

Jörg Ruhloff

**CONTRO UN'INTERPRETAZIONE
SOLTANTO ECONOMICA DELL'UNIVERSITÀ¹**

Traduzione di Jutta Breithausen

Premessa

La tesi che le università, oggi, non siano aziende con fini economici, è una proposizione che non trova riscontro empirico. L'esperienza dimostra, infatti, che le università contemporanee hanno già assunto tratti caratteristici dell'economia e che questo processo di trasformazione, secondo la prospettiva dei suoi inauguratori e propagandisti dell'area linguistica tedesca, sarebbe solo ancora un titubante inizio che dovrebbe essere accelerato e portato a termine con grande fermezza.

Dall'altra parte, ovviamente, la tesi che l'Università sia un'istituzione economica nemmeno può essere propriamente convalidata. Se fosse vera, non sarebbe più "luogo di libertà di ricerca e indipendenza della scienza", quindi "Università", ciò andrebbe addirittura contro la visione di autorevoli rappresentanti della stessa riorganizzazione economica delle università.

Di conseguenza siamo davanti ad una situazione paradossale, come dire: le università contemporanee sono e, allo stesso tempo, non sono istituzioni economiche. Quali sono i motivi e le origini di questa

¹ Il saggio è una prosecuzione del contributo: "Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb – Aber unsere Universitäten werden dazu", presentato in occasione della "Frankfurter Erklärung" (Dichiarazione di Francoforte) nel 2005, pubblicato in: (Ursula Frost, a cura di), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und controverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*, Sonderheft Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Schöningh, Paderborn 2006, pp. 31-37.

confusione e contraddizione? Per rispondere a questa questione, ci sono tre possibilità.

Primo: Il modo tradizionale di risolvere una proposizione contraddittoria consisteva nel ricondurre la paradossalità o ad errori nell'analisi empirica o (nel caso specifico) alle inconsistenze nell'uso concettuale del termine "università", ovvero sia al modo come ci si rapporta riflessivamente al concetto complesso di "università" o ad entrambi i modi prospettati.

La ovvia proposizione di una soluzione del genere, è l'assunto secondo cui: come per quanto riguarda la realtà siamo in presenza di un cosmo ben organizzato e razionale o – detto con Hegel – in presenza di una *realtà ragionevole*, così siamo in presenza di osservatori ed interpreti irragionevoli qualora le loro analisi dovessero condurre a proposizioni paradossali.

Secondo: Una soluzione alternativa, per fuoriuscire dalla paradossalità sopra evidenziata, sarebbe quella di accettare la paradossalità come realtà, nel nostro caso: accettare la co-esistenza reale di due forme di università. Il fatto, cioè, che, in una non-illuminata realtà del mondo umano, esistano cose irrazionali e paradossali e che, contrariamente a quanto supponeva Hegel, la realtà è o potrebbe essere irrazionale.

Terzo: Una terza possibilità di soluzione della tesi paradossale che interessa lo stesso titolo di questo saggio, sarà esplicitata nella parte conclusiva dello stesso.

Annotazioni sull'Università come istituzione economica

1 Nell'Ottobre 2004, mi pervenne telefonicamente la seguente richiesta da parte di un collega italiano: se il dipartimento di Pedagogia della Bergische Universität Wuppertal, al quale appartengo, potesse – dietro il

pagamento di un compenso adeguato – fargli avere un programma di Bachelor o Master per il suo dipartimento di Pedagogia, il tutto entro due mesi, perché la provincia alla quale appartenerebbe l'università italiana richiedente, per scadenza dei contributi messi a disposizione, avrebbe dovuto includere la spesa nel *budget* dello stesso anno 2004.

Avevo solo due mesi di tempo. Anche nel caso in cui il mio dipartimento avesse avuto la possibilità di offrire il programma richiesto, sarebbe stato impossibile avviare la pratica di questa vendita in così poco tempo, perché queste pratiche da noi sono legate a complesse procedure amministrative. In definitiva, fu una università inglese ad offrire il programma desiderato.

2 Una Università austriaca, da poco istituita, mette con orgoglio in luce l'ottima trasparenza riguardante lo “svolgimento” dei “processi di rendimento”. Oltre ad un resoconto annuale, si vanta di presentare, così come da ottica politico-formativa è desiderato, permesso o addirittura già vincolante, un “bilancio del sapere”. In questo bilancio l'università qui menzionata calcola la sua “capacità intellettuale” in base a tre forme di capitale:

- “capitale umano”
- “capitale strutturale”
- “capitale relazionale”

3 Nel frattempo, in Germania, una gran parte delle università sta sviluppando un profilo economico ben definito per raggiungere i loro clienti – il nuovo tipo di studenti che aspirano ad uno studio redditizio e lucrativo. Una delle università più grandi, una volta famosa per la resistenza contro il regime nazista e conosciuta per il suo idealismo del “pensiero libero”, reclamizza con uno *slogan* che sottolinea il suo adeguarsi al mercato e la sua preparazione dei futuri carrieristi.

4 Per legittimare le tasse relative allo studio (che in Germania sono introdotte recentemente nella maggior parte delle Università), il ministro di una regione tedesca parla pubblicamente non più di “studenti”, ma di “clienti”. Questo mutamento di termini non serve soltanto a suggerire un equilibrio tra investimento e rendimento (come dire: “chi più spende, meno spende”), ma a favorire anche una nuova mentalità:

- Intendere, per esempio, l’insegnamento come un prodotto di consumo. Il nuovo studente come “consumatore” pretende dal professore, come rappresentante dell’Università moderna, un servizio completo: informazioni utili, personali, possibilmente attraverso i nuovi mezzi di comunicazione, nonché un insegnamento divertente e piacevole che aumenti la sua motivazione allo studio. Ultimamente, di tanto in tanto, fanno parte dei criteri di valutazione che guidano i rappresentanti degli studenti nelle commissioni comparative a posti universitari anche le buone capacità di intrattenimento dei futuri professori.

Questo ben collima col fatto che in un’altra regione tedesca, dopo il rinnovo del gruppo di governo (ma anche senza rinnovo non ci sarebbero da attendersi sorprese), il ministero della “Scienza e della Ricerca” ha mutato il nome in: “Ministero per l’Innovazione, la Scienza, la Ricerca e la Tecnologia”. A prima vista la nuova denominazione sembra irrilevante, dal momento che scienza e ricerca sono generatrici di innovazioni che portano a sapere e conoscenze nuove. Ma ad un esame più attento, appare evidente che l’uso del termine “innovazione” è legato in modo stretto ad un’interpretazione soltanto economica dell’università.

L’università è concepita come luogo di efficienza economica e come tale produce “innovazioni” che devono essere globalmente competitive, nonché competenze personali e capacità standardizzate che possono reggere sul piano del mercato nazionale ed internazionale.

Senza mezzi termini, il piano discusso (nel maggio 2006) riguardo alla “legge di liberalizzazione universitaria” nella Renania Settentrionale-Westfalia prevede che le università possano dichiarare il loro stato di insolvenza ed essere sufficientemente autonome da poter eventualmente legittimare il loro proprio scioglimento.

La politica formativa e il diritto alla formazione assumono così la funzione di agenti che “osservano” il “libero” mercato delle istituzioni formative “autonomizzate” o parzialmente “autonomizzate”. L’evoluzione di questa nuova libertà è legata strettamente alle regole dell’efficienza e dell’economia. I mediatori di questa nuova forma di libertà agiscono rigorosamente secondo regole burocratiche.

5 Indipendentemente dalla concorrenza tra la clientela del carrierismo, nel frattempo tutte le università tedesche, in seguito a quanto previsto nelle direttive post-Bologna o meglio in base all’interpretazione che si segue in Germania, sono obbligate ad inserire gli studenti in una struttura organizzativa nella quale vengono trattati similmente a lavoratori salariati: in quaranta ore settimanali, gli studenti devono adempiere i loro compiti. Gli esami periodici rappresentano l’istanza di controllo. In modo analogo, il personale scientifico è sottoposto al controllo derivante sia dalla valutazione interna che dalla valutazione esterna. La qualità del personale docente è fatta dipendere dalla quantità dei finanziamenti esterni che esso è riuscito a procurarsi. Si giudicano positivamente quei corsi di studio che lasciano soddisfatti i loro “clienti” e nei quali il programma svolto corrisponde ai criteri del “mercato”: qualificare possibilmente in un minimo di tempo. “Controllo” e “management” sono i nuovi concetti dell’amministrazione universitaria, ad essi si orienta la responsabilità dei rettori e dei decani. La funzione di questi ultimi è la produzione di diplomati di “nuova qualità” a cui corrisponde la “nuova autonomia” di una amministrazione universitaria che agisce similmente a direttori finanziari, a manager o organi di vigilanza.

6 La trasformazione dell'università in un'azienda di servizio in cui i "calcoli economici sono le grandezze essenziali che determinano l'agire"², incide anche sull'autocoscienza degli studenti e sui membri dell'Università. Su ciò soltanto due osservazioni:

- Sempre di più, al posto di seguire gli interessi tematici dei propri studi, gli studenti calcolano il tempo ed il consumo di energia di uno studio degenerato ad "apprendimento". Questo atteggiamento, in cui ha più valore la forma piuttosto che il contenuto scientifico dello studio, è il prodotto della nuova riorganizzazione dell'università. Con le sue regole economiche, essa non offre più la libertà di scelta in base ai bisogni della ricerca ed ai propri interessi di conoscenza. L'orientamento è: un massimo d'esami in un minimo di tempo. Ovviamente, laddove lo studio è ridotto all'apprendimento, non c'è posto per il pensiero e per la ricerca.

Il fatto sorprendente è che la maggior parte degli studenti non solo sopportano queste condizioni, ma addirittura le favoriscono perché *promuoverebbero l'apprendimento*. Ovviamente singole proteste contro l'organizzazione economica dell'università non hanno rilevanza politica. Inoltre, spesso la critica lascia inalterato il sistema e si riferisce alla non-funzionalità dei nuovi "servizi" d'insegnamento, in altre parole a problemi particolari come ad esempio: la mancanza di professori o l'affollamento delle aule.

- Insegnamento e docenti mirano all'effettività e la cosiddetta *didattica universitaria* ha il compito di organizzare e operationalizzare questo svolgimento nella misura in cui gli strumenti della descrizione modulare e gli ordinamenti degli esami e degli studi lasciano ancora degli spazi.

² Cfr. Hofacker, in A. Liesner, "Die Bildung einer Ich-AG. Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität", in *Idem/O. Sander* (a cura di), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*, Bielefeld (transcript), 2005, pp. 43-64.

Vale lo stesso per l'effetto dell'insegnamento: è controllabile attraverso gli esami per quanto è misurabile internamente all'università. L'*esame*, a partire dal XIX secolo è avanzato a *terza funzione centrale* dell'università accanto alla *ricerca* e all'*insegnamento* e come è tipico per le storie a tre, anche nel nostro caso si avvera la stessa cosa: uno rimane fuori; nel nostro caso è la *ricerca* a rimanere fuori, mentre l'*insegnamento* ha ormai solo il compito di preparare agli *esami*.

Questa tendenza potrebbe essere verificata empiricamente, ma tale analisi a me sembra inutile, non avendo mai tra centinaia di colleghe e colleghi incontrato qualcuno che non abbia notato questa trasformazione e riduzione enorme di ricerca e insegnamento ad esami. Ovviamente dall'ottica di chi "studia", questa riorganizzazione economica dell'università può apparire in altra luce, il che non cambia nulla al problema qui in discussione.

Il problema, infatti, è il seguente: questo stato di cose ha a che fare con la trasformazione aziendale dell'università? La risposta, a mio avviso, è positiva se seguiamo il ragionamento seguente:

La ricerca, l'insegnamento legato alla ricerca e lo studio che si connette a quest'ultimo non hanno bisogno di nessuna estrapolazione riferita ad esami come una terza grandezza, in quanto gli esami sono parte inerenti ad essi. La *ricerca* esamina il sapere fin lì storicamente raggiunto e genera nuovo sapere attraverso l'esamina di teorie, modelli ed ipotesi. Un *insegnamento legato alla ricerca* consiste nell'orientarsi a risultati di ricerca esaminandoli sempre nuovamente, nel rendere comprensibili i risultati e legarli al sapere ritenuto fin lì valido, nonché nel sottoporre le ricerche e i loro risultati all'esamina da parte degli studenti.

Oggi al contrario, gli esami di cui si parla nell'ambito della riorganizzazione dell'università, non lasciano spazio per l'esamina scientifica di cui si diceva sopra. Gli esami attuali misurano e controllano, infatti, solo i rendimenti relativi a determinate lezioni (che spesso non rivelano nessun nesso fra di loro). Lo studio, oggi, si

conclude dopo avere superato un cumulo di esami senza alcuna coerenza.

L'autonomizzazione degli esami, iniziata nel XIX secolo dapprima in modo quasi impercettibile e poi avanzata a funzione universitaria indipendente, svolse, inizialmente, una funzione emancipatrice (di liberamento dai privilegi della società feudale classista) nelle università della società borghese, ma successivamente si è trasformata, a sua volta, in una nuova forma di privilegio sociale. La sua genesi è, dall'origine, legata a motivi economici. La sua legittimazione si fonda sul fatto che le istanze che istituiscono le università – lo stato, la “società” o investitori privati ecc. – e che ne fissano gli scopi e le attrezzano di risorse, si arrogano il diritto, e forse hanno anche questo diritto, di assicurarsi che nell'istituzione università sia “tutto a posto”. Partendo da questo presupposto, l'autonomizzazione della funzione universitaria degli esami sarebbe una conseguenza giuridica della istituzionalizzazione e organizzazione delle stesse università. A questo presupposto si lega, inevitabilmente, un'implicazione d'ordine economico, in quanto l'istituzione e l'organizzazione di università non possono esistere senza risorse economiche.

In relazione a quanto detto, si pone la domanda se la riorganizzazione attuale dell'università sia, oggi, davvero, dominata da fattori economici. Non vi sono dubbi che in riferimento a questa domanda si rinvengono tante prove sia internamente alle università, sia come risultato di indagini empiriche. Ovviamente un'ampia esplicitazione di queste prove non è possibile in questa sede, mi limito, pertanto, alla tesi secondo cui la crescente dominanza dell'autonomizzazione della funzione degli esami nelle università-del-post-Bologna è la conseguenza dell'espressione della dominanza del discorso economico su tutti gli altri discorsi³.

³ Vedi letteratura seguente: - riguardo alla tendenza sociale della dominanza economica nella società post-moderna: Jean-Francois Lyotard, *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, a cura di P. Engelmann, Gradiz. Wien (ed. Passagen), 1986 (ed. orig., Parigi 1979); riguardo alle analisi della formazione europea e sulla scia della teoria lyotardiana della governo-mentalità: J. Masschelein et alii, *Globale Immunität oder Eine oleine*

Alcune implicazioni teorico-pedagogiche dell'università come istituzione economica

L'università più si trasforma in istituzione economica, più restringe gli spazi per una formazione libera. Essa, anzi, rischia di sparire completamente. In altre parole: l'università come istituzione economica compiuta non sarà più luogo di formazione culturale. Questa è la tesi che qui si sostiene, ed essa dipende – come tutto ciò che si afferma o che si cerca di descrivere – dall'esperienza sul campo e da presupposti teorici e concettuali, sempre discutibili, ma non per questo sono da intendere in senso semplicemente *relativistico*.

Molti dei fenomeni rilevanti in senso teorico-formativo che, nel corso della trasformazione economica delle università, si pongono al centro, appartengono all'ambito della "teoria della cultura superficiale"⁴, così come sviluppata da Adorno nel 1959:

- la perdita del nesso vitale con i problemi della verità sia nei docenti che negli studenti;
- il puntare tutto sul riconoscimento sociale;
- l'auto-conservazione senza l'"Io", ovvero: un'autoaffermazione orientata ai vantaggi di uno *status* sociale privo completamente di ogni rapporto col proprio pensiero;
- l'incapacità di rispondere e reagire spontaneamente ed individualmente in situazioni imprevedute. La ricaduta in modelli di socializzazione;

Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich, Berlin (diaphanes), 2005; riguardo alla critica dell'università contemporanea e alle possibilità di un suo miglioramento: H. Brinckmann et alii, *Die Einheit von Forschung und Lehre: Ueber die Zukunft der Universität*, Wetzlar (Büchse der Pandora), 2002, nonché il contributo un po' futuristico di J. Derrida, *Die unbedingte Universität*, Frankfurt a.M. (Suhrkamp), 2001.

⁴ Th. W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, in: *Sociologica II. Reden und Vorträge* (= Frankfurter Beiträge zur Soziologie 10), Frankfurt a. M. 1962, pp. 168-92.

- essere rapiti dal feticcio *merce* fin nella stilizzazione della pelle del proprio corpo.

Ovviamente questo elenco potrebbe essere arricchito, sorge però il dubbio se la *teoria della cultura superficiale*, così come formulata da Adorno, colga ancora la specificità della *Bildung* dei nostri giorni. Già nel 1989, M. Tischler si interrogò sull'attualità della teoria adorniana⁵ giungendo alla conclusione che l'uomo che si conforma alla cultura superficiale è l'*eroe segreto* di oggi, per esempio nei Reality-Shows della televisione dove si fanno avanti le nuove "superstar". Oggi, gli esempi di personaggi anticulturali che riscuotono molto successo, sono tanti. A favore di questa diagnosi relativa al nostro tempo parla molto quello che caratterizza soprattutto la trasformazione attuale dell'università in istituzione economica.

Ciononostante, il tentativo di situare l'odierna università in modo tale che sono le categorie economico-aziendali e di management ad assumersi "la conduzione e il condurre" (Foucault), può nuovamente rinviare ad una indicazione di Adorno. Per lui, i fenomeni centrali *della cultura superficiale* erano, non da ultimo, l'incapacità di rapportarsi al tempo e alla memoria attraverso le quali si avvera quella sintesi dell'esperito che una volta era definita *Bildung*. Il cambiamento del nostro rapporto col tempo, a cui si apre la strada con le università trasformate in istituzioni economiche – vale altrettanto per le scuole – mi sembra, con riferimento alla situazione di oggi, il punto teorico-formativo più rimarchevole. Oggi siamo sottoposti ad un regime di interpretazione economica del tempo che, similmente al modello politico dell'assolutismo, governa e domina tutte le altre forme di tempo. L'idea di fondo che guida questa tesi può essere dispiegata nel modo seguente:

⁵ Cfr.: M. Tischler, "Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Halbbildung zu aktualisieren", in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 6/1989, 5 - 22.

Disporre il tempo secondo un ordine, è la forma di tutto ciò che possiamo fare nonché di tutto ciò che ci accade⁶. Il disporre in modo diversificato e specifico il tempo e la “ritmizzazione” di pratiche operative, seguono ordinamenti differenti di significato, di “senso” o meglio di scopi. Anche il tempo della formazione è caratterizzato da un “disporre” specifico del genere, indipendentemente da come si voglia concepire la “formazