes on everything from Anarchism to the History of New York are now being attended by over 100 people. After flirting with campaigning for official course credit from my college for participation, EXCO is now attempting instead to generalize itself in the Twin Cities, escaping the student ghetto it was founded in. We hold classes all over the city, and are seeking to foster more community involvement. Of course, this involves running into the reality of class privilege which allows some people to attend EXCO classes, and not others, so our alternative needs to be connected to a political project to gain space in which most people can organize their own

---

<sup>121</sup> *Intervista a Perla*, New York City, 25 luglio 2007.

<sup>122</sup> <http://www.excotc.org/>

<sup>123</sup> I titoli dei corsi toccano una molteplicità di temi: da «Intro to Theatre of the Oppressed» a «Imagination and Social Liberation», da «Jazz & Competition Dance» a «Latino Labor Rights Organizing for Alternatives to Globalization», da «Global Warming and Energy: Renewing our Future» a «Black Folk: Culture Defeats Holocaust», da «Immigration & Migration» ad «American Indians and Their Lands».



lives and educations. We return to the class basis of liberal education, and return to anticapitalist politics. That's where our latest project comes in»<sup>124</sup>.

Proprio la capacità di diventare progetto politico su basi di classe è ciò che, secondo Forman, permette di sfuggire ai meccanismi di inclusione e recupero all'interno della governance del liberal arts college. La stessa idea di comunità propagandata dalle università è una merce, brand essenziale per competere nel mercato della formazione, funzionando come una gabbia per gli studenti che faticano a intravedere una via di fuga<sup>125</sup>. Nella costruzione di un rapporto tra università e metropoli radicalmente differente l'esperienza di EXCO si è connessa con i percorsi di *popular education*: «Per l'amministrazione del college la città è una risorsa di piacere al servizio del consumatore postmoderno: è un posto esotico, ricco di opportunità, anche se con vari pericoli. Lo studente-consumatore postmoderno può così lasciare il campo per fare l'esperienza dell'altro, anche a costo di lavorare la notte nei bar, per poi tornare al campus e recuperare la propria sicura identità. EXCO vede la città in modo completamente diverso. Vogliamo rompere privilegi e divisioni, portando i percorsi di formazione nel tessuto metropolitano. Abbiamo così incontrato vari attivisti della *popular education*: ci sono continue discussioni su come usare il nostro sito per condividere le esperienze»<sup>126</sup>. Un analogo parallelismo tra le strategie metropolitane dell'università e la costruzione di istituzioni autonome è portato da Ferguson: «Si pensi a come la Columbia si sta appropriando di molti immobili nella parte nord-ovest di Manhattan, è un esempio di potere che si muove al di fuori e al di là di precisi confini geografici. Quindi, anche la costruzione di istituzioni autonome deve muoversi tra interno ed esterno»<sup>127</sup>.

EXCO è connesso a Tent State, un network di progetti di autoformazione a livello nazionale, che ha di recente fatto rete anche con esperienze simili nel Regno Unito. Tent State è nato alla Rutgers University, in New Jersey, nell'aprile 2003, all'interno delle mobilitazioni contro la guerra in Iraq. Ponendosi l'obiettivo di praticare «alternative education», l'esperienza di Tent State si articola attraverso diversi corsi autogestiti, che coinvolgono tra i 100 e i 150 soggetti, tra cui molti *undergraduate* e *graduate students*, *adjunct professors*, ma anche attivisti e persone al di fuori

---

<sup>124</sup> Forman, E. (2007), *From a Liberal Arts student*, disponibile su [http://www.edufactory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=32&Itemid=33](http://www.edufactory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=33)

<sup>125</sup> «The college markets itself (look at the website <http://www.macalester.edu/>) as that most precious commodity on the market today – a community. College has become a place people flock to and then flee. It is the "place of refuge" in postmodern culture, the simulacrum of community. People hate being there, but most people stay. All the students are stressed out, many are worried about grad school and their careers, and many others feel immobilized to fight the system by the 'privilege' they have been given. Some students certainly thrive on self-exploitation, and become successful yuppies. But it is recognized by most students on the left that we will end up working for nonprofits doing things we don't believe in, or will go to grad school for lack of a better idea. We feel condemned to become a sick appendage of a class we want no part of. A malaise hangs over the student body; everyone is always on the brink of dropping out, but few have the courage» (*Ibidem*).

<sup>126</sup> *Intervista a Erik*, via email, 6 agosto 2007.

<sup>127</sup> *Intervista a Roderick A. Ferguson*, New York City, 12 agosto 2007.

dell'università, provenienti perlopiù da New Brunswick e dalla vicina Island Park, storico luogo dei movimenti degli anni Sessanta e Settanta. Un attivista definisce con chiarezza contenuti e finalità del network: «Siamo collegati con altri esperimenti di alternative education in varie parti del paese, ad esempio in California o in New England. Abbiamo contatti con gli IWW che conducono le lotte allo Starbucks, perché la precarietà ovviamente non riguarda solo l'università. Al contempo, partecipano all'esperienza di Tent State varie persone della union dei graduate students. Credo che ciò sia molto importante, perché permette anche a chi fa attività sindacale di andare al di là delle semplici battaglie bread-and-butter»<sup>128</sup>. Nella presentazione del progetto si evidenzia inoltre come la lotta per l'accesso diventi immediatamente conflitto sulla produzione dei saperi, battaglia sulla qualità dell'inclusione che va ben al di là dei perimetri dei college, per investire il piano della democrazia e delle linee di classe, razza e genere<sup>129</sup>. Qui dentro, secondo Forman, si possono aprire processi di produzione di nuova soggettività:

«I hope that this begins to form a new student subjectivity, one which actually transcends the limitations of the liberal arts campus and reflects the transformations of higher education over the last 40 years that have destroyed the base of student movements in the US. I want to help build a new student body, a cyborg perhaps, that is inclusive of all those who learn for their entire lives to keep themselves on the market. We need to build solidarity across all the layers that stratify the working class. I think that this is very similar to the idea of multitude if we think of this concept as building a heterogeneous political body to surpass the transformations of the technical composition of the working class wrought by capital after the movements of the 1960s and 1970s. For this, I think we need some new kind of student syndicate organization. This will be a challenging task»<sup>130</sup>.

Come per le esperienze di autoformazione italiane, anche nel caso di studio americano la questione del tempo è ritenuta fondamentale: «Il nostro problema è rompere i tempi imposti dalla fabbrica della conoscenza, e organizzarci in altre forme spazio-temporali»<sup>131</sup>. L'obiettivo di queste esperienze è, nelle parole di un attivista di EXCO, molto chiaro: «Vogliamo costruire un'università autonoma, che significa una formazione per i bisogni e desideri comuni, e non per le necessità

---

<sup>128</sup> *Intervista a Charley*, New York City, 5 settembre 2007.

<sup>129</sup> «Tent State University is a national movement (first started at Rutgers in 2003) that believes education is a right, not a privilege. We reject the myth of a “budget crisis,” which is used as an excuse for funding cuts year after year. We believe the US suffers from a crisis of values and leadership, embodied in state and national spending priorities that favor war and corporate greed over social necessities such as education. We create Tent State University as a grassroots, democratic, alternative institution of learning to challenge the undemocratic decision-making process that dominates our universities and our society. We strive for free, quality public higher education for all and we hold that restricted access to education is a threat to democracy. We oppose tuition, funding cuts and the privatization of universities that disproportionately impact working and middle class families, immigrants, women, and people of color. We also hold that wars of aggression are incompatible with democracy or education and we oppose the tragic, wasteful and illegal US occupation of Iraq. In building Tent State, we provide a space where students, faculty, staff, and community members come together to practice democracy both as a means and as a goal in itself. At Tent State, we work together and we decide together, because democracy is about more than voting once a year. The Tent State movement gathers the resources for all participants to expand democracy at the university and beyond and to begin building a new world within the old» (<http://www.tentstatemn.org>).

<sup>130</sup> Forman, E. (2007), *From a Liberal Arts student*, op. cit.

<sup>131</sup> *Intervista a Erik*, via email, 6 agosto 2007.

capitalistiche. L'università autonoma, dunque, è una forma di organizzazione di classe»<sup>132</sup>. Non differente è il proposito di The Institute for the Critical Study of Society, costituito all'inizio del 2006 per iniziativa di Kosta Bagakis, docente di filosofia alla San Francisco State University, e di un piccolo gruppo di ricercatori attivisti raccolti attorno all'esperienza della Niebyl-Proctor Library For Social Research. Le numerose classi (ognuna delle quali è partecipata da una trentina di persone) si occupano di vari argomenti – da Marx al cinema, dal femminismo alla teoria politica, dalla letteratura al controllo sociale. Il collettivo che gestisce il progetto è composto da una dozzina di persone che si incontrano una volta alla settimana. Kosta Bagakis ne illustra l'attività: «Il nostro collettivo è composto da attivisti sociali, docenti (molti dei quali vengono dalle università della zona e dai community college) e persone che vivono e lavorano al di fuori dell'università. Stiamo provando a sviluppare un rapporto con un community college, sperando di portare gli studenti alle nostre classi e dare loro i crediti. Abbiamo inoltre rapporti con vari gruppi in altre città della Bay Area»<sup>133</sup>. The Institute for the Critical Study of Society sta anche considerando la possibilità di guadagnare l'accREDITAMENTO per diventare a tutti gli effetti un'università riconosciuta, mantenendo al contempo la propria radicale autonomia. L'assunzione dei crediti come campo di conflitto è del resto un terreno condiviso dalle differenti esperienze<sup>134</sup>.

Su entrambe le sponde dell'Atlantico i percorsi di autorganizzazione della produzione di saperi – che prendono il nome di *popular education* o università nomadi, di experimental college o di autoformazione – assumono tratti comuni. Pur non essendo all'oggi in grado di incarnare un'alternativa forte e compiutamente organizzata rispetto ai modelli istituzionali esistenti, possono essere interpretati, sulla scorta delle già citata traccia analitica offertaci da Tsing, come dei frammenti che continuamente interrompono e mettono in discussione le narrazioni dominanti, aprendo la strada ad altri divenire possibili<sup>135</sup>. Tuttavia, la costruzione di università autonome, così come la sperimentazione di innovative pratiche tecnologiche, la circolazione dei saperi prodotti nelle lotte e i percorsi di autoformazione, non sono affatto immuni dalle forme di cooptazione e

---

<sup>132</sup> *Ibidem*.

<sup>133</sup> *Intervista a Kosta Bagakis*, via email, 3 settembre 2007.

<sup>134</sup> Osserva un attivista di Tent State: «Sarebbe importante avere crediti trasferibili, non per legittimare questo sistema, ma al contrario per metterlo in crisi e permettere a studenti e docenti di partecipare alle esperienze di alternative education» (*Intervista a Charley*, New York City, 5 settembre 2007).

<sup>135</sup> «There is no reason to begin a retelling of global connections in imagined world centers such as New York, Tokyo, or Geneva. Globalization is not delivered whole and round like pizza, to be munched and dismantled by the hungry margins. Global connections are made in fragments – although some fragments are more powerful than others. [...] Fragments need not reduce analysis to simply noticing idiosyncrasy and happenstance. This book has proposed a series of methods to enable more nuanced understandings of global connection. They interrupt dominant stories of globalization to offer more realistic alternatives. Instead of positing a triumphant global regime, these methods guide us to the disjunctions of global ravel, such as those I have traced in the excesses of capitalist proliferations and the awkward conjunctures of social movement building. Here it is possible to consider the practical shape of global politics and culture without the interference of self-fulfilling prophecies» (Tsing, A. L. (2005), *Friction. An Ethnography of Global Connection*, op. cit., p. 271).

addomesticamento, come il caso dei Black Studies insegna. Anzi, è proprio la continua sussunzione della produzione di *oppositional knowledges* e delle esperienze di autorganizzazione ciò di cui si alimenta la governance accademica. Per dirla con Readings, l'«università dell'eccellenza» non è nient'altro che la risposta alle lotte del Sessantotto<sup>136</sup>. L'ordine di verità nei processi di governance della corporate university coincide immediatamente con il mercato e con la riduzione del sapere vivo a sapere astratto: esso si alimenta in modo flessibile di una pluralità di discorsi, anche di quelli radicali. Come osserva un *adjunct*: «Apparentemente possiamo dire quello che vogliamo. Anzi, l'impressione è che l'università abbia un disperato bisogno di discorsi radicali. Il problema, però, è che li deve controllare»<sup>137</sup>. La «logofobia» non significa esclusione, ma controllo inclusivo del sapere vivo, strumento di fidelizzazione e sua riducibilità a oggetto proprietario, in primo luogo attraverso brevetti e copyright. È ciò che in sede teorica abbiamo definito la *preistoria del capitalismo cognitivo*, ossia l'espropriazione dell'autonoma produzione di saperi e la separazione dal suo *comune*, cioè dal possesso collettivo della cooperazione sociale. Tale processo deve continuamente ripetersi per consentire la riproduzione della *corporate university*.

È quindi perspicua la domanda che Stefano Harney rivolge: «[In self-education projects there is a] value from below in what we called the undercommons in the university, that cannot be reduced to the language of workplace. And if so, they make more of the fugitivity in our piece than we do ourselves. But the problem is how this question of self-management will avoid the trap set for such efforts by a society of self-management, which is the real meaning of the term governance so popular with universities, NGOs, and corporations alike»<sup>138</sup>. È proprio su questo crinale che si articola, nel doppio significato del genitivo, la produzione del sapere vivo, tra autonomia e subordinazione. Ma la marginalizzazione, utilizzata nella governance accademica come forma di addomesticamento, non coincide affatto con la ricerca di autonomia. Ciò che dal punto di vista delle strategie di potere è segregazione, da un punto di vista di *parte* può – secondo Mohanty – divenire potenza costituente del comune:

«Spesse volte si parla dei Black Studies o dei Women's Studies sia come marginalizzati sia come segregati, in quanto si vuole essere compatti l'uno con l'altro e non si vuole scambiare niente con l'esterno. Ma la segregazione è negativa se vista dal punto di vista del potere. Dal punto di vista di chi ha bisogno di uno spazio autonomo e rimuove se stesso dal centro costituisce potenza per creare opposizione senza disperdersi nell'istituzione. L'essere dispersi nell'istituzione mainstream è infatti una forma di accomodazione, mentre la separazione può costituire una forma di potere»<sup>139</sup>.

---

<sup>136</sup> Tracciando un significativo raffronto, Readings osserva: «There is no way back to 1968; a repetition of the radical postures of the late 1960s is not adequate to resist the discourse of excellence. This is because the discourse of excellence can incorporate campus radicalism as proof of the excellence of campus life of student commitment» (Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, op. cit., p. 150).

<sup>137</sup> *Intervista a Bruno*, New York City, 22 giugno 2006.

<sup>138</sup> Harney, S. (2007), *The University and the Undercommons: Seven Theses*, consultabile su <http://www.edufactory.org/>

<sup>139</sup> *Intervista a Chandra T. Mohanty*, Ithaca, 20 giugno 2006.

Qui, ossia sulla produzione di *oppositional knowledges* e organizzazione di autotutela di studenti e precari sul piano metropolitano, attraverso nuove forme che assumano la crisi degli attori della rappresentanza tradizionale<sup>140</sup>, si gioca la linea di conflitto dentro e sulle frontiere della «knowledge factory».

---

<sup>140</sup> Un'altra esperienza di particolare interesse è quella del Counter Cartographies Collective, nata all'interno del Rethinking Economies Research Group con l'obiettivo di utilizzare lo strumento delle cartografie per mappare le interconnessioni tra le università del North Carolina, l'industria e lo spazio metropolitano. Si legge nella presentazione del progetto: «The Rethinking Economies Research Group emerged over the past eight months out of conversations stimulated by the Cultures-of Economies Research Group (COE) and the Social Movements Research Group (SMRG). The focus on mapping and new cartographies emerged out of specific sections of the SMRG focused on 'Spacing Movements' and the emergence in social movements of innovative appropriations of mapping practices and theory to study and mobilize interest around structures and practices of the economy, alternative economic spaces of interaction and flows, and approaches to the refiguration of the local» (<http://www.countercartographies.org/about-us/>).

## 9.6 Un'esperienza transnazionale: Edu-factory

«As was the factory, so now is the university»<sup>141</sup>: così inizia il manifesto di presentazione del progetto Edu-factory. La centralità dell'università non significa il suo monopolio nella produzione di conoscenza: al contrario, nella stessa misura in cui i saperi diventano centrali nel sistema di produzione capitalistico, il ruolo tradizionale dell'accademia è superato. Piuttosto, l'università diventa centrale dal punto di vista politico, per le lotte del lavoro cognitivo: «Where once the factory was a paradigmatic site of struggle between workers and capitalists, so now the university is a key space of conflict, where the ownership of knowledge, the reproduction of the labour force, and the creation of social and cultural stratifications are all at stake. This is to say the university is not just another institution subject to sovereign and governmental controls, but a crucial site in which wider social struggles are won and lost»<sup>142</sup>. Attorno a questa ipotesi di ricerca teorica è iniziato il progetto Edu-factory, che è per noi un valido strumento empirico per mettere ulteriormente a verifica, in un dibattito realmente globale che ha visto coinvolto docenti, precari, studenti e attivisti di varie università del mondo, le ipotesi e le analisi presentate nella tesi.

La discussione si è sviluppata attraverso una mailing-list transnazionale, cui hanno preso parte oltre 400 iscritti. Gli organizzatori del progetto<sup>143</sup> – che hanno raccolto su un sito i contributi del dibattito, oltre a vari materiali audio e video – hanno provato a sperimentare una modalità innovativa della discussione in rete. In primo luogo, il dibattito è temporalmente limitato e focalizzato: il primo round, centrato sul tema dei conflitti sulla produzione di saperi, è durato dal 22 febbraio al 22 maggio 2007; il secondo ciclo riprenderà a ottobre dello stesso anno, e proseguirà per altri tre mesi. Ciò ha permesso di evitare il fenomeno della dispersione e della perdita di fuoco del dibattito riscontrabili nella maggior parte delle mailing-list. In secondo luogo, la discussione è stata organizzata attraverso un calendario di contributi anticipatamente programmati, che hanno permesso di strutturare la ricchezza del dibattito all'interno di un processo di cooperazione condiviso e ordinato. Tale modello di organizzazione della discussione è anche una possibile esemplificazione della forma organizzativa reticolare, di cui abbiamo evidenziato – in sede sia teorica sia empirica – virtù e limiti. Diffidando della supposta intrinseca orizzontalità e spontanea

---

<sup>141</sup> Edu-factory collective (2007), *edu-factory.org manifesto*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5&Itemid=6](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6)

<sup>142</sup> *Ibidem*.

<sup>143</sup> Il progetto è portato avanti da un collettivo transnazionale, i cui nodi centrali sono per ora quelli di Roma, Londra, New York e Sydney. Il collettivo ha una propria lista interna di discussione e coordinamento, oltre a periodiche riunioni dei singoli nodi e meeting in rete, in particolare attraverso l'utilizzo delle videoconferenze su Skype.

bontà della rete, Edu-factory sta provando a sperimentare quello che Rossiter chiama «organized network»<sup>144</sup>.

Nel corso del primo ciclo, si sono sviluppati sei filoni principali di discussione. Il primo ha riguardato le trasformazioni del sistema di istruzione superiore e le forme di governance, i processi di aziendalizzazione dell'università e di precarizzazione del lavoro accademico. Il secondo filone ha focalizzato la produzione di saperi, la loro base epistemologica e le forme di trasmissione, la critica all'eurocentrismo e la necessaria attenzione al tema della traduzione. Ampio spazio e interesse ha sollevato la discussione su autoformazione e conflitti, che ha messo a confronto esperienze di varie parti del mondo, dall'India agli Stati Uniti, dall'Italia all'Argentina, dal Sudafrica alla Grecia. Il quarto filone si è articolato intorno al nodo della rete, come strumento telematico e come forma organizzativa, nella sua connessione con la produzione di saperi e nel suo possibile utilizzo sovversivo da parte di precari e studenti. Altro tema, particolarmente sentito negli Stati Uniti, è stato quello dei debiti, che potremmo dire essere l'altra faccia del credito nei processi di misurazione e devalorizzazione della forza-lavoro cognitiva<sup>145</sup>. Infine, come già abbiamo visto, sulla lista di Edu-factory si è sviluppato un importante dibattito attorno ai concetti di capitalismo e lavoro cognitivo. Rispetto a quest'ultimo filone, senza entrare nuovamente nel merito della discussione, è curioso notare come le critiche più dure a tali concetti, accusati di eurocentrismo e occidentalocentrismo nell'analisi delle trasformazioni produttive e del lavoro, vengano soprattutto dall'Europa e dal Nord America. Da quei posti nel cui nome tali critiche sono state mosse, 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 l'approfondimento critico di punti specifici<sup>146</sup>.

Nell'intensa discussione della lista è emerso con chiarezza il tratto transnazionale comune delle trasformazioni nel formarsi di quella che Andrew Ross definisce la «global university»<sup>147</sup>. Aziendalizzazione dell'università, precarizzazione del lavoro accademico<sup>148</sup>, decisiva importanza della questione del tempo, passaggio a meccanismi di inclusione differenziale all'interno del

---

<sup>144</sup> Rossiter, N. (2006), *Organized Networks. Media Theory, Creative Labour, New Institutions*, op. cit.

<sup>145</sup> Neilson, B., *Dal castrum al cluster*, relazione al seminario di autoformazione presso la Facoltà di Architettura all'università Roma 3, 10 maggio 2007.

<sup>146</sup> Addirittura, alcune critiche sono state mosse a partire da una non adeguata considerazione del ruolo di Internet e delle nuove tecnologie nelle trasformazioni produttive e del lavoro, cioè da una prospettiva diametralmente opposta a quelle di Federici, Caffentzis e De Angelis. Sostiene infatti l'indiano Avinash Jha: «I found the analysis of relations between knowledge, production and work in the framework of the development of cognitive capitalism very insightful. But it underestimates the development of 'the connected world' or the Internet and the worldview and normative structures associated with it. As you say, there is indeed a cognitivization of labour and exploitation, but there is a concurrent process of technologization of cognition as well. We need not buy into a form of technological determinism in order to recognize this» (Jha, A. (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>).

<sup>147</sup> Ross, A. (2007), *The Rise of the Global University*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=41&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=33)

<sup>148</sup> Sul trend comune di aziendalizzazione e precarizzazione a partire dall'osservatorio cinese si veda la videointervista a Wang Hui, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>

mercato della formazione<sup>149</sup>, diffondersi di esperienze di autoformazione, affermazione di una nuova figura dello studente<sup>150</sup>, centralità della produzione del sapere vivo e delle forme del suo controllo non solo nel sito universitario<sup>151</sup>, sono tutti elementi dibattuti e verificati – pur da differenti angolazioni e con diverse prospettive – sul piano globale. Su queste basi comuni, di trend e di analisi, Edu-factory ha proposto di incentrare il prossimo ciclo di discussione sul tema della costruzione di università e istituzioni autonome. Ciò implica, come abbiamo visto nel corso del nostro lavoro, la questione del conflitto rispetto ai processi di aziendalizzazione dell’università e di organizzazione del precariato, il problema dei fondi e dell’uso sovversivo delle nuove tecnologie e di piattaforme di e-learning, la messa in discussione dei meccanismi di governance e l’autonoma organizzazione della produzione del sapere vivo. In questo senso, certo ambizioso ma fondato su un solido network di sperimentazioni, si può dire che Edu-factory voglia diventare un’autonoma global university virtuale<sup>152</sup>, laddove questo termine non indica solo l’uso di Internet, bensì la liberazione della potenza soggettiva del presente, a conferma di come le nuove tecnologie siano intessute e continuamente vivificate e trasformate dal tessuto dei rapporti e dei conflitti sociali.

---

<sup>149</sup> Osserva Jon Solomon in merito al tema delle differenti forme di traduzione: «The problem here is that the prerequisite for this kind of articulation seems to me to reside in a modality of time that is distinct from the just-in-time mode of production characteristic of informational economies. This possibility is now being incorporated into the logic of access that characterizes the internet age. What Gigi Roggero calls “the position of the university in the education market hierarchy” assumes paramount importance. My university (Tamkang University) for instance is at a market position in which the possibility of access to that kind of temporality is blocked to a degree that continues to impress me by its perniciously totalizing effectiveness. Here, the only temporality is that of industry. I attribute the reason for this as much to Taiwan's liminal sovereignty (thus subjecting populations much more immediately to biopower) and the relative dependency upon English of Chinese language knowledge production as to the way the university system is nationally segmented into elite public institutions and non-elite private ones that are switching to the corporate model. The students have been so disempowered by the compulsory national primary and secondary education system (which favors the production of an elite) that when it comes to the university organization of their own temporal rhythms, they are completely passive in their forms of resistance (and the faculty doesn't provide any relief or alternative resources)» (Solomon, J. (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>).

<sup>150</sup> «I relate to and encounter this figure of the student at least in the metropolitan cities of India. I also identify with the projects of self-organised knowledge production» (Jha, A. (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, op. cit.).

<sup>151</sup> Scrive ancora Jha dialogando con i precedenti post di Carlo Vercellone e della Rete per l’Autoformazione di Roma: «I am trying to point to the fact the emerging order of control may be all about control and organization of precisely that ‘living knowledge’, in which you locate the source of possible change. Formulation of ‘living knowledge’ remains meaningful, but living knowledge exists on diverse locations in society, and not only in the university [...] That a new order of cognitive capitalism in the connected world thrives on the organization, control and appropriation of living knowledge/living labour from all corners of the earth» (*Ibidem*).

<sup>152</sup> Collettivo Edu-factory, *Oltre le macerie degli atenei. Un laboratorio globale in rete*, in *Carta*, luglio 2007.



## Conclusioni

Primo episodio. L'ultimo libro della saga di Harry Potter doveva uscire in Francia il 26 ottobre. Ma con tre mesi di anticipo era già disponibile in rete una traduzione "pirata" delle avventure del celebre personaggio raccontate dalla penna di Joanne Kathleen Rowling. L'atto di condivisione, particolarmente apprezzato dai fan d'oltralpe di Harry Potter, ha invece gettato nel panico Gallimard, che detiene i diritti di proprietà sulle gesta del maghetto in lingua francese. Il colosso editoriale ha quindi scatenato ha quindi sguinzagliato una squadra di investigatori per scovare il pirata che violava i confini della proprietà intellettuale. Si trattava di un liceale sedicenne di Aix-en-Provence, che ha così passato una notte in cella e ha subito un brusco interrogatorio volto a identificare i presunti complici del proprio furto. Ma dietro il ragazzo non c'erano case editrici concorrenti, bensì una semplice rete di appassionati di Harry Potter desiderosi di poterne godere le avventure senza dover aspettare la costosa traduzione in lingua francese<sup>1</sup>.

Secondo episodio. A fine ottobre l'ultima fatica della Rowling avrebbe dovuto essere pubblicata anche in Cina, dove i preziosi diritti di proprietà sono in possesso della Casa Editrice del Popolo. Già dall'inizio di agosto, tuttavia, era disponibile una copia in mandarino scaricabile da Internet, cui hanno immediatamente avuto accesso i milioni di fan cinesi del maghetto. Le minacciate azioni dell'editore si sono dovute fermare di fronte alla rete cooperativa che ha consentito l'impresa: alcune migliaia di studenti liceali e universitari, organizzati in due gruppi (l'Hogwarts Institute of Translation e l'International Wizard Alliance), prevalentemente di Pechino e Shanghai, guidati da un quindicenne dal nome in codice «wizardHali». L'opera collettiva è cominciata il 21 luglio, giorno in cui l'ultimo atteso atto della saga è arrivato in libreria. In soli due giorni, densi di verifiche incrociate e correzioni in rete, la traduzione era pronta. Pare essere, inoltre, un'ottima traduzione<sup>2</sup>.

Terzo episodio. Ha solo 17 anni George Hotz, o "geohot" per usare il suo nickname: studente del New Jersey fresco di diploma, è riuscito a violare l'iPhone, l'ultimo "gioiello" della Apple, per usarlo sulla rete della T-Mobile e non sulla At&t, gestore che ha l'esclusiva del prodotto. Il ragazzo spiega come farlo sul suo blog e, se non fosse sufficiente, aggiunge ulteriori particolari in un filmato su YouTube<sup>3</sup>. La produzione dello stesso iPhone, come dimostra il *New York Times* indagando oltre le impressionanti code dei consumatori, non è riducibile alla classica immagine della divisione internazionale del lavoro, dunque della divisione di software e componentistica tra paesi del "primo" e del "terzo mondo". Le imprese di Taiwan giocano un ruolo fondamentale

---

<sup>1</sup> Da *La Repubblica.it*, 8 agosto 2007.

<sup>2</sup> Dal *Corriere della Sera.it*, 17 agosto 2007.

<sup>3</sup> Da *La Repubblica.it*, 25 agosto 2007.

nell'innovazione tecnologica, sono le “mani silenziose” che stanno dietro all'iPhone<sup>4</sup>. Non, dunque, un mero supporto alle *big corporation* degli Stati Uniti, la cui spina dorsale tra l'altro sono i lavoratori hi-tech indiani.

Questi tre semplici episodi, scelti tra i molteplici casi simili in un'estate come tante, esemplificano molti dei temi trattati nel corso della nostra ricerca: l'autonomia e l'eccedenza del sapere vivo e della cooperazione rispetto alle forme di cattura proprietaria, l'intreccio tra nuove tecnologie e pratiche sociali, il consumarsi delle mappe concettuali disegnate dalla divisione internazionale del lavoro in un sistema produttivo il cui centro è costituito dalla produzione di conoscenze. Per questi motivi come punto di partenza, per tracciare il framework in cui collocare l'analisi delle trasformazioni dell'università e della precarizzazione del lavoro accademico, ci siamo infatti posti l'obiettivo di indagare teoricamente l'ipotesi del sorgere del capitalismo cognitivo, le cui principali caratteristiche sono la centralità di saperi, linguaggio, comunicazione e relazioni, tanto come prodotti quanto come mezzi di produzione, nella permanenza dei rapporti di sfruttamento. Nel capitalismo cognitivo i confini tra tempi di vita e tempi di lavoro diventano permeabili, processo in cui – come la ricerca empirica ha evidenziato – il lavoro nelle università assume dei tratti paradigmatici.

Scegliendo una chiave interpretativa basata sul concetto di *composizione di classe*, abbiamo analizzato il lavoro cognitivo non come l'indicazione del contenuto specifico di occupazioni determinate, oppure come criterio di distinzione tra lavori creativi e «Mcjob», bensì come un paradigma dell'intero spettro delle forme del lavoro contemporaneo. Da questo punto di vista, parlare di lavoro cognitivo significa identificare la cognitivizzazione della misura, basata sulla creazione artificiale di scarsità laddove la produzione di saperi è potenzialmente ricca e abbondante; la cognitivizzazione della divisione del lavoro, nel venir meno della classica immagine della divisione internazionale del lavoro; la cognitivizzazione delle gerarchie di classe, non più centrate sulla tradizionale distinzione tra lavoro manuale e intellettuale. D'altro canto, il lavoro cognitivo non presuppone una lineare dinamica di “intellettualizzazione” della forza-lavoro. Abbiamo anzi osservato come, nei casi di studio trattati, tra i motivi principali dei conflitti nel contesto dell'istruzione superiore vi siano la dequalificazione dei saperi, riassunta nella formula usata da molti intervistati della «licealizzazione dell'università», e veri e propri processi di *déclassement* del lavoro intellettuale.

Nella transizione al capitalismo cognitivo, abbiamo individuato nella sempre maggiore compenetrazione tra mercato e istruzione superiore, nella diffusione del modello aziendale nel management delle università, nell'importanza del ruolo della proprietà intellettuale e nella

---

<sup>4</sup> Belson, K., *Silent Hands Behind the iPhone*, in *The New York Times*, 18 luglio 2007.

precarizzazione del lavoro accademico alcuni fondamentali trend globali, che si rideclinano all'interno di differenti contesti e modelli di governo accademico. Per precisare uno degli assi centrali della nostra tesi, parliamo infatti di aziendalizzazione dell'università non come semplice aumento dei finanziamenti da parte delle imprese private alle istituzioni pubbliche, ma come divenire azienda dell'università stessa. Il Bayh-Dole Act del 1980 e la Conferenza di Bologna del 1999 (da cui prende avvio il *Bologna Process*, ossia la costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore) possono essere considerati, almeno dal punto di vista simbolico, le due date significative delle tendenze descritte nello specifico dei due contesti studiati, gli Stati Uniti e l'Europa. Esistono tuttavia importanti differenze tra i nostri *case studies*: se negli Stati Uniti il modello della *corporate university* e della governance accademica sono infatti pienamente sviluppati, in Italia esso vive mescolato alla gestione da molti definita «feudale» del governo negli atenei e alla divisione di compiti tra Stato e «lobby» universitarie. Di conseguenza, nel contesto italiano, l'ipotesi dell'aziendalizzazione dell'università costituisce un trend tutt'altro che lineare.

Tuttavia, al di là di contraddizioni e esiti incerti, il *Bologna Process* tratteggia l'assunzione delle principali caratteristiche di un modello formativo già presente negli Stati Uniti e nel “mondo anglosassone”. Ne evidenziamo in particolare tre. Il primo è l'ipotizzato passaggio da meccanismi selettivi basati sull'esclusione a meccanismi basati sull'*inclusione differenziale*, con cui si può descrivere il percorso di cambiamento che parte dall'università di élite, passa per quella di massa e arriva all'università contemporanea. Come per la cittadinanza, anche nei sistemi di istruzione superiore il terreno di battaglia si sposta dunque dai confini dell'esclusione alla qualità dell'inclusione, dalla classica rivendicazione del diritto allo studio alla lotta sulla produzione dei saperi e sull'autonoma mobilità del lavoro/sapere vivo. Il secondo, strettamente connesso, è la diversificazione dei canali e degli step formativi, con la divisione tra laurea di base e laurea specialistica (in Italia conosciuta come 3+2). Ogni livello all'interno del percorso si configura conseguentemente come una sorta di filtro per aumentare il valore della propria forza-lavoro. Infine, l'imposizione di un'unità di misura per quantificare il lavoro cognitivo, rappresentata dal credito formativo. Analogamente al sistema della proprietà intellettuale, la cognitivizzazione della misura del lavoro è alla base della separazione dei soggetti dai loro prodotti, ossia i saperi, e propedeutica all'appropriazione privata.

Da questi processi risulta evidente l'irreversibile crisi dell'università tradizionale, in quanto luogo privilegiato della formazione e della produzione di conoscenze. Inoltre, se nel periodo “fordista” l'università forniva le principali qualificazioni sulla cui base di articolavano le segmentazioni e le gerarchie all'interno del mercato del lavoro, oggi l'istituzione accademica è solo uno dei vari luoghi in cui è possibile accumulare “capitale umano”. Ne risulta un nuovo modello,

intimamente connesso con i mutamenti produttivi degli ultimi decenni, che potremmo definire di *università a rete*. È questo l'equivalente del passaggio dalla *mass production* alla *lean production*, caratteristica del postfordismo. L'università a rete è dunque il sito della produzione snella dei saperi: tende a non essere più concentrata spazialmente ma diffusa sul territorio, utilizza l'*outsourcing* per costruire campus globali (come nel caso della NYU), è un nodo di potere all'interno dei sistemi di governance che, anche simbolicamente, si rappresenta in modo differente rispetto al passato<sup>5</sup>. Il modello dell'università a rete risponde anche a una nuova configurazione delle coordinate spaziali nella transizione al capitalismo cognitivo, che abbiamo analizzato utilizzando il concetto schmittiano di «rivoluzione spaziale»: la metropoli contemporanea, di «seconda generazione» o «globale» per utilizzare note ed importanti teorie degli ultimi anni, assume dunque la connotazione dell'ordinamento spaziale proprio del lavoro cognitivo, al cui interno analizzare le trasformazioni dell'università. Le metropoli, in quanto organizzazione dei flussi globali, sono i siti centrali della produzione di saperi e della «cattura» del valore, al cui interno l'università si configura come un *hub* che attrae e favorisce quella che Florida definisce «economia creativa», ossia un insieme di produzione di ricchezza, sviluppo di talenti e tecnologie, proprietà intellettuale e stili di vita, fortemente interrelati con lo spazio metropolitano circostante.

I lavoratori cognitivi, per arrivare all'altro asse centrale della nostra tesi, vivono dentro un processo di precarizzazione, parola che ha sostituito – o meglio, qualificato – la parola flessibilità e la nozione di «lavoro atipico» diffuse nella letteratura sulle trasformazioni del lavoro negli anni Novanta. Le stesse caratteristiche del lavoro cognitivo, cioè la costitutiva intermittenza, flessibilità e mobilità della produzione dei saperi, il suo essere irriducibile alla standardizzazione e alla rigidità spazio-temporale del periodo “fordista”, ne fanno il paradigma del lavoro contemporaneo. Da questo punto di vista, la precarietà è un dispositivo di imposizione del regime salariale e della legge del valore laddove essi sono stati messi in crisi dalla cooperazione sociale, dai conflitti di classe e dalle trasformazioni produttive. La precarizzazione del lavoro e della vita, processo generalizzato a livello sociale, può al contempo essere individuata come la quarta caratteristica comune nelle trasformazioni dell'università, strettamente connessa alle precedenti. La «produzione snella» dell'università a rete, ben sintetizzata dal proliferare dei corsi, dall'incipiente tendenza all'iperspecializzazione delle conoscenze e dalla «pillolizzazione» dei saperi, richiede lavoratori flessibili e utilizzabili «just-in-time», magari solo per alcuni mesi. I racconti dei precari dell'università – sia in Italia sia negli Stati Uniti – non lasciano dubbi sui connotati di incertezza, di ansia, di assenza di tutele e diritti della loro condizione. Si può parlare di una sorta di «nuova

---

<sup>5</sup> Il modello di rappresentazione monumentale, esemplificato dall'ideazione della Città Universitaria di Roma da parte di Marcello Piacentini, tende a lasciare il posto ad una sorta di “mimetismo” delle strutture universitarie all'interno del tessuto metropolitano.

antropologia» della vita e del lavoro determinata dalla precarietà, per nulla immune da specifiche “patologie”: l’incertezza e l’individualizzazione dei rapporti genera spesso segretezza rispetto alle strategie di sopravvivenza individuali, che faticano così a diventare risorsa collettiva.

Tuttavia, esplorare sotto la superficie dei racconti dell’insicurezza e della privazione ci ha permesso di portare a galla l’*ambivalenza* della flessibilità. Come le interviste dimostrano, dentro la flessibilità (e nonostante la precarietà) sono racchiusi comportamenti, dinamiche di conflitto e desideri complessi, a partire da un bisogno di autonomia e dall’aspirazione a una differente gestione dei propri spazi di vita e di lavoro rispetto al passato “fordista”. È racchiusa quella che abbiamo definito un’*eccedenza della passione* rispetto alle logiche della razionalità economica. Un’*eccedenza della passione* che, a sua volta, presenta una connotazione ambivalente: da un lato determina una potenziale crisi delle leggi del mercato e del controllo, quell’*infedeltà* del sapere vivo che abbiamo più volte evidenziato nel corso del lavoro; dall’altro, può diventare strumento di accettazione dei rapporti di potere esistenti e di vere e proprie forme di «lavoro gratuito», per conservare un’occupazione che piace. Tale ambivalenza ci ha permesso di delineare il campo del conflitto del lavoro cognitivo contemporaneo: tra precarizzazione delle condizioni di vita e libertà nella gestione dei tempi di vita e di attività, tra la flessibilità e mobilità del lavoro/sapere vivo e quelle del capitale. La linea del conflitto tende dunque a situarsi tra autonomia e subordinazione.

Sulla base dell’analisi condotta, dei dati, della letteratura in materia e della ricerca empirica, abbiamo mostrato come la precarizzazione sia un elemento strutturale e non contingente nel processo di aziendalizzazione dell’università. Al contempo, come i due casi di studio dimostrano, il precariato diventa soggetto di conflitto e possibile trasformazione, non mero prodotto e attore passivo dei mutamenti in corso. È importante riassumere i termini della comparabilità tra le mobilitazioni dei «ricercatori precari» in Italia e le lotte dei *graduate students* negli Stati Uniti. Questi ultimi possono essere considerati paradigmatici del sempre più stretto nesso tra produzione dei saperi, formazione e mercato del lavoro, dunque dell’ibridazione delle figure dello studente, del ricercatore e del docente precario. I loro *claims*, incentrati sul riconoscimento delle proprie *unions* e dunque dell’averne diritto in quanto lavoratori, indicano infatti con esattezza il divenire immediatamente produttivo dei soggetti che l’amministrazione insiste a definire in una fase di *apprenticeship*. La stessa figura ibrida dello studente-precario è stata in primo piano nelle mobilitazioni in Italia contro il Ddl Moratti, così come in un nascente “ciclo” di lotte sull’università a livello internazionale (dalla Francia alla Danimarca, dalla Grecia alla Cina e all’India<sup>6</sup>).

---

<sup>6</sup> «Beyond the evident differences of contexts, academic governance, and forms of conflict, there are some common elements: the affirmation of a new hybrid figure of student, moving permanently between lifelong learning and the labor market; the framework of precariousness, the *déclassement* processes and the differential inclusion mechanisms; the reconfiguration of the space-time coordinates in the metropolis and in the production of oppositional knowledge» (Rete per l’Autoformazione di Roma (2007), *Knowledge conflicts, self-education and common production*, disponibile

Tanto è vero che, come abbiamo visto, le mobilitazioni in Italia sono state forti finché hanno saputo costruire un filo comune tra studenti e ricercatori, attorno alla condizione della precarietà del sapere vivo. Il perché ciò sia venuto meno, dopo le grosse manifestazioni e le occupazioni delle facoltà nell'autunno del 2005, è una questione fondamentale per la nostra analisi: abbiamo perciò scelto di inquadrare le lotte contro il Ddl Moratti nel contesto dell'università italiana, delle relazioni di potere interne e dei mutamenti degli ultimi anni. Il mix di «potere feudale» e riforme aziendalistiche, ovvero la nascita di un'«università postfordista» con una forte permanenza di autogoverno delle «lobby accademiche» in cogestione con lo Stato, tende a determinare rapporti di individualizzazione verticale, in quanto unico canale di accesso e avanzamento nella carriera accademica, ostacolando processi di aggregazione e riconoscimento orizzontale. Al cambio di governo, infatti, venuto meno il sostegno delle gerarchie accademiche di fronte al «comune avversario» Moratti, i ricercatori precari non sono riusciti a “territorializzare” la mobilitazione, cioè a costruire vertenze e lotte contro la precarietà nelle coordinate spazio-temporali quotidiane di vita e di lavoro.

Per utilizzare la griglia interpretativa – emersa dall'analisi delle interviste – attraverso cui abbiamo indagato il nesso tra precarietà di vita e di lavoro, i precari hanno teso ad un'alleanza con i docenti, privilegiando il *claim* dell'inclusione nella struttura accademica e rivolgendolo allo Stato, principale controparte delle rivendicazioni. L'accento centrale posto sulla precarietà di lavoro a scapito della precarietà di vita nel corso delle mobilitazioni ha determinato uno scollamento rispetto agli studenti e ai percorsi di autoformazione, dunque rispetto alle istanze di autonomia e autodeterminazione. Diverso è il contesto americano, dove il carattere di *corporate university* è pienamente dispiegato. I rapporti di potere all'interno dell'università non si articolano tra ricercatori precari, docenti e Stato, ma direttamente nella relazione tra precari e amministrazione. In questo contesto, le parole di *graduate students* e *adjunct professors* descrivono una percezione di «classe» della propria condizione, rispetto a cui l'amministrazione è chiaramente identificata come il datore di lavoro.

Poggiando su una base di classe, le mobilitazioni dei *graduate students* hanno talvolta saputo determinare anche dei processi di ricomposizione con le altre figure lavorative nell'università o nello spazio metropolitano (dai *cafeteria* ai *transit workers*). In Italia la RNRP si è spesso riconosciuta in uno spazio comune della precarietà, prendendo ad esempio parte al percorso della EuroMayDay. Tuttavia, il prevalere di un rapporto individualizzato nel “semi-mercato”

---

su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=40&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=33)). Sulle lotte in Cina e in India particolarmente preziose sono le videointerviste a Wang Hui (docente alla Tsinghua University di Pechino) e a Ranabir Samaddar (direttore del Calcutta Research Group), realizzate rispettivamente il 30 e 31 marzo 2007, anch'esse disponibili su <http://www.edu-factory.org/>

accademico, ha spinto molti ricercatori precari a cercare una differente collocazione all'interno della gerarchia del lavoro cognitivo, piuttosto che a metterne in discussione i processi di segmentazione e settorializzazione; a rivendicare un riconoscimento del valore della propria forza-lavoro, basato sullo skill posseduto, anziché praticare una critica della *divisione cognitiva del lavoro*. Per usare gli strumenti concettuali illustrati nella parte teorica, si può dire che la composizione politica di classe si misura sulla capacità di mettere in crisi la composizione tecnica, anziché di rispecchiare simmetricamente e rafforzare i principi di stratificazione e articolazione della forza-lavoro.

Ma lo stesso skill diventa materia di discussione. Come numerosi studiosi hanno evidenziato, la formazione delle competenze nel capitalismo cognitivo non è più legata in modo esclusivo o preminente alla *formal education*, ma è prodotta socialmente in un processo cooperativo e cumulativo. I confini tra conoscenze e riconoscimento dello skill si fanno sempre più labili. O meglio, tendono sempre più a dipendere dalla posizione che i soggetti occupano all'interno del sistema di inclusione differenziale, laddove l'accesso a un livello superiore garantisce l'ingresso in luoghi meglio posizionati dentro la gerarchia del mercato della formazione: ciò non dipende necessariamente (o almeno non solo) dalla qualità dei saperi trasmessi, ma innanzitutto dal prestigio dell'istituzione, dal suo brand e dalla possibilità che offre di accumulare relazioni vantaggiose, cioè capitale sociale. Da questo punto di vista, l'inflazione di capitali (da quello umano a quello sociale), elemento proprio delle strategie di calcolo neoliberale, sono direttamente proporzionali ai tentativi di misurare e quantificare saperi, percorsi biografici e relazioni. Tuttavia, il fatto che la formazione sia sempre più connessa a un processo di cooperazione socialmente diffuso, permette di individuare negli sforzi di quantificazione e dunque di funzionamento di ciò che abbiamo definito *economia politica dei saperi* – basata sull'imposta vigenza della legge del valore in un regime di abbondanza e non di scarsità, come l'economia politica classica – la principale contraddizione del capitalismo cognitivo. In altri termini, la necessità per il capitalismo di imporre una misura artificiale (che va dal sistema dei crediti formativi a quello della proprietà intellettuale) e l'eccedenza soggettivamente determinata dal sapere vivo costituiscono il terreno di conflitto proprio del capitalismo cognitivo e, al suo interno, dell'università.

In questo contesto va inquadrata l'intensificazione del processo di mercificazione della conoscenza scientifica nelle università. Se in Italia l'investimento nel campo della ricerca (sia pubblico sia privato) è basso, negli Stati Uniti esso rappresenta un'angolazione di primaria importanza per osservare le trasformazioni dell'università e i processi di segmentazione del lavoro accademico. Infatti, la gerarchia è chiaramente visibile, a partire dai *centers of excellence*, passando per le *research universities*, fino ad arrivare ai *community colleges*. L'aver delle figure quotate

secondo i parametri di quantificazione vigenti nella ricerca è ciò che regola l'accesso ai fondi per le aziende dell'istruzione superiore, da utilizzare anche per la didattica. Da questo punto di vista, quando si parla della «militarizzazione» delle università<sup>7</sup>, non si deve intendere solo il finanziamento dell'industria bellica a facoltà particolari (ingegneria, ad esempio); infatti, dai fondi ottenuti attraverso tali rapporti dipende la vita economica dell'intera istituzione. Ciò ne dirige dunque le scelte e gli orientamenti di ricerca.

Non bisogna tuttavia pensare che la precarietà sia tenuta al di fuori dei centri di eccellenza, o dei *research clusters*; al contrario, come lo stesso caso della NYU dimostra, al loro interno si riproducono le medesime gerarchie che esistono nelle altre istituzioni dell'istruzione superiore. I carichi didattici ricadono quindi per la maggior parte sulla parte bassa della gerarchia del lavoro accademico, mentre quella alta serve per aumentare il valore di mercato – ossia il prestigio, il brand e i finanziamenti – della *corporate university*. Dunque, possiamo dire che l'università oggi non è più un luogo di formazione delle élite o di massificazione dell'istruzione superiore, ma è innanzitutto *uno* dei nodi e dispositivi – all'interno del mercato della *lifelong learning* – di regolazione e controllo del lavoro cognitivo.

La mercificazione e privatizzazione della conoscenza si scontra con quella che abbiamo assunto come una contraddizione centrale del capitalismo cognitivo, ossia l'impossibilità di un completo *knowledge transfer* dal lavoratore all'impresa, dunque di una compiuta espropriazione dei saperi, che non può essere che formale e parziale. La privazione e separazione dei soggetti dai saperi prodotti costituiscono una sorta di *accumulazione originaria del capitalismo cognitivo*, che continuamente si deve ripetere per garantirne il funzionamento attraverso il sistema di misurazione e appropriazione della produzione di saperi. Su questa contraddizione si alimenta quella che abbiamo appunto definito come infedeltà del lavoro/sapere vivo, a partire dalla sua mobilità, intermittenza e flessibilità nella produzione cognitiva e nei percorsi di autovalorizzazione. Conseguentemente, in molti contesti per le imprese il problema principale diventa quindi non l'aumento della flessibilità dei lavoratori, ma la loro fidelizzazione.

Possiamo ora comparare i differenti esiti delle due mobilitazioni a partire dalla categoria di infedeltà e osservandoli attraverso la dinamica *exit-voice*. Se nel caso italiano il tasso di infedeltà è potenziale, incarnandosi difficilmente in pratiche ancora segante da un elevato grado di obbedienza e lealtà rispetto alla filiera della gerarchia personale, cui i precari affidano una parte consistente delle loro possibilità di guadagnare un posto fisso, negli Stati Uniti si segnala un livello di infedeltà maggiore, che prende la forma di un'ampia e diffusa disponibilità a muoversi all'interno del mercato del lavoro accademico per sottrarsi ai ricatti e la quasi completa assenza di vincoli di lealtà

---

<sup>7</sup> Kahn, S – Minnich, E. (2005), *The Fox in the Henhouse. How Privatization Threatens Democracy*, Berret-Koehler Publishers, San Francisco.



personale rispetto alle gerarchie accademiche. L'assenza di un vero e proprio mercato delle competenze in Italia, non solo per il lavoro accademico, determina infatti un differente rapporto con la mobilità, che negli Stati Uniti si può invece definire come un terreno di battaglia: è infatti in parte subita dai lavoratori precari, costretti alla ricerca di impieghi in diverse università (spesso geograficamente non vicine) per potersi garantire un reddito adeguato; ma è anche autonomamente agita dai *contingent e temporary workers*, oltre che come rifiuto di «nascere e morire nello stesso luogo», come strumento di autovalorizzazione, di arricchimento delle proprie capacità e di pressione vertenziale. In questo senso, possiamo dire che *exit e voice*, ossia la fuga e sottrazione all'individualizzazione dei rapporti di potere e la lotta per il miglioramento delle proprie condizioni immediate, lungi dal contrapporsi, disegnano invece un circolo virtuoso. L'infedeltà del sapere vivo determina anche le condizioni di possibilità per lo sviluppo dei suoi conflitti. Privilegiando l'esclusiva pratica dell'opzione *voice*, i ricercatori precari italiani hanno invece, paradossalmente, finito per riprodurre quella cultura gerarchica che è la fonte della loro subordinazione.

Negli Stati Uniti, dunque, il problema di fidelizzare la forza-lavoro è presente nelle università-azienda non meno che nelle grandi corporation. Anche l'analisi del "capitale umano", dunque del supposto divenire impresa dell'individuo, ha nel *case study* americano un osservatorio privilegiato. L'investimento in "capitale umano" assume, nelle parole dei *graduate students* e dei *contingent faculty* intervistati, la preoccupante sembianza dell'altra faccia del credito, ossia del *debito* contratto con i prestiti federali e privati, spesso di diverse decine di migliaia di dollari, per pagarsi gli studi. Si potrebbe in altri termini dire che rappresenta lo scaricamento del rischio dall'impresa ai lavoratori, funzionando al contempo come devalorizzazione della forza-lavoro. Ciò è alla base di un'appropriazione crescente da parte del capitale di processi cooperativi sociali prodotti al di fuori dell'impresa. In Italia, per la diversa struttura sociale e i minori costi della formazione (cui corrispondono anche minori possibilità di guadagno per i laureati), il debito è contratto prevalentemente con la famiglia, benché inizino a diffondersi i cosiddetti «prestiti d'onore». Del resto, la crescente attenzione all'investimento in "capitale umano", individuato come risorsa centrale dello sviluppo economico e dell'innovazione, contrasta non solo con il «disinvestimento» nella formazione in Italia (da parte sia dello Stato sia delle imprese), ma anche con il fatto che nelle politiche pubbliche la formazione continua ad essere rubricata sotto la voce "spesa" anziché, appunto, "investimento".

L'investimento nel "capitale umano" non riguarda solo l'investimento nella forza-lavoro, ma anche nel corpo del lavoratore in cui si accumula il sapere della società e nella gestione dinamica del capitale fisso, che come abbiamo visto tende sempre più a coincidere con il capitale variabile nell'emergere di un *modello antropogenetico*. A partire da qui abbiamo indagato il nesso tra

scienza, tecnologia e società, traccia metodologica e obiettivo centrale del nostro lavoro. Tentando di sfuggire a una visione “manichea” delle nuove tecnologie, le abbiamo analizzate in quanto cristallizzazione e oggettivazione – temporanea e reversibile – dei rapporti sociali, dunque al contempo espressione e posta in palio di un conflitto tra lavoro/sapere vivo e lavoro/sapere morto. Abbiamo visto come, a differenza della fase del capitalismo industriale, oggi le nuove tecnologie – nell’emergere appunto di un modello antropogenetico – siano basate sulla produzione e gestione dinamica di conoscenze, linguaggi e informazioni, che non possono essere separati completamente dai soggetti della cooperazione sociale, il che rende la cristallizzazione nel lavoro/sapere morto sempre più dipendente da una dinamica di mutamento rapida e continua. La più accentuata reversibilità dei processi di oggettivazione del lavoro/sapere morto nel contesto del capitalismo cognitivo, fa diventare il campo dell’innovazione tecnologica immediato terreno di conflitto – fondato innanzitutto sulla variabile *tempo* – tra i processi di cristallizzazione operati dal capitale, e la potenzialità di autonomia del lavoro/sapere vivo.

Su queste basi, abbiamo assunto l’interazione telematica non come disincarnamento delle relazioni sociali, ma al contrario come il nuovo prisma attraverso cui esse si rimodellano, spiazzando la classica dicotomia tra società e comunità all’interno della rivoluzione spaziale determinata dal sorgere della nuova dimensione metropolitana. Il nesso tra nuove tecnologie e cooperazione sociale si può leggere anche nella forma-rete, da molto tempo assunta come modello organizzativo non solo dalle imprese postfordiste, ma anche dai movimenti sociali. Abbiamo visto come la rete non sia uno strumento di orizzontalizzazione dei rapporti, retorica molto presente soprattutto negli anni Novanta, ma di costruzione di nuove gerarchie, maggiormente mobili e flessibili. Nei mutamenti dell’università le nuove tecnologie, telematiche e sociali, presentano una forte ambivalenza, tra strumento di precarizzazione e frammentazione dei soggetti del lavoro da una parte, e potenzialità di organizzazione del conflitto e dell’autonomia dei lavoratori cognitivi dall’altra. La crisi delle forme classiche della rappresentanza (determinata non solo dalla frammentazione e dispersione spaziale determinata dall’attacco capitalistico ai diritti dei lavoratori, ma anche da un peculiare contenuto di irrepresentabilità delle nuove soggettività del lavoro vivo) è stata infatti declinata nelle mobilitazioni dei ricercatori precari, pur in modo ancora incerto, problematico e spesso politicamente debole, come scelta della rete non solo come dispositivo tecnico di comunicazione, ma innanzitutto come modello organizzativo.

Laddove la produzione di innovazione è sempre più *open source*, è importante osservare la crescita all’interno delle mobilitazioni nelle università americane di un modello di *open source unionism*. In altri termini, per continuare a vivere il sindacato deve da un lato mettersi al servizio dell’autorganizzazione dei precari, come dimostrato dai casi del GESO e del GSOC, dall’altro deve

sempre più ricalcare le forme di cooperazione autonoma dei lavoratori cognitivi, che ne eccedono continuamente la struttura organizzativa.

Al contempo, le rivendicazioni tradizionali del sindacato (basate principalmente sulla stabilizzazione dei precari in Italia, o su battaglie *bread-and-butter* negli Stati Uniti), sembrano incapaci di cogliere appieno la nuova posta in palio dei conflitti sul lavoro oggi. Come molti degli intervistati sottolineano, rischiano addirittura di separarsi dall'emergenza delle parzialità, di genere e di razza, che le lotte della nuova composizione di classe esprimono. Dove, come avviene nelle università, esso non è vissuto solo come imposizione, ma è basato anche su quella che abbiamo definito un'ambivalente base di passione, la linea del conflitto è sempre più posta tra l'espansione dell'autonomia della cooperazione sociale e la subordinazione capitalistica. Detta in altri termini, laddove tendono a sfumare i rigidi confini tra lavoro e attività, con conseguenze contraddittorie e ambigue, la precarizzazione diviene un dispositivo di controllo e di «cattura» dell'autonoma gestione della flessibilità da parte del lavoro/sapere vivo. Ciò sposta i *claims* dalla rivendicazione di un ritorno alle garanzie del periodo “fordista”, identificate in ambienti sindacali con il «posto fisso» e la rigidità spazio-temporale della produzione, alla rivendicazione di nuovi diritti e welfare, centrati sulla garanzia di reddito, libero accesso alle reti di comunicazione, esercizio della mobilità in chiave di autovalorizzazione. Queste rivendicazioni non solo non indeboliscono le lotte sulla stabilizzazione, sul salario e su istanze *bread-and-butter*, ma anzi aumentano il peso contrattuale della forza-lavoro. Non solo: costituiscono anche un elemento di unificazione all'interno della cognitivizzazione della gerarchia di classe. Negli Stati Uniti, infatti, l'accesso o meno ai diritti della proprietà intellettuale configura un crinale di incipiente divisione all'interno della composizione del precariato cognitivo. Tanto è vero che le *unions* dei docenti possono trattare sui benefici dell'*intellectual property*, cosa da cui sono esclusi i *graduate students* e i *contingent faculty*. In Italia, come abbiamo visto, il concentrarsi esclusivamente sulla stabilizzazione senza mettere in discussione le filiere di potere accademiche ha prodotto un elemento di segmentazione rispetto alla composizione dei precari che si sono mobilitati, in primo luogo separando i ricercatori dagli studenti.

Su queste basi, abbiamo individuato nella categoria di *frontiera* – in questo caso tra università e metropoli, tra istituzione ufficiale e produzione diffusa di saperi – lo spazio di possibile ricerca di pratiche di trasformazione. Gli stessi precari (studenti, ricercatori e docenti) sono al tempo stesso *insiders* e *outsiders* dell'accademia, «a betwixt and between figure» per usare le parole di Aihwa Ong. Nel venir meno della dialettica tra inclusione ed esclusione, la classica rivendicazione del diritto allo studio si riconfigura oggi come battaglia sull'autonomia nella produzione di saperi e sulla libera mobilità del lavoro/sapere vivo contro i blocchi e i filtri disseminati lungo il percorso

formativo, che funzionano da dispositivi di precarizzazione e gerarchizzazione all'interno del mercato del lavoro. Le pratiche di trasformazione, su entrambe le sponde dell'Atlantico, prendono la forma dell'«autoformazione», dell'«università nomade», di «experimental college», di «popular education»<sup>8</sup>. Tali sperimentazioni, pur nelle differenze, partono dal comune problema non di ricavarsi un posto all'interno delle gerarchie del mercato della formazione, ma piuttosto di «dimorare tra le rovine dell'università», o meglio di tracciare linee di fuga e di incarnare percorsi di esodo. Questi percorsi tentano di organizzarsi non facendo ritorno alla «cittadella accademica», ma al contrario costruendo un'*università-metropoli* nel segno della produzione di «*oppositional knowledges*» e sulla «libera circolazione dei saperi», in alternativa all'aziendalizzazione e alla proprietà intellettuale. In questo senso, cioè come prodotti dal lavoro vivo e dalla cooperazione sociale, non in quanto esistenti in natura, i saperi sono considerati *beni comuni*, espressione largamente usata negli ultimi anni. Più precisamente, queste esperienze costituiscono dei tentativi di produzione del *comune*, inteso come organizzazione della cooperazione sociale liberata dai rapporti di sfruttamento. Nelle parole di chi la pratica, l'autoformazione (benché ancora limitata nella sua diffusione spaziale e quantitativa) costituisce un modello riproducibile, che si pone l'obiettivo non di scavarsi una nicchia ai margini dell'accademia, ma di costruire «nuove istituzioni», «*organized networks*» per dirla con Ned Rossiter. Anche l'e-learning e le università telematiche, da molti visti come veicoli di ulteriore precarizzazione, trovano un punto di applicazione alternativo nell'utilizzo della forma-rete per costruire processi di autoformazione e di connessione sul piano transnazionale. Il progetto Edu-factory, su cui ci siamo ampiamente diffusi, esemplifica al meglio il possibile uso della rete telematica come potenziale luogo di costruzione di istituzione autonoma.

Soprattutto laddove i processi di governance sono sviluppati, tuttavia, i percorsi di produzione alternativa del sapere possono essere «catturati» nel funzionamento del sistema accademico senza trasformarlo; possono addirittura essere una chiave della sua ricollocazione al di là della dialettica tra statale e privato. Da questo punto di vista, tra i protagonisti di queste esperienze sembra esserci consapevolezza della necessità di combinare l'autogestione dei percorsi formativi e di ricerca con gli elementi di lotta e conflitto su precarietà e accesso all'interno dell'università esistente, di combinare dunque *exit* e *voice*. Nei casi di studio esaminati, un punto problematico della costruzione di *organized networks* sembra essere quello – questo è uno degli insegnamenti dei Women's Studies e dei Black Studies – dell'accesso a fondi e risorse, non per «istituzionalizzare» la propria esperienza, o meglio per renderla compatibile con le istituzioni

---

<sup>8</sup> Percorsi di autoformazione con caratteristiche analoghe a quelli descritte nei nostri due casi di studio negli ultimi anni di sono diffuse a livello globale, dall'esperienza dell'Universidad Nomada in Spagna (<http://www.sindominio.net/unomada/>), a quella dell'Autonomous University of Lancaster ([http://www.knowledgelab.org.uk/wiki/AUL/Main\\_Page](http://www.knowledgelab.org.uk/wiki/AUL/Main_Page)), all'Universidad Experimental di Rosario (<http://www.ux.org.ar/>).

esistenti, ma al contrario per permetterne l'uscita dalla marginalità e la riproducibilità in contesti allargati, mantenendo al contempo e anzi rendendo più efficace la propria caratteristica di produzione e organizzazione di *oppositional knowledges*. Per costruire, dunque, *istituzioni autonome*.

Le esperienze qui descritte hanno dato forma, anche solo per brevi periodi o in modi contraddittori, alla potenza latente del presente, all'organizzazione dell'autonomia del sapere vivo. Questo è stato il caso dei Women's Studies e dei Black Studies, nati dalle lotte femministe e per il Black Power negli anni Sessanta e Settanta: le loro traiettorie sono fortemente segnate dalle differenze di contesto e dei soggetti di riferimento, che non permettono una piena possibilità di raffronto da molti punti di vista (si pensi solo all'incomparabile declinazione del cruciale rapporto tra separatismo e integrazione), ma comunque si articolano entrambi in una permanente tensione tra sfida all'esistente e cooptazione. Possiamo addirittura affermare che proprio il particolare modello di integrazione dei Black Studies, rappresentato dalle strategie della Fondazione Ford prima ancora che dalle istituzioni accademiche, esemplifichi bene le forme della governance accademica della corporate university. Tuttavia, ciò non deve far passare in secondo piano gli spazi conquistati per l'autonomia del sapere vivo, così come non deve far dimenticare che la stessa governance poggia genealogicamente sulla crisi determinata dalle insorgenze conflittuali, dunque sull'impossibilità dell'esercizio delle classiche forme di governo. Oggi questa potenza è cresciuta, parallelamente ai processi di sussunzione capitalistica, e si basa sulla capacità produttiva del sapere vivo e della cooperazione sociale: le esperienze di cui abbiamo parlato possono essere interpretati come degli interstizi o, seguendo la traccia di Tsing, dei frammenti – talora piccoli, ma nondimeno riproducibili e in sé potenti – che continuamente interrompono la linearità del processo di transizione e aprono la strada ad altri divenire.

Se in Italia il dibattito attorno ai Women's Studies si è articolato nella scelta tra istituzionalizzazione e anti-istituzionalità, i Black Studies – anche per le differenze di contesto e soprattutto di soggetti di movimento cui abbiamo più volte fatto cenno – si sono in parte sottratti a questa dialettica, istituendo un particolare rapporto tra “dentro” e “fuori”. Per essere più precisi, il “fuori” – in quanto spazio di autonomia – è stato prodotto a partire dall'interno; la scelta del “dentro”, in altri termini, non solo non ha significato la rinuncia all'autodeterminazione, ma ne è stata invece il presupposto. Al di là della ovvia peculiarità dei soggetti sociali che ne hanno animato i percorsi, queste differenze dipendono in buona misura dalle caratteristiche delle strutture accademiche e dalle rispettive forme di governo e cattura. L'addomesticamento negli Stati Uniti avviene su un piano di mercato, attraverso la marginalizzazione e la ghettizzazione, che può essere però rovesciata in autonomia. Nel caso italiano il nesso stringente tra potere accademico e Stato

determina una rigida selezione dei filoni di studio, che mira a conservare i confini disciplinari, inibendo le possibilità di autonomia e frammentando continuamente i saperi che rivendicano un proprio spazio.

Ma i Black Studies dimostrano anche come l'*exit* abbia a sua volta bisogno della *voice*, ossia del conflitto per difendere l'organizzazione dell'autonomia del sapere vivo. In questo senso, la lotta contro i processi di espropriazione del sapere è infatti immediatamente lotta sui rapporti di sfruttamento e di potere. La loro esperienza palesa come proprio i percorsi di autoformazione e la costruzione di università autonome possono essere il nesso strategico tra le mobilitazioni degli studenti e dei precari dell'università, cosa che è venuta meno in Italia determinando una chiusura parzialmente settoriale dei ricercatori, o almeno vista come tale dagli studenti. I Black Studies dimostrano infatti come la costruzione di istituzioni autonome sia ciò che permette di far incontrare le rivendicazioni di reddito con quelle di autorganizzazione della produzione di saperi. In altri termini, senza la capacità di incidere sui rapporti di sfruttamento i percorsi di autoformazione rischiano di scavarsi una nicchia compatibile con le strutture della governance, così come le rivendicazioni sindacali corrono il pericolo di scivolare in una dimensione limitata se non si pongono al contempo l'obiettivo di mettere in discussione il framework complessivo e liberare la potenza cooperativa del sapere/lavoro vivo – questo è stato uno dei motivi per cui lo sciopero della NYU è stato quasi esclusivamente composto da *graduate students* bianchi. In questo contesto le tradizionali forme di rappresentanza politica sono messe in crisi dall'emergenza di parzialità soggettivamente forti, mentre gli spazi per l'azione sindacale si riconfigurano all'interno di conflitti che pongono immediatamente il problema dell'autonomia del sapere vivo e della produzione del comune. Qui sta la posta in palio di ciò che abbiamo definito come eccedenza. Eccedenza che è tutt'altro che irreversibile: può restare la semplice constatazione di un qualcosa che sfugge alle logiche economiche, ma vi è tuttavia continuamente ricondotto senza la forza di romperle.

Questi conflitti sembrano insistere nel capitalismo cognitivo innanzitutto sulla coordinata temporale prima ancor che su quella spaziale. Non è un caso che le mobilitazioni contro il Ddl Moratti e la riforma Berlinguer-Zecchino abbiano individuato nell'accelerazione dei ritmi uno degli obiettivi principali. Lo stesso credito formativo può essere considerato, per utilizzare le parole di Walter Benjamin, come l'imposizione del tempo omogeneo e vuoto dell'«università postfordista» ai tempi eterogenei e pieni del sapere vivo. O, parafrasando Marx, come riduzione continua dei tempi di produzione del lavoro/sapere vivo al tempo del lavoro astratto. La stessa metropoli può essere analizzata come organizzazione dei flussi temporali della comunicazione e della produzione di saperi, della cooperazione sociale e di gestione della sua eccedenza rispetto all'appropriazione capitalistica. Inoltre, se negli ultimi anni la letteratura sociologica ha accuratamente descritto

l'allungamento della giornata lavorativa, spesso ben al di là delle 8 ore caratteristiche della fabbrica "fordista", non sempre è stato evidenziato come in questo processo viva pure il desiderio di autonomia e di autorganizzazione dei precari. Anche qui, è la variabile tempo decisiva nel sempre più marcato *overlapping* di vita e lavoro. Del resto, la stessa capacità o incapacità di progettare a lungo termine – elemento problematico delle forme del lavoro precario – sembra riprodursi nelle difficoltà di sedimentazione delle mobilitazioni, o al contrario in inedite modalità di utilizzo dei soggetti organizzati, che (a partire dal caso americano) abbiamo definito come *rappresentanza a progetto*.

Allora, la risposta alla questione posta dal progetto Edu-factory, cioè se l'università possa essere per i conflitti ciò che è stata la fabbrica nel XX secolo, non può basarsi esclusivamente sul rovesciamento della strategicità dell'investimento capitalistico. Da questo punto di vista, la risposta potrebbe essere positiva sotto diversi aspetti, a partire dalla centralità del sapere nella produzione contemporanea, ma non per altri: abbiamo infatti visto come l'istituzione accademica sia sempre di più semplicemente uno dei molti attori che competono sul mercato della formazione. Il problema è piuttosto capire se i processi di soggettivazione del lavoro vivo dell'università la renderanno strategica anche dal punto di vista della sua *composizione politica*. Questo è infatti l'angolo prospettico attraverso cui abbiamo analizzato i processi di formazione di classe nell'eterogeneità del lavoro cognitivo. In buona parte delle scienze sociali più attente all'analisi dei conflitti prevale infatti un'immagine speculare tra gerarchia capitalistica e gerarchia delle lotte. Per dirla con i termini fino a qui utilizzati, la composizione politica non sarebbe nient'altro che il rovesciamento dialettico e simmetrico della composizione tecnica, attraverso una presa di coscienza che conduce gli attori sociali a rivendicare il riconoscimento del proprio ruolo, oppure a ricomporre un'essenza di classe che è stata frammentata dal capitale. Come abbiamo invece mostrato, la composizione politica di classe non è un dato a priori, né la semplice immagine della stratificazione sociale: è invece il risultato provvisorio e la posta in palio di un conflitto rispetto alla composizione tecnica, in quanto imposta dal capitale, e di un processo di soggettivazione.

Infine, se è vero che la precarietà è un elemento diffuso e trasversale, va tuttavia considerata una dimensione generazionale delle mobilitazioni analizzate, evidente in entrambi i casi di studio. Proprio questo elemento rende i precari della ricerca, per forme di vita e comportamenti, oltre che per posizione nella gerarchia accademica e nel mercato del lavoro cognitivo, più vicini agli studenti che ai docenti. Quanto ciò determinerà un mutamento anche nelle forme istituzionali di trasmissione dei saperi<sup>9</sup>? Da questo punto di vista, chi scrive è – sia per scelte sia generazionalmente – interno a

---

<sup>9</sup> Osserva a questo proposito Mario Tronti, indicando con estrema chiarezza il nocciolo problematico: «Io sono convinto che se dall'università si acquisisce un sapere, questo sapere è un'acquisizione che bisogna riconoscere come qualcosa a cui contrapporsi. Non prendere il sapere come una conquista che il sistema ci consegna, ma al contrario una cosa contro

quel processo di soggettivazione fino a qui descritto. Quanto i precari che stanno entrando nell'università, o meglio si collocano sulle frontiere dell'università-metropoli da una parte ne possano cambiare il volto, dall'altra riescano a costruire dei percorsi e delle reti che ne eccedano i confini? Quanto sapranno trasformare il loro punto di apparente debolezza, ossia non essere stabilizzati e quindi pienamente dentro i confini accademici, in potenziale punto di forza, cioè di autonomia e sottrazione ai vincoli del comando? Quanto muteranno l'istituzione, ma anche creeranno altre istituzioni? Queste domande appartengono al prosieguo della ricerca: *Hic Rhodus, hic salta!* Qui abbiamo provato a gettare le basi per porle produttivamente, indagando – nel contesto delle epocali trasformazioni dell'università e del lavoro – la produzione del sapere vivo nella sua permanente tensione tra subordinazione e autonomia.

---

cui dobbiamo stare: stare contro questo sapere. Anche il docente alternativo che viene da una pratica alternativa, quando diventa docente si fa carico della trasmissione del sapere che l'accademia gli ha consegnato. E rimane antagonista magari nel suo privato, nella sua vita extra-universitaria, ma non lo è nella figura dell'insegnamento. Non trasmette un sapere *contro*, ma un sapere, anche inconsapevolmente, *pro*. E questo capita nella maggioranza dei casi, salvo rare eccezioni» (Tronti, M., *Relazione al convegno su «Operai e capitale»*, Roma, 31 gennaio 2007).



## Bibliografia

- A.A.STER, *Il lavoro nella net economy*, disponibile su [http://www.casadellacultura.it/site/milano-lab/documenti/doc/rapporto\\_forum\\_net\\_economy\\_milano\\_2003.doc](http://www.casadellacultura.it/site/milano-lab/documenti/doc/rapporto_forum_net_economy_milano_2003.doc)
- AA.VV. (1990), *Sentimenti dell'aldiqua. Opportunismo paura cinismo nell'età del disincanto*, Theoria, Roma.
- AA.VV. (1996), *Modelli di università in Europa e la questione dell'autonomia*, Fondazione Agnelli, Torino.
- Aglietta, M. (2000), *A Theory of Capitalist Regulation. The US Experience*, Verso, London – New York.
- AlmaLaurea (2006), *VIII Profilo dei laureati italiani. I primi figli della riforma*, Il Mulino, Bologna.
- Alquati, R. (1975), *Sulla Fiat e altri scritti*, Feltrinelli, Milano.
- Alquati, R. (1976), *L'università e la formazione: l'incorporamento del sapere sociale nel lavoro vivo*, in *Aut Aut*, Firenze, n. 154.
- Alquati, R. – Negri, N. – Sormano, A. (1978), *Università di ceto medio e proletariato intellettuale*, Stampatori, Torino.
- Alquati, R. (1993), *Per fare conricerca*, Calusca Edizioni, Padova, pp. 8-9.
- Alquati, R. (1994), *Camminando per realizzare un sogno comune*, Velleità Alternative, Torino.
- Alquati, R. (1994), *Cultura, Formazione e Ricerca. Industrializzazione di produzione immateriale*, Velleità Alternative, Torino.
- Alquati, R. (1998), *Lavoro e attività. Per un'analisi della schiavitù neomoderna*, Manifestolibri, Roma.
- Altbach, P. G. (a cura di, 2002), *The Decline of the Guru. The Academic Professions in Developing and Middle-Income Countries*, Boston College Center for International Higher Education and Palgrave Publishers, Boston-New York.
- Althusser, L. (1973), *Umanesimo e stalinismo*, De Donato, Bari.
- Amin, A. (a cura di, 1994), *Post-Fordism. A Reader*, Blackwell, Oxford.
- Anderson, B. (1996), *Comunità immaginate. Origine e diffusione dei nazionalismi*, Manifestolibri, Roma.
- Aronowitz, S. (2000), *The Knowledge Factory. Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Beacon Press, Boston, Mass.
- Aronowitz, S. (2001), *The Last Good Job in America. Work and Education in the New Global Technoculture*, Rowman & Littlefield, Lanham.

- Aronowitz, S. (2003), *How Class Works. Power and Social Movement*, Yale University Press, Yale.
- Aronowitz, S. (2006), *Post-Work. Per la fine del lavoro senza fine*, DeriveApprodi, Roma.
- Augé, M. (1993), *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.
- Bagnasco, A. – Piselli, F. – Pizzorno, A. – Trigilia, C. (2001), *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna.
- Bagnasco, A. (2003), *Società fuori squadra. Come cambia l'organizzazione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Balibar, E. (1991), *From Class Struggle to Classless Struggle?*, in Balibar, E. – Wallerstein, I., *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, Verso, London – New York, pp. 153-184.
- Barazzetti, D. – Di Cori, P. (2001), *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica*, Carocci, Roma.
- Barazzetti, D. – Leone, M. (2003), *The Institutionalisation of Women's Studies Training in Europe*, disponibile su <http://www.hull.ac.uk/ewsi/CR2%20Institutionalisation%20Italy.htm>
- Barbagli, M. (a cura di, 1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.
- Barchiesi, F. – Mezzadra, S. (2003), *Prefazione*, in Colectivo Situaciones, *Piqueteros. La rivolta argentina contro il neoliberismo*, DeriveApprodi, Roma.
- Bascetta, M. – Mezzadra, S., *Il sapere come passione*, in *il manifesto*, 1 aprile 2005, p. 12.
- Bascetta, M. (2001), *Formazione*, in Zanini, A. – Fadini, U. (a cura di), *Lessico postfordista*, Feltrinelli, Milano, pagg. 135-139.
- Bascetta, M. (2004), *La libertà dei postmoderni*, Manifestolibri, Roma.
- Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bauman, Z. (1999), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Bauman, Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Beck, U. (2000), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino.
- Bell, D. (1973), *The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York.
- Benjamin, W. (1995), *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino.
- Benjamin, W. (1997), *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino.
- Berardi, F. (2002), *La fabbrica dell'infelicità*, DeriveApprodi, Roma.
- Berardi, F. (2005), *Per l'autonomia del conoscere*, in *DeriveApprodi*, n. 25, pp. 37-39.

- Berry, J. (2005), *Reclaiming the Ivory Tower. Organizing Adjuncts to Change Higher Education*, Monthly Review Press, New York.
- Bimbi, F. – Capecchi, V. (a cura di, 1986), *Strutture e strategie della vita quotidiana*, Franco Angeli, Milano.
- Blackmore, J. (1997), *The Gendering of Skill and Vocationalism in Twentieth-Century Australian Education*, in AA.VV., *Education. Culture Economy Society*, Oxford University Press, New York.
- Boldrini, M. – Morcellini, M. (a cura di, 2005), *Un'idea di Università. Comunicazione universitaria e logica dei media*, Franco Angeli, Milano.
- Bologna, S. – Fumagalli, A. (a cura di, 1997), *Il lavoro autonomo di seconda generazione. Scenari del postfordismo in Italia*, Feltrinelli, Milano.
- Bologna, S. (1997), *Dieci tesi per la definizione di uno statuto del lavoro autonomo*, in Bologna, S. – Fumagalli, A. (a cura di), *Il lavoro autonomo di seconda generazione. Scenari del postfordismo in Italia*, Feltrinelli, Milano, pp. 13-42.
- Bologna, S. (2005), *I “lavoratori della conoscenza” e la fabbrica che dovrebbe produrli*, in *L'ospite ingrato*, Macerata, anno VIII, n. 1, pp. 13-30.
- Bologna, S. (2007), *Uscire dal vicolo cieco!*, disponibile su <http://www.lumhi.net/>
- Bologna, S. (2007), *Ceti medi senza futuro? Scritti, appunti sul lavoro e altro*, DeriveApprodi, Roma.
- Boltanski, L. – Chiappello, È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.
- Bonomi, A. (1997), *Il capitalismo molecolare. La società al lavoro nel Nord Italia*, Einaudi, Torino.
- Borgna, P. – Ceri, P. (a cura di, 1998), *La tecnologia per il XXI secolo*, Einaudi, Torino.
- Boudon, R. (1981), *Effetti «perversi» dell'azione sociale*, Feltrinelli, Milano.
- Bourdieu, P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Bourdieu, P. (1988), *Homo Academicus*, Stanford University Press, Stanford.
- Bousquet, M. (2007), *Management's Dashboard*, disponibile su [http://www.edufactory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=27&Itemid=33](http://www.edufactory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=33)
- Brancaccio, F. – Fredda, S. (a cura di, 2006), *Il tempo dei saperi. Tavola rotonda*, in *Posse*, Roma, pp. 165-177.
- Brandi, M. C. (2006), *Portati dal vento. Il nuovo mercato del lavoro scientifico: ricercatori più flessibili o più precari?*, Odradek Edizioni, Roma.
- Brint, S. (1999), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Butera, F. – Donati, E. – Cesaria, R. (1997), *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, Franco Angeli, Milano.

- Cacace, N. (2002), *2010 Scenario delle professioni. Dialogo con Alessandro Sciorilli*, Editori Riuniti, Roma.
- Caffentiz, G. – Federici, S. (2007), *Notes on the edu-factory and cognitive capitalism*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=54&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=54&Itemid=33)
- Cammelli, A. (2006), *La riforma alla prova dei fatti*, in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di), *VIII Profilo dei laureati italiano. I primi figli della riforma*, Il Mulino, Bologna, pp. 17-33.
- Cammelli, A. – Cimini, C. – Mignoli, G. P. (2006), in AlmaLaurea (a cura di), *VIII Profilo dei laureati italiano. I primi figli della riforma*, Il Mulino, Bologna, pp. 35-104.
- Capano, G. (1998), *La politica universitaria*, Il Mulino, Bologna.
- Capano, G. (2000), *L'università in Italia. Un'istituzione che s'incammina verso l'Europa*, Il Mulino, Bologna.
- Cartosio, B. (1998), *L'autunno degli Stati Uniti. Neoliberismo e declino sociale da Reagan a Clinton*, Shake Edizioni, Milano.
- Castells, M. (1989), *The Informational City*, Basil Blackwell, Oxford.
- Castells, M. (2002), *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano.
- Castells, M. (2003), *Il potere delle identità*, Università Bocconi Editore, Milano.
- Catalano, G. (2005), *Reti di luoghi, Reti di Città*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Censis (1995), *XXIX Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Franco Angeli, Roma.
- Chakrabarty, D. (1989), *Rethinking Working-Class History. Bengal 1890 to 1940*, Princeton University Press, Princeton.
- Chakrabarty, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma.
- Chandler, A. (2003), *La rivoluzione elettronica. I protagonisti della storia dell'elettronica e dell'informatica*, Università Bocconi Editore, Milano.
- Chatterjee, P. (2006), *Oltre la cittadinanza*, Meltemi, Roma.
- Chicchi, F. – Laville, J.-L. – La Rosa, M. – Marazzi, C. (2005), *Reinventare il lavoro*, Sapere 2000, Roma.
- Chignola, S. – Raimondi, F. (2000), *Il just in time del sapere*, in *DeriveApprodi*, n. 19, pp. 52-54.
- Chignola, S. (2006), *In the Shadow of the State*, relazione al seminario di Uninomade, Bologna, 11 febbraio 2006.
- Chistè, L. – Del Re, A. – Forti, E. (1979), *Oltre il lavoro domestico. Il lavoro delle donne tra produzione e riproduzione*, Feltrinelli, Milano.
- Ciccotti, G. – Cini, M. – de Maria, M. – Jona-Lasinio, G. (1976), *L'ape e l'architetto. Paradigmi scientifici e materialismo storico*, Feltrinelli, Milano.

- Cirino, G. (1999), *Il lavoro "cognitivo" nella fase dell'accumulazione flessibile: uno schema interpretativo del "fenomeno" dei cosiddetti "lavoratori della conoscenza"*, disponibile su [www.proteo.rdbcub.it/article.php3?id\\_article=63&artsuite=2#nh2](http://www.proteo.rdbcub.it/article.php3?id_article=63&artsuite=2#nh2)
- Cini, M. (2005), *Scienza e capitale, ricette per un divorzio*, in *Queer*, n. 24, supplemento di *Liberazione*, 4 settembre 2005, pp. II-III.
- Clark, B. – Neave, G. (a cura di, 1992), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, New York.
- Clark, B. R. (1977), *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, University of Chicago Press, Chicago.
- Clark, B. R. (1995), *Complexity and Differentiation: The Deepening Problem of University Integration*, in Dill, D. D. – Sporn, B. (a cura di), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, Pergamon Press, Oxford.
- Clark, B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial University. Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon, London.
- Commisso, G. (1999), *Il conflitto invisibile. Forme del potere, relazioni sociali e soggettività operaia alla Fiat di Melfi*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Confindustria (a cura di, 1996), *Repertorio delle collaborazioni università-industria*, Confindustria, Roma.
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di, 2006), *VIII Profilo dei laureati italiano. I primi figli della riforma*, Il Mulino, Bologna.
- Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- CRUI (2004), *Relazione sullo Stato delle Università Italiane 2004*, disponibile su <http://www.cru.it>
- Curcio, A. (2006), *La paura dei movimenti. Evento e genealogia di una mobilitazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Curcio, A., *Conflitti sul lavoro e rappresentanza: il New York Transit Strike 2005*, paper presentato al convegno annuale SISP, Bologna, 12-14 settembre 2006.
- Dahrendorf, R. (1970), *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Laterza, Roma-Bari.
- Dal Lago, A. – Mezzadra, S. (2001), *Il movimento globale*, in *Il Mulino*, n. 5, pp. 850-860.
- Dal Lago, A. – De Biasi, R. (a cura di, 2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Davenport, T. H. – Deck J. C. (2002), *L'economia dell'attenzione*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Davis, M. (2006), *Il pianeta degli slum*, Feltrinelli, Milano.

- De Angelis, M. (2007), *Measure, excess and translation: some notes on "cognitive capitalism"*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=63&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=33)
- De Giorgi, A. (2002), *Il governo dell'eccedenza. Postfordismo e controllo della moltitudine*, Ombre Corte, Verona.
- De Mucci, R. – Sorcioni, M. (1996), *La babele dell'università*, IdeAzione, Roma.
- De Nicola, A. – Do, P. (2001), *Quella strana "fabbrica di saperi" che produce soltanto precari*, in *Posse*, Manifestolibri, Roma, pp. 35-44.
- Della Corte, E. (2002), *Il lavoro sul fronte dei porti. Telematica e Organizzazione del Lavoro a Gioia Tauro, Southampton e Felixstowen*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- della Porta, D. – Tarrow, S. (2005), *Transnational Movement and Global Activism*, Rowman and Littlefield, New York.
- Demaiter, E. I., *Knowledge Workers in the New Economy: Skill, Flexibility and Credentials*, paper presentato al meeting annuale dell'American Sociological Association, New York City, 11-14 agosto 2007.
- Derrida, J. – Rovatti, P. A. (2002), *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Di Giorgio, C. (2003), *Cervelli export*, AdnKronos, Roma.
- Dimitriadis, G. - Kamberelis, G. (2006), *Theory for Education*, Routledge, New York.
- Do, P. (2006), *La volontà di sapere. Produzione di saperi e governance nei milieu universitari della società della conoscenza*, tesi di laurea presso la Facoltà di Sociologia dell'Università "La Sapienza" di Roma, anno accademico 2005/2006.
- Downs, J. – Manion, J. (a cura di, 2004), *Taking Back the Academy! History of Activism, History as Activism*, Routledge, New York.
- Dyer-Whiteford, N. (2005), *Cognitive Capitalism and the Contested Campus*, disponibile su [www.ejhae.elia-artschools.org/Issue2/downloads2/01b-dyer.doc](http://www.ejhae.elia-artschools.org/Issue2/downloads2/01b-dyer.doc)
- Edu-factory collective (2007), *edu-factory.org manifesto*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5&Itemid=6](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6)
- Eletti, V. (a cura di, 2002), *Che cos'è l'e-learning*, Carocci, Roma.
- Enders, J. (2003), *Istruzione superiore "à la bolognese"?*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, Bologna, n. 3, pp. 371-386.
- Etzkowitz, H. – Leydesdorff, L. (1998), *The Triple Helix as a Model for Innovation Studies*, disponibile su <http://users.fmg.uva.nl/lleydesdorff/th2/spp.htm>

- Etzkowitz, H. – Leydesdorff, L. (a cura di, 1997), *University and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix Of University-Industry-Government Relations*, Pinter, London.
- Etzkowitz, H. – Webster, A. – Healey, P. (a cura di, 1998), *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia*, State University of New York Press, Albany.
- Fadini, U. – Zanini, A. (a cura di, 2001), *Lessico Postfordista. Dizionario di idee della mutazione*, Feltrinelli, Milano.
- Ferraris, M. (2001), *Una Ikea di università*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fiocco, L. (1998), *Innovazione tecnologica e innovazione sociale. Le dinamiche del mutamento della società capitalistica*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Florida, R. (2003), *L'ascesa della nuova classe creativa. Stile di vita, valori e professioni*, Mondadori, Milano.
- Florida, R. (2006), *La classe creativa spicca il volo. La fuga dei cervelli: chi vince e chi perde*, Mondadori, Milano.
- Fondi, R. (2003), *Università riformata o demolita?*, Asefi, Milano.
- Forenza, E. (2004), *Eccedenze precarie. Note sulla «femminilizzazione» dell'università*, in *Alternative*, n. 5, Roma, luglio-agosto 2004, pp. 180-184.
- Forman, E. (2007), *From a Liberal Arts student*, disponibile su [http://www.edufactory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=32&Itemid=33](http://www.edufactory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=33)
- Formenti, C. (2000), *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Formenti C. (2002), *Mercanti di futuro. Utopia e crisi della Net Economy*, Einaudi, Torino.
- Foucault, M. (1975), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Foucault, M. (1978), *La "governamentalità"*, in *Aut Aut*, n. 167/168.
- Foucault, M. (a cura di C. Gordon, 1980), *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Pantheon Books, New York.
- Foucault, M. (1993), *La volontà di sapere. Storia della sessualità I*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M. (1998), *"Bisogna difendere la società"*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M. (2004), *L'ordine del discorso e altri interventi*, Einaudi, Torino.
- Foucault, M. (2005), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano.
- Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Donzelli editore, Roma.
- Freschi, A. C. (2002), *La società dei saperi. Reti virtuali e partecipazione sociale*, Carocci, Roma.
- Friedmann, G. – Naville, P. (1963), *Trattato di sociologia del lavoro*, Edizioni di Comunità, Milano.

- Froio, F. (1996), *Le mani sull'università: cronache di un'istituzione in crisi*, Editori Riuniti, Roma.
- Fukuyama, F. (1992), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano.
- Galli, C. (2001), *Spazi politici. L'età moderna e l'età globale*, Il Mulino, Bologna.
- Gallino, L. (2001), *Il costo umano della flessibilità*, Laterza, Roma-Bari.
- Gallino, L. (2002), *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Roma-Bari.
- Gallino, L. (2005), *L'impresa irresponsabile*, Einaudi, Torino.
- Gehlen, A. (1963), *L'uomo nell'era della tecnica. Problemi socio-psicologici della civiltà industriale*, SugarCo, Milano.
- Giglioli, P. P. (1979), *Baroni e burocrati. Il ceto accademico italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Gilroy, P. (2003), *The Black Atlantic. L'identità nera tra modernità e doppia coscienza*, Meltemi, Roma.
- Glaude, E. S. Jr. (2000), *Exodus! Religion, Race, and Nation in Early Nineteenth-Century Black America*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Glucksman, M. (2000), *Cottons and Casuals: The Gendered Organisation of Labour in Time and Space*, Sociology Press, Durham.
- Gorz, A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Gorz, A. (2004), *Economia della conoscenza, sfruttamento dei saperi*, in *Posse*, Roma, pp. 109-119.
- Gottmann, J. (1960), *Megalopoli. Funzioni e relazioni di una pluri-città*, Einaudi, Torino.
- Grandori, A. (a cura di, 2001), *Organizzazione e governance del capitale umano nella nuova economia*, Egea, Milano.
- Guha, R. – Spivak, G.C. (2002), *Subaltern Studies. Modernità e postcolonialismo*, Ombre Corte, Verona.
- Halsey, A.H. – Lauder, H. – Brown, P. – Wells, A.S. (a cura di, 1997), *Education. Culture, Economy and Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Haraway, D. G. (1995), *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Hardt, M. – Negri, A. (2002), *Impero*, Rizzoli, Milano.
- Harney, S. – Moten, F. (2004), *The University and the Undercommons: Seven Theses*, disponibile su [http://spip.red.m2014.net/article.php3?id\\_article=112](http://spip.red.m2014.net/article.php3?id_article=112)
- Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Changes*, Blackwell, Cambridge.
- Harvey, D. (1999), *Globalization in Question*, in *Rethinking Marxism*, n. 8.
- Himanen, P. (2001), *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano.



- Hirschman, A. O. (1982), *Lealtà, defezione, protesta. Rimedi alla crisi delle imprese, dei partiti, dello stato*, Bompiani, Milano.
- Hirschman, A. O. (1997), *Autosovversione*, Il Mulino, Bologna.
- Holdren, N. (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>
- Illuminati, A. (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>
- Inglehart, R. (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton University Press, Princeton.
- Ippolita (2005), *Open non è free. Comunità digitali tra etica hacker e mercato globale*, Elèuthera, Milano.
- Isfol (1999), *Formazione, occupazione in Italia e in Europa. Rapporto 1999*, Franco Angeli, Milano.
- Jencks, C. – Riesman, D. (1968), *The Academic Revolution*, Doubleday and Co., Garden City (N. J.).
- Jha, A. (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>
- Jorgensen, D. L. (1989), *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*, Sage, Newbury Park.
- Joseph, P. E. (2006), *Black Studies, Student Activism, and the Black Power Movement*, in Joseph, P. E. (a cura di), *The Black Power Movement. Rethinking the Civil Rights-Black Power Era*, Routledge, New York – London, pp. 251-277.
- Kahn, S – Minnich, E. (2005), *The Fox in the Henhouse. How Privatization Threatens Democracy*, Berret-Koehler Publishers, San Francisco.
- Kerr, C. (1963), *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Kerr, C. (1991), *The Great Transformation in Higher Education. 1960-1980*, State University of New York Press, Albany.
- Kranzberg, M. (1985), *The information age: evolution or revolution?*, in Guile, B. R. (a cura di), *Information Technologies and Social Transformation*, Nation Academy of Engineering, Washington D.C., pp. 35-54.
- Kuhn, T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*, Einaudi, Torino.
- La Rosa, M. (a cura di, 2004), *Il lavoro nella sociologia*, Carocci, Roma.
- Laser (2000), *Ricercatori autonomi di prima generazione*, in *DeriveApprodi*, n. 19, pp. 42-49.
- Lazzarato, M. (1997), *Lavoro immateriale. Forme di vita e produzione di soggettività*, Ombre Corte, Verona.

- Lebert, D. – Vercellone, C. (2006), *Il ruolo della conoscenza nella dinamica di lungo periodo del capitalismo: l'ipotesi del capitalismo cognitivo*, in Vercellone, C. (a cura di), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, Manifestolibri, Roma.
- Leslie, L. L. – Slaughter, S. (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Lessard, B. – Baldwin, S. (2001), *Netslaves. I forzati della rete*, Fazi, Roma.
- Lester, J. (1968), *Look Out Whitey! Black Power's Gon' Get Your Mama*, Dial Press, New York.
- Levin, J. S. – Kater, S. – Wagoner, R. L. (2006), *Community College Faculty. At Work in the New Economy*, Palgrave Macmillan, New York.
- Linebaugh, P. – Rediker, M. (2004), *I ribelli dell'Atlantico. La storia perduta di un'utopia libertaria*, Feltrinelli, Milano.
- Lovink, G. (2002), *Dark Fiber*, Luca Sossella, Roma.
- Lovink, G. (2007), *Blogging, the Nihilist Impulse*, disponibile su [www.eurozine.com/articles/2007-01-02-lovink-en.html](http://www.eurozine.com/articles/2007-01-02-lovink-en.html)
- Maliszewski, P. (2006), *Flexibility and Its Discontents*, in *The Baffler*, n. 16, pp. 69-79.
- Marazzi, C. (1994), *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica*, Edizioni Casagrande, Bellinzona.
- Marazzi, C. (2001), *Capitale & linguaggio. Ciclo e crisi della new economy*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Marazzi, C. (2001), *Globalizzazione*, in Fadini, U. – Zanini, A. (a cura di), *Lessico Postfordista, op. cit.*
- Marazzi, C. (2004), *Ricerca & Finanza. I nessi sistemici tra produzione dei saperi e valorizzazione finanziaria*, in *Posse*, Roma, pp. 72-92.
- Marazzi, C. (2005), *Capitalismo digitale e modello antropogenetico di produzione*, in Chicchi, F. – Laville, J.-L. – La Rosa, M. – Marazzi, C. (a cura di), *Reinventare il lavoro*, Sapere 2000, Roma, pp. 107-126.
- Marcuzzo, M. C. – Rossi-Doria, A. (1987), *La ricerca delle donne*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Marradi, A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Martinelli, A. (1978), *Università e società negli Stati Uniti*, Einaudi, Torino.
- Martinelli, A. (1992), *Italy*, in Clark, B. – Neave, G. (a cura di), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, New York, pp. 355-369.
- Martino, V. – Morcellini, M. (2005), *Contro il declino dell'università. Appunti e idee per una comunità che cambia*, Il Sole 24 ore, Milano.

- Martinotti, G. – Moscati, R. (a cura di, 1982), *Lavorare nella università oggi. Esperienze di didattica nella crisi dell'istruzione superiore*, Franco Angeli, Milano.
- Martinotti, G. (1993), *Metropoli. La nuova morfologia sociale della città*, Il Mulino, Bologna.
- Martinotti, G. (2002), *Prefazione*, in Castells, M., *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano, pp. XI-XXIX.
- Marx, K. (1922), *Miseria della filosofia. Risposta alla filosofia della miseria del Sig. Proudhon*, in *Opere*, vol. I, Società Editrice Avanti!, Milano.
- Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Marx, K. (1994), *Il capitale. Critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, V edizione, Roma.
- Marx, K. (1997), *Il capitale. Libro I. Capitolo VI inedito. Risultati del processo di produzione immediato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mattoni, A. (2006), *Transnational social movements and the mediated public sphere. Some suggestions from the Euromayday Parade*, paper presentato al convegno “Transnational Social Movements: Organizational Networks, Discourses and Repertoire of Action”, European University Institute di Firenze, 7-8 dicembre 2006.
- Mazzei, A. (2000), *La comunicazione per il marketing dell'università*, Franco Angeli, Milano.
- Meghnagi, S. (2005), *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano.
- Mellino, M. (2005), *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, Roma.
- Melucci, A. (1982), *L'invenzione del presente. I movimenti sociali nelle società complesse*, Il Mulino, Bologna.
- Melucci, A. (1996), *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age*, Cambridge University Press.
- Merton, R. K. (1976), *Sociological Ambivalence and Other Essays*, The Free Press, New York.
- Mezzadra, S. – Rahola, F. (2003), *La condizione postcoloniale*, in *DeriveApprodi*, n. 23, pp. 7-12.
- Mezzadra, S. – Ricciardi, M. (a cura di, 2002), *Marx. Antologia degli scritti politici*, Carocci, Roma.
- Mezzadra, S. (2001), *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona.
- Mezzadra, S. (a cura di, 2004), *I confini della libertà. Per un'analisi politica delle migrazioni contemporanee*, DeriveApprodi, Roma.
- Mezzadra, S., *Attualità della preistoria. Per una rilettura del capitolo 24 del primo libro del Capitale, «La cosiddetta accumulazione originaria»*, relazione al seminario «Lessico marxiano» della Libera Università Metropolitana, Roma, 16 febbraio 2007.

- Micali, A. (2001), *Donne all'Università*, Il Mulino, Bologna.
- Mitropoulos, A. – Neilson, B. (2005), *Academia Inc. & the (Culture) War*, in *Overland*, inverno 2005, n. 179.
- MIUR (2006), *Guida all'Istruzione Superiore e alle Professioni 2006*, disponibile su [http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/guida\\_universita.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/guida_universita.shtml)
- Mohanty, C. T. (1990), *On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s*, in *Cultural Critique*, n. 14.
- Mohanty, C. T. (2003), *Feminism Without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Duke University Press, Durham.
- Mokyr, J. (2004), *I doni di Atena. Le origini storiche dell'economia della conoscenza*, Il Mulino, Bologna.
- Morris, M. (1997), "Foreword", in Sakai, N., *Translation and Subjectivity: On "Japan" and Cultural Nationalism*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Moscato, R. (a cura di, 1997), *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Liguori, Napoli.
- Moulier Boutang, Y. (2002), *Dalla schiavitù al lavoro salariato*, Manifestolibri, Roma.
- Moulier Boutang, Y. (a cura di, 2002), *L'età del capitalismo cognitivo. Innovazione, proprietà e cooperazione delle moltitudini*, Ombre Corte, Verona.
- Mumford, L. (1975), *La fine di megalopoli*, in G. Germani (a cura di), *Urbanizzazione e modernizzazione*, il Mulino, Bologna.
- Muraro, F. (2004), *La riforma Moratti e la modesta proposta di Pasolini*, in *Alternative*, n. 4, Roma, maggio-giugno 2004, pp. 88-97.
- Murphy, M. (1991), *Blackboard Unions. The AFT and the NEA, 1900-1980*, Cornell University Press, Ithaca.
- Negri, A. – Hardt, M. (2001), *Impero*, Rizzoli, Milano.
- Negri, A. (1972), *John M. Keynes e la teoria capitalistica dello stato del '29*, in AA.VV., *Operai e stato*, Feltrinelli, Milano, pp. 69-100.
- Negri, A. (a cura di G. Caccia, 1996), *L'inverno è finito. Scritti sulla trasformazione negata (1989-1995)*, Castelvecchi, Roma.
- Negri, A. (a cura di R. Valvola, 2006), *Goodbye Mr. Socialism*, Feltrinelli, Milano.
- Negri, A. – Vercellone, C. (2007), *Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo*, in *Posse*, in corso di stampa.
- Nelkin, D. (1984), *Science as Intellectual Property. Who Controls Research?*, Macmillan, New York, pp. 2-3.

- Nelson, C. – Buck, J. (2006), *Why We Were Arrested*, disponibile su <http://insidehighered.com/views/2006/05/23/nelson>
- Nelson, C. (1997), *Between Crisis and Opportunity: The Future of the Academic Workplace*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Nelson, C. (a cura di, 1997), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Newfield, C. (2003), *Ivy and Industry. Business and the Making of the American University, 1880-1980*, Duke University Press, Durham.
- Nonaka, I. – Takeuchi, H. (1997), *The knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Ong, A. (2005), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Duke University Press, Durham and London.
- Ong, A. (2007), *Please Stay: Pied-a-Terre Subjects in the Megacity*, in *Citizenship Studies*, vol. 11, n. 1, pp. 83-93.
- Paletta, A. (2004), *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*, Il Mulino, Bologna.
- Palomba, R. (2000), *Figlie di Minerva. Primo rapporto sulle carriere femminili negli Enti Pubblici di Ricerca italiani*, Franco Angeli, Milano.
- Pfaff, S. (2006), *Exit-Voice Dynamics and the Collapse of East Germany. The Crisis of Leninism and the Revolution of 1989*, Duke University Press, Durham – London.
- Ponzio, J. (2005), *Il ritmo e le nuances: la dimensione musicale del testo in Roland Barthes*, in *Rivista dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici on-line*, disponibile su [http://www.associazionesemiotica.it/ec/pdf/ponzio\\_31\\_12\\_05.pdf](http://www.associazionesemiotica.it/ec/pdf/ponzio_31_12_05.pdf)
- Pratesi, C. A. (2005), *Università, una scelta distratta ma la salvezza si chiama master*, in *Affari&Finanza*, supplemento di *Repubblica*, lunedì 5 settembre 2005, p. 41.
- Press, E. – Washburn, J. (2000), *The Kept University*, disponibile su [www.colorado.edu/Sociology/gimenez/papers/keptu.html](http://www.colorado.edu/Sociology/gimenez/papers/keptu.html)
- Read, J. (2003), *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*, State University of New York Press, Albany.
- Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge – London.

- Reding, V. (2004), *L'Europa della conoscenza: elemento chiave della Strategia di Lisbona*, in Vittadini, G. (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini e Associati, Milano, pp. 245-253.
- Rete Nazionale dei Ricercatori Precari, *Bloccare le fabbriche del sapere*, DeriveApprodi, Roma, marzo 2004.
- Rete per l'Autoformazione di Roma (2007), *Knowledge conflicts, self-education and common production*, disponibile su [http://www.edufactory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=40&Itemid=33](http://www.edufactory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=33)
- Rete Universitaria, *Fermare i saperi di guerra*, DeriveApprodi, Roma, marzo 2003.
- Revel, J. (2003), *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Rhoads, R. A. – Rhoades, G. (2006), *Graduate Student Unionization as a Postindustrial Social Movement: Identity, Ideology, and the Contested US Academy*, in Rhoads, R. A. – Torres, C. A. (a cura di), *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford University Press, Stanford.
- Rhoads, R. A. – Torres, C. A. (a cura di, 2006), *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford University Press, Stanford.
- Ricci, A. (2004), *Dopo il liberismo. Proposte per una politica economica di sinistra*, Fazi Editore, Roma.
- Rifkin, J. (2000), *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano.
- Robin, S. – Stephens, S. (1997), *Against the Grain: Organizing TAs at Yale*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Roggero, G. (2005), *Intelligenze fuggitive. Movimenti contro l'università-azienda*, Manifestolibri, Roma.
- Roggero, G. et al. (2005), *Precariopoli. Parole e pratiche delle nuove lotte sul lavoro*, Manifestolibri, Roma.
- Roggero, G., *Rivolte affette da riproducibilità virale*, in *il manifesto*, 29 dicembre 2005, p. 12.
- Roggero, G. – Pozzi, F. – Borio, G. (a cura di, 2005), *Gli operai*, DeriveApprodi, Roma.
- Roggero, G. – Pozzi, F. – Borio, G. (2007), *Conricerca as Political Action*, in Coté, M. – Day, R. J. F. – de Peuter, G. (a cura di), *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*, University of Toronto Press, Toronto.
- Roggero, G. – De Nicola, A. – Vecchi, B. (2007), *Contro la creative class*, in *Posse*, in corso di stampa.
- Rojas, F. (2007), *From Black Power to Black Studies. How a Radical Social Movement Became an Academic Discipline*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

- Romano, L. – Rullani, E. (1999), *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, Etas Libri, Milano.
- 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.
- Ross, A. (1997), *The Labor behind the Cult of Work*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Ross, A. (2003), *No-Collar. The Human Workplace and Its Hidden Costs*, Basic Books, New York.
- Ross, A. (2006), *Fast Boat to China. Corporate Flight and the Consequences of Free Trade: Lessons from Shanghai*, Pantheon Books, New York.
- Ross, A. (2006), *Technology and Below-the-Line Labor in the Copyfight over Intellectual Property*, in *American Quarterly*, John Hopkins University Press, n. 58, settembre 2006, pp. 743-766.
- Ross, A. (2006), *Nice Work if You Can Get it: The Mercurial Career of Creative Industries Policy*, in *Work organisation, labour & globalisation*, n. 1, inverno 2006-2007, pp. 13-30.
- Ross, A. (2007), *The Rise of the Global University*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=41&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=33)
- Rossiter, N. (2006), *Organized Networks. Media Theory, Creative Labour, New Institutions*, NAI Publishers, Rotterdam.
- Ruch, R. S. (2001), *Higher Ed, Inc. The Rise of the For-Profit University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Rullani, E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma.
- Sacchetto, D. (2004), *Il Nordest e il suo Oriente. Migranti, capitali e azioni umanitarie*, Ombre Corte, Verona.
- Sakai, N. – Solomon, J. (2007), *Translation, biopolitics, colonial*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=45&Itemid=33difference](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=33difference)
- Sassen, S. (1997), *Città globali: New York, Londra, Tokyo*, Utet, Torino.
- Sassen, S. (1997), *Le città nell'economia globale*, Il Mulino, Bologna.
- Sassen, S. (1999), *Embedding the Global in the National: Implications for the Role of the State*, in Smith, D. A. – Solinger, D. J. – Topik, S. C. (a cura di), *States and Sovereignty in the Global Economy*, Routledge, London, pp. 158-171.
- Sassen, S. (2006), *Territory Authority Rights. From Medieval to Global Asssemblages*, Princeton University Press, Princeton.
- Schell, E. E. (2007), *Online Education, Contigent Faculty, and Open-Source Unionism*, disponibile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=44&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=33)

- Schmid, J. M. (2004), *Open Source Unionism: New Workers, New Strategies*, disponibile su <http://www.aaup.org/publications/Academe/2004/04jf/04jfschm.htm>
- Schmitt, C. (2003), *Terra e mare*, Adelphi, Milano.
- Schultz, T. W. (1961), *Investment in Human Capital*, in *American Economic Review*, vol. 51.
- Sennet, R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
- Settis, S. (2004), *Quale eccellenza? Intervista sulla Normale di Pisa*, Laterza, Roma-Bari.
- Silver, B. J. (2003), *Forces of Labor. Workers' Movement and Globalization since 1870*, Cambridge University Press, Cambridge – New York.
- Simmel, G. (1989), *Sociologia, Comunità*, Milano.
- Simmel, G. (1998), *Le metropoli e la vita dello spirito*, Armando Editore, Roma.
- Simone, R. (2000), *L'università dei tre tradimenti. Un dossier ancora aperto*, Laterza, Roma-Bari.
- Sivini, G. (a cura di, 2005), *Le migrazioni tra ordine imperiale e soggettività*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Slaughter, S. – Leslie, L.L. (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Sohn-Rethel, A. (1977), *Lavoro intellettuale e lavoro manuale. Per la teoria della sintesi sociale*, Feltrinelli, Milano.
- Solomon, J. (2007), *Discussion on cognitive capitalism*, consultabile su <http://www.edu-factory.org/>
- Sorace, D. (1996), *L'autonomia delle università italiane nel nuovo quadro normativo: una lettura critica*, in Staropoli, A. (a cura di), *Modelli di Università in Europa e la questione dell'autonomia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Stadtman, V. (1992), *United States*, in Clark, B. – Neave, G. (a cura di), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, New York.
- Stanchi, A. – Trombetti, A. L. (2006), *Laurea e lavoro. Tra aspettative degli studenti ed esigenze del mondo del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Strassoldo, M. (a cura di, 2001), *L'azienda università. Le sfide del cambiamento*, Isedi, Torino.
- Sullivan, J. D. (1997), *The Scarlet L: Gender and Status in Academe*, in Nelson, C. (a cura di), *Will Teach For Food. Academic Labor in Crisis*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Taylor, F. W. (1967), *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Etas Kompass, Milano.
- Terranova, T. (2006), *Cultura Network. Per una micropolitica dell'informazione*, Manifestolibri, Roma.
- Thompson, E. P. (1981), *Società patrizia cultura plebea. Otto saggi di antropologia storica sull'Inghilterra del Settecento*, Einaudi, Torino.



- Tomassini, R. (1975), *Studenti e composizione di classe*, Edizioni Aut Aut, Milano.
- Touraine, A. (1974), *Lettres à une étudiante*, Seuil, Paris.
- Tronti, M. (1966), *Operai e capitale*, Einaudi, Torino.
- Trow, M. (1974), *Passage d'un enseignement d'élite à un enseignement supérieur de masse: les problèmes soulevés*, in Ocde, *Politiques de l'enseignement supérieur*, Paris, 1974.
- Trowler, P. (2003), *Il Regno Unito e lo "Spazio Europeo dell'Istruzione"*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, Bologna, n. 3, pp. 357-370.
- Tsing, A. L. (2005), *Friction. An Ethnography of Global Connection*, Princeton University Press, Princeton – Oxford.
- Vaira, M. (2003), *Verso un'Università post-fordista?*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, Bologna, n. 3, pp. 337-355.
- Van Der Ploeg, J. D. (2006), *Oltre la modernizzazione. Processi di sviluppo rurale in Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Vantaggiato, I. (1996), *La "femminilizzazione" del lavoro*, in AA.VV., *Stato e diritti nel postfordismo*, Manifestolibri, Roma, pp. 47-62.
- Vecchi, B. (2000), *Libere Università: le 150 ore del postfordismo*, in *DeriveApprodi*, n. 19, pp. 57-58.
- Vecchi, B. (2004), *Verso gli stati generali del sapere*, in *DeriveApprodi*, Roma, maggio 2004.
- Vecchi, B., *La grande Rete oltre i limiti dello schermo*, in *il manifesto*, 25 febbraio 2006, p. 12.
- Vercellone, C. (2006), *Elementi per una lettura marxiana dell'ipotesi del capitalismo cognitivo*, in Vercellone, C. (a cura di), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, Manifestolibri, Roma.
- Vercellone, C. (a cura di, 2006), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, Manifestolibri, Roma.
- Vercellone, C. (2007), *Anti-Cpe Movement and Cognitive Capitalism*, consultabile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=46&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=33)
- Virno, P. (1994), *Mondanità. L'idea di mondo tra esperienza sensibile e sfera pubblica*, Manifestolibri, Roma.
- Virno, P. (2001), *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Virno, P. (2002), *Esercizi di esodo. Linguaggio e azione politica*, Ombre Corte, Verona.
- Virno, P. (2004), *La teoria politica dell'esodo*, seminario all'Università della Calabria, copia interna.
- Virno, P. (2005), *Il cosiddetto «male» e la critica dello Stato*, in *Forme di vita*, n. 4, pp. 9-36.

- Visco, G. (2006), *Il movimento anti-Cpe tra autonomia studentesca e organizzazioni sindacali*, paper presentato al convegno annuale SISP, Bologna, 12-14 settembre 2006.
- Vittadini, G. – Lovaglio, P. (2004), *Fattori materiali e immateriali del capitale umano*, in Vittadini, G. (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini e Associati, Milano, pp. 35-69.
- Vittadini, G. (a cura di, 2004), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini e Associati, Milano.
- Walzer M., (1986), *Esodo e rivoluzione*, Feltrinelli, Milano.
- Wang, H. (2006), *Il nuovo ordine cinese. Società, politica ed economia in transizione*, Manifestolibri, Roma.
- Wark, M. (2005), *Un manifesto hacker. Lavoratori immateriali di tutto il mondo unitevi!*, Feltrinelli, Milano.
- Williams, J. (2007), *Debt Education. Bad for the Young, Bad for America*, disponibile su [http://www.edu-factory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=49&Itemid=33](http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=33)
- Wilson, R., *Percentage of Part-Timers on College Faculties Holds Steady After Years of Big Gains*, in *The Chronicle of Higher Education*, 23 aprile 2001, disponibile su <http://chronicle.com/daily/2001/04/2001042301n.htm>
- Wright, S. (2002), *Storming Heaven: Class Composition and Struggle in Italian Autonomist Marxism*, Pluto Press, London.
- Xiang, B. (2007), *Global "Body Shopping". An Indian Labor System in the Information Technology Industry*, Princeton University Press, Princeton.
- Žižek, S. (2002), *Benvenuti nel deserto del reale. Cinque saggi sull'11 settembre e date simili*, Meltemi, Roma.
- Žižek, S. (2003), *Tredici volte Lenin. Per sovvertire il fallimento del presente*, Feltrinelli, Milano.
- Žižek, S., *Né Pepsi né Coca. La scelta di Lenin*, in *il manifesto*, 21 gennaio 2004.

## Appendice

### Scheda di presentazione degli intervistati

#### Ricercatori e docenti precari\*

- ❖ Adele (1954), ricercatrice confermata al dipartimento di Biologia dell'Università della Calabria. Ha preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti senza far parte di gruppi o organizzazioni. Intervistata a Cosenza il 17 giugno 2004.
- ❖ Andrea (1973), co.co.co. presso il dipartimento di Fisica dell'Università la Sapienza di Roma. Proveniente da esperienze di movimento, è tra i fondatori della RNRP e dell'Associazione PreCat. Intervistato a Roma il 19 giugno 2004.
- ❖ Anna Carola (1966), assegnista di ricerca a Scienze Politiche all'Università di Firenze. Dopo essersi occupata di mediattivismo e rete telematica, è tra i fondatori della RNRP. Intervistata a Firenze il 26 maggio 2004.
- ❖ Anna Maria (1971), assegnista di ricerca presso il dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna. Ha preso attivamente parte alle attività della RNRP. Intervistata a Bologna il 15 luglio 2007.
- ❖ Brenda (1973), graduate student nel programma di American Studies della University of Yale. Da alcuni anni attivista del GESO e di UNIT-HERE. Intervistata a New Haven il 5 giugno 2006.
- ❖ Bruno (1959), adjunct professor alla City University of New York e alla Long Island University. Proveniente dall'Italia, è dal 1984 negli Stati Uniti, dove ha preso parte a varie attività militanti. Intervistato a New York City il 22 giugno 2006.
- ❖ Chad (1971), graduate student nel dipartimento di Letteratura Inglese e Comparata alla Columbia University. Ha preso parte alle mobilitazioni del 2004 e del 2005. Intervistato a New York City il 9 maggio 2006.
- ❖ Claudio (1969), assegnista presso il dipartimento di Filologia Moderna dell'Università "Federico II" di Napoli. Ha fatto parte dei movimenti universitari negli anni Novanta, è da subito diventato attivista della RNRP. Intervistato a Napoli il 9 luglio 2004.

---

\* La posizione lavorativa riportata si riferisce alla posizione occupata al momento dell'intervista.

- ❖ Cristina (1979), dottoranda in Scienze del Lavoro all'Università Statale di Milano. Militante di Rifondazione Comunista, è stata uno dei punti di riferimento milanesi della RNR. Intervistata a Milano il 25 maggio 2004.
- ❖ Daniele (1979), dottorando nel dipartimento di Fisica dell'Università di Pisa. Militante in vari gruppi di movimento, ha preso parte al nodo romano della RNR. Intervistato a Pisa il 17 luglio 2004.
- ❖ Dario (1975), docente a contratto presso il dipartimento di Filosofia dell'Università "Federico II" di Napoli. Ha preso parte ai movimenti universitari, è da subito diventato attivista della RNR. Intervistato a Napoli il 9 luglio 2004.
- ❖ Erasmo (1969), ricercatore non confermato della facoltà di Ingegneria all'Università di Benevento. Senza un pregresso background politico, ha preso parte alle attività del nodo napoletano della RNR. Intervistato a Napoli il 9 luglio 2004.
- ❖ Fabrizio (1960), ricercatore non confermato alla facoltà di Medicina Veterinaria dell'Università Statale di Milano. Senza nessun background politico alle spalle, ha preso parte alla fase iniziale delle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Milano il 22 aprile 2004.
- ❖ Francesca (1979), dottoranda all'Università Paris 8 – Saint Denis. Ha preso parte in forma episodica alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti a Pisa. Intervistata a Pisa il 17 luglio 2004.
- ❖ Francesco (1977), dottorando presso il dipartimento di Biotecnologie e Bioscienze dell'Università di Bologna. Senza alcuna precedente esperienza politica, ha preso attivamente parte alle attività del nodo bolognese della RNR. Intervistato a Bologna il 7 luglio 2004.
- ❖ Francesco (1974), dottorando in Storia del Pensiero Economico all'Università di Firenze. Militante in collettivi universitari e organizzazioni di movimento, è stato tra i punti di riferimento pisani della RNR. Intervistato a Pisa il 17 luglio 2004.
- ❖ George (1978), graduate student nel dipartimento di Storia della New York University. Militante del GSOC, ha attivamente partecipato alla mobilitazione e allo sciopero contro l'amministrazione. Intervistato a New York City il 25 maggio 2006.
- ❖ Gianfranca (1971), assegnista di ricerca presso il dipartimento di Scienze Fisiche dell'Università "Federico II" di Napoli. Militante in collettivi universitari e organizzazioni di movimento, è stata attiva nelle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistata a Napoli il 9 luglio 2004.

- ❖ Giovanna (1971), dottoressa di ricerca del dipartimento di Sociologia e Scienza Politica dell'Università della Calabria. Ha preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistata a Cosenza il 16 giugno 2004.
- ❖ Giulio (1978), dottorando alla facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Firenze. Dopo varie esperienze di movimento, ha preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Firenze il 26 maggio 2004.
- ❖ Giuseppe (1970), assegnista di ricerca della facoltà di Giurisprudenza dell'Università "La Sapienza" di Roma. Proveniente da esperienze di movimento, è tra i fondatori della RNRP e dell'Associazione PreCat. Intervistato a Roma l'8 luglio 2004.
- ❖ Jill (1977), graduate student nel dipartimento di Sociologia della New York University. Militante del GSOC, ha preso attivamente parte alle mobilitazioni e allo sciopero contro l'amministrazione, ed è tra le persone arrestate nell'azione di disobbedienza civile del 27 aprile 2006. Intervistata a New York City il 28 aprile 2006.
- ❖ Joel (1966), adjunct professor alla New School. È presidente dello ACT-UAW, Local 7902, la union di adjunct e part-time faculty alla New School e alla NYU. Intervistato a New York City il 2 giugno 2006.
- ❖ Kitty (1965), graduate student nel dipartimento di Storia della New York University. È direttrice del Center for Worker Education della City University of New York. Intervistata a New York City il 3 maggio 2006.
- ❖ Luca (1972), dottorando nel dipartimento di Fisica dell'Università di Firenze. Proveniente da varie esperienze all'interno di organizzazioni di movimento, è stato da subito attivo nella RNRP a Roma ed è tra i fondatori dell'Associazione PreCat. Intervistato a Roma l'8 luglio 2004.
- ❖ Maggie (1977), graduate student nel dipartimento di Storia della New York University. Militante del GSOC, ha preso attivamente parte alle mobilitazioni e allo sciopero contro l'amministrazione. Intervistata a New York City il 14 aprile 2006.
- ❖ Maida (1953), graduate student nel dipartimento di Arte della New York University. Militante del GSOC e dello UAW. Intervistata a New York City il 14 aprile 2006.
- ❖ Manuela (1976), dottoranda in Scienze del Lavoro all'Università Statale di Milano. Dopo alcune esperienze all'interno dei social forum, ha preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistata a Milano il 21 aprile 2004.
- ❖ Marco C. (1973), ricercatore non confermato alla facoltà di Ingegneria di Bologna. Dopo saltuarie esperienze di movimento, ha preso attivamente parte alle attività del nodo bolognese della RNRP. Intervistato a Bologna il 7 luglio 2004.

- ❖ Marco T. (1977), dottorando alla facoltà di Ingegneria di Bologna. Ha preso parte alla fase iniziale delle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Bologna il 7 luglio 2004.
- ❖ Mariagrazia (1971), dottoranda del dipartimento di Sociologia e Scienza Politica dell'Università della Calabria. Ha preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistata a Cosenza il 17 giugno 2004.
- ❖ Massimiliano (1973), assegnista di ricerca della facoltà di Scienza Politiche dell'Università di Firenze. Ha fatto parte dei movimenti universitari negli anni Novanta, ha preso parte alle attività del nodo fiorentino della RNRP. Intervistato a Firenze il 26 maggio 2004.
- ❖ Maurizio (1971), assegnista di ricerca nella facoltà di Medicina Veterinaria dell'Università Statale di Milano. Senza un pregresso background politico, ha preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Milano il 22 aprile 2004.
- ❖ Michael (1974), graduate student nel programma di American Studies della New York University. Leader del GSOC, ha partecipato all'intera mobilitazione e sciopero contro l'amministrazione, è tra gli arrestati nelle azioni di disobbedienza civile del 21 agosto 2005 e del 27 aprile 2006. Intervistata a New York City il 14 aprile 2006.
- ❖ Michele (1965), ricercatore non confermato alla facoltà di Medicina Veterinaria dell'Università Statale di Milano. Senza nessun background politico alle spalle, ha preso parte alla fase iniziale delle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Milano il 22 aprile 2004.
- ❖ Michele (1968), assegnista di ricerca della facoltà di Ingegneria dell'Università di Bologna. È stato tra i fondatori della RNRP. Intervistato a Bologna il 7 luglio 2004.
- ❖ Michele (1972), assegnista di ricerca presso la facoltà di Ingegneria dell'Università di Pisa. Dopo varie esperienze nei movimenti universitari, ha preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Pisa il 17 luglio 2004.
- ❖ Natasha (1977), graduate student nel dipartimento di Sociologia della New York University. Ha partecipato alla mobilitazione nella fase iniziale, poi se ne è allontanata per un disaccordo sulle strategie. Intervistata a New York City il 29 agosto 2007.
- ❖ Orietta (1966), assegnista di ricerca presso la facoltà di Lettere dell'Università "La Sapienza" di Roma. Ha inizialmente preso parte alle attività del nodo romano della RNRP. Intervistata a Roma l'8 luglio 2004.
- ❖ Paul (1969), graduate student nel dipartimento di Storia della New York University. Ha preso parte alle mobilitazione e allo sciopero contro l'amministrazione. Intervistato a New York City il 21 aprile 2006.

- ❖ Paola (1976), graduate student nel dipartimento di Italian Studies della New York University. Ha preso parte alle mobilitazioni della NYU ed è successivamente entrata a far parte del GSOC. Intervistata a New York City il 14 aprile 2006.
- ❖ Simone (1971), assegnista di ricerca presso la facoltà di Scienza Politiche dell'Università di Firenze. Ha preso parte alla fase iniziale delle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Firenze il 26 maggio 2004.
- ❖ Sonia (1969), assegnista di ricerca presso la facoltà di Lettere dell'Università "La Sapienza" di Roma. Senza un consolidato background politico, è tra i fondatori della RNRP. Intervistata a Roma l'8 luglio 2004.
- ❖ Stefano (1978), dottorando della facoltà di Lettere all'Università Statale di Milano. Senza nessun background politico alle spalle, ha preso parte alla fase iniziale delle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Milano il 21 aprile 2004.
- ❖ Stefano (1971), docente a contratto del dipartimento di Scienze Naturali dell'Università della Calabria. Senza nessun background politico alle spalle, ha preso parte alla fase iniziale delle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistato a Cosenza il 18 giugno 2004.
- ❖ Tristan (1976), graduate student nel dipartimento di Storia della New York University. Ha preso parte alle mobilitazione e allo sciopero contro l'amministrazione. Intervistata a New York City il 14 aprile 2006 e via email il 9 maggio 2007.
- ❖ Valeria (1977), dottoranda nel dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa. Ha preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti. Intervistata a Pisa il 17 luglio 2004.

## Studenti e attivisti

- ❖ Charley (1975), ha da poco terminato il programma graduate alla Rutgers University. È un attivista di Tent State. Intervistato a New York City il 5 settembre 2007.
- ❖ Daniele (1983), studente di Psicologia all'Università "La Sapienza" di Roma. Senza un background politico alle spalle, ha preso parte alle mobilitazioni universitarie dell'autunno 2005. Intervistato a Roma il 12 gennaio 2006.
- ❖ Erik (1982), undergraduate student al Macalester College. Attivista dell'Experimental College. Intervistato via email il 6 agosto 2007.
- ❖ Francesco (1978), dottorando presso il dipartimento di Filosofia dell'Università di Firenze. Attivista del centro sociale ESC e della Libera Università Metropolitana. Intervistato a Roma il 16 luglio 2007.
- ❖ Perla (1980), attivista del Center for Immigrant Families. Intervistata a New York City il 25 luglio 2007.
- ❖ Priscilla (1977), attivista del Center for Immigrant Families. Intervistata a New York City il 25 luglio 2007.
- ❖ Stefano (1982), studente di Scienze Politiche all'Università "La Sapienza" di Roma. Attivista della Rete per l'Autoformazione, ha preso parte alle mobilitazioni universitarie dell'autunno 2005. Intervistato a Roma il 19 dicembre 2005.
- ❖ Tania (1984), studentessa di Filosofia all'Università "La Sapienza" di Roma. Attivista della Rete per l'Autoformazione, ha preso parte alle mobilitazioni universitarie dell'autunno 2005. Intervistata a Roma il 18 gennaio 2006.
- ❖ Ujju (1972), attivista del Center for Immigrant Families. Intervistata a New York City il 25 luglio 2007.



## Testimoni privilegiati

- ❖ Philip G. Altbach, docente di Higher Education al Boston College. È direttore del Center for International Higher Education. Intervistato a Boston il 15 giugno 2006.
- ❖ Stanley Aronowitz, docente di Sociologia alla City University of New York. Teorico di riferimento del labor movement americano, è direttore della rivista *Situations*. Intervistato a New York City il 23 e il 29 maggio 2006.
- ❖ Kosta Bagakis, docente di Filosofia alla San Francisco State University. È tra i promotori del The Institute for the Critical Study of Society. Intervistato via email il 3 settembre 2007.
- ❖ Donatella Barazzetti, docente di Sociologia dell'Università della Calabria, membro della Rete Tematica Europea ATHENA e Direttrice del Centro Interdipartimentale di Women's Studies "Milly Villa" dell'Università della Calabria. Intervistata il 10 novembre 2007 a Roma.
- ❖ George Caffentzis, docente presso il dipartimento di Filosofia della University of Southern Maine. Fa parte del collettivo di *Midnight Notes*. Intervistato a New York City il 22 agosto 2007.
- ❖ Roderick A. Ferguson, docente di Race and Critical Theory presso il dipartimento di American Studies della University of Minnesota. Intervistato a New York City il 12 agosto 2007.
- ❖ Alessia Incerti, responsabile comunicazione dell'Università di Scienze Gastronomiche. Intervistata a Pollenzo il 25 gennaio 2005.
- ❖ Guido Martinotti, docente di Sociologia Urbana all'Università degli Studi di Milano II – Bicocca. Ha presieduto il gruppo di lavoro ministeriale istituito dal ministro Berlinguer per preparare le linee generali della riforma dell'università, definita anche "commissione Martinotti". Intervistato a New York City il 18 aprile 2006.
- ❖ Chandra T. Mohanty, docente di Women's Studies alla Syracuse University. È tra le più importanti femministe postcoloniali. Intervistata a Ithaca il 20 giugno 2006.
- ❖ Roberto Moscati, docente di Sociologia dell'Educazione all'Università degli Studi di Milano II – Bicocca. Ha preso parte alla "commissione Martinotti". Intervistato a Milano il 2 marzo 2006.
- ❖ Mary Nolan, docente di Storia della New York University. Ha attivamente sostenuto lo sciopero proclamato dal GSOC. Intervistata a New York City il 13 giugno 2006.
- ❖ Gabriella Paglia, responsabile dei rapporti esterni dell'Università Telematica "Guglielmo Marconi". Intervistata a Roma il 24 febbraio 2006.

- ❖ Fabio Rojas, docente di Sociologia alla Indiana University. Si occupa specificatamente dei movimenti sociali e del percorso dei Black Studies nel sistema di istruzione superiore americano. Intervistato a New York City il 13 agosto 2007.
- ❖ Andrew Ross, docente di American Studies alla New York University. Per lungo tempo nel collettivo redazionale di *Social Text*, tra i fondatori di Faculty Democracy, ha attivamente sostenuto lo sciopero proclamato dal GSOC. Intervistato a New York City il 26 maggio 2006.
- ❖ M. L. S., docente di Educational Sociology della New York University. Intervistato a New York City il 16 maggio 2006.
- ❖ Massimiliano Vaira, ricercatore presso la facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Pavia. Fa parte del Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore. Intervistato a Pavia il 24 gennaio 2006.
- ❖ Anthony R. Welch, docente in Education della University of Sydney. Intervistato a Boston il 15 giugno 2006.

## Traccia di intervista utilizzata per i ricercatori precari

### ▪ *Caratteristiche generali*

- 1) Sesso ed età
- 2) Qual è il tuo ruolo all'interno dell'università (titolo, facoltà, dipartimento, ecc.)?
- 3) In quale università lavori attualmente? Hai lavorato in altre università? Hai fatto altri lavori prima di quello accademico?
- 4) Qual è stato il tuo percorso di studi (diploma, laurea/lauree, dottorato, master, ecc.)?
- 5) Il tuo percorso di formazione è legato principalmente ai luoghi istituzionali (scuole, università, corsi specializzati, ecc.), oppure le attività extracurricolari hanno avuto per te un peso particolarmente importante, e quali?
- 6) Hai partecipato o partecipi a gruppi informali, associazioni, reti, partiti, sindacati, ecc.? Quanto hanno pesato e pesano nel tuo percorso di formazione?

### ▪ *Lavoro e aspettative*

- 7) Con quali aspettative hai intrapreso il percorso universitario e della ricerca?
- 8) Che valutazioni dai oggi del tuo lavoro in relazione alle aspettative iniziali?
- 9) Quali sono gli aspetti più importanti del tuo lavoro? Hai la possibilità di coltivare i tuoi interessi di studio e ricerca?
- 10) Hai esperienza (diretta o indiretta) di altre università a livello europeo e internazionale? Che giudizio ne dai rispetto all'università italiana?
- 11) Sulla base della tua esperienza, quali sono gli aspetti migliori e quelli peggiori del lavoro all'interno dell'università?
- 12) Ci sono stati, a tuo avviso, dei cambiamenti nel mondo dell'università e della formazione rispetto agli anni precedenti e a quelli in cui tu eri studente? In cosa consistono concretamente?

### ▪ *Riforma Moratti, riforme precedenti, Bologna Process*

- 13) Qual è il tuo giudizio complessivo sulla riforma Moratti?
- 14) Che differenze riscontri, e che valutazioni ne dai, rispetto alle riforme precedenti?
- 15) Come valuti i singoli aspetti introdotti dalle varie riforme (3+2, sistema dei crediti, riorganizzazione della didattica, ecc.)?
- 16) Qual è stato l'impatto delle riforme degli ultimi anni rispetto all'organizzazione della vita accademica, ai carichi didattici, alla ricerca, alla qualità dei saperi e della formazione?

17) Conosci le linee generali dei percorsi di riforma a livello europeo, delineatisi a partire dal cosiddetto *Bologna Process*, ossia dall'incontro di Bologna del 1999?

18) Quali sono, a tuo giudizio, gli aspetti migliori e quelli peggiori di tali linee di riforma?

▪ *Ddl Moratti e precarizzazione*

19) Qual è la tua condizione lavorativa attualmente? Quanto il precariato è per te una realtà, una prospettiva o una possibilità futura?

20) La situazione che descrivi in merito alla tua posizione all'interno dell'università, è tipica o atipica rispetto alla complessiva organizzazione del lavoro accademico?

21) Quanto inciderebbe sulla tua condizione l'entrata in vigore del Ddl Moratti? Cambierebbe radicalmente la tua condizione, ne peggiorerebbe alcuni aspetti, o muterebbe poco?

22) In merito alle logiche di reclutamento e di organizzazione universitaria, alcuni sociologi parlano di un allargamento della periferia accademica, a fronte di un restringimento del centro dei docenti di ruolo. Tu cosa ne pensi? Quanto il Ddl Moratti può influire in questa dinamica?

▪ *Mobilitazione*

23) In che modi hai preso parte alle mobilitazioni contro il Ddl Moratti?

24) Avevi già preso parte ad altre mobilitazioni nel passato?

25) Ci puoi descrivere come è nata la mobilitazione nella tua università, quali sono state le tappe principali, il coinvolgimento di ricercatori, precari e studenti, le difficoltà incontrate?

26) Avete rapporti con altre realtà che si sono mobilitate contro il Ddl Moratti? Come avviene la comunicazione, attraverso quali canali, con che mezzi?

27) Sulla base della tua esperienza, le mobilitazioni sono incentrate esclusivamente sul Ddl Moratti, o toccano altri temi (ad esempio la riforma Moratti, la qualità dei saperi, l'organizzazione della didattica, la proprietà intellettuale, ecc.)?

28) Che prospettive esistono per questa mobilitazione e per le reti che si sono costruite, al di là della richiesta del ritiro del Ddl Moratti?

▪ *Rete, mezzi telematici e strumenti di comunicazione*

29) Quanto sono importanti gli strumenti telematici nel tuo lavoro?

30) Hai esperienza di pratiche di e-learning? Quali sono le potenzialità e qual è la realtà degli strumenti telematici nella didattica e nei percorsi di formazione?

31) Quanto è stata importante la rete telematica nella costruzione della mobilitazione, sia a livello locale sia a livello nazionale e internazionale?

32) Quali strumenti di comunicazione sono stati maggiormente utilizzati nella mobilitazione?

- *Percorsi di didattica alternativa e rapporti con l'esterno*

33) Hai partecipato a seminari autogestiti all'interno dell'università, o comunque a costruzione di percorsi didattici fuori dagli schemi previsti dalla riforma?

34) Quali sono, a tuo avviso, i rapporti tra università e "territorio"? Quanto i differenti soggetti territoriali impegnati in attività sociali, politiche e formative (associazioni, ambiti autorganizzati, radio e tv indipendenti, ecc.) intrecciano rapporti con il mondo accademico, e viceversa?

35) L'intensificazione di tale rapporto potrebbe essere utile? Con che scopi? In che forme?

## **Traccia di intervista utilizzata per i *graduate students***

### ▪ *Personal background, labor, expectations, and valuations*

- 1) Age
- 2) What is your family background (the works of your father and your mother)?
- 3) What is your study degree (diploma, certificate, undergraduate, graduate, and so on)?
- 4) Did you work in other universities before this one? Did you have done other works beyond the academic labor?
- 5) What is your status within the university (role, department, faculty, and so on)?
- 6) Concretely, what do you do daily, what are your tasks – formal and informal?
- 7) What were the expectations you began the academic and research labor? What are your valuations today?
- 8) Starting from your experience, what are the positive and the negative aspects of the academic labor?
- 9) Starting from your experience, what are the positive and the negative aspects of the American university system?
- 10) Have you the possibility to follow your research interests?
- 11) What is your wage?

### ▪ *Mobilizations*

- 12) Are you involved (or did you involve) in other groups (political groups, associations, unions, and so on)?
- 13) Can you tell me in detail your mobilization – when it was born, what are the main topics, what are your forms of strike and struggles, and so on?
- 14) Briefly, can you tell me the history of your union and the main struggles in which it is involved? What are your main activities?
- 15) What is the composition of your union?
- 16) In which higher education institutions you are involved (research or teaching universities, community college, public or private, and so on)? Can you tell me the differences?
- 17) Are you only a union, or even a political actor?
- 18) Beyond the unionist activity, have you built up education activities alternative of the universities ones (for example, self-organization seminars, debates, and so on)? In other

words, in your opinion how much it is important to criticize the knowledge and education provided by university?

- 19) Have you links with other strikes and struggles in other universities of the country? And outside the country?
- 20) Your struggle stresses only the topic of “precariousness” on the academic labor, or the “precariousness” in the broad and wider society context? Have you links with other “precarious” struggles outside the university?
- 21) What is the importance of Internet and of the hi-tech tools in your political activity?
- 22) What do you think about the relationships between universities, enterprises and market? What these relationships and a market-oriented system mean for your labor?
- 23) What do you think about the intellectual property system (patents, copyright, and so on)? What does this mean for your labor?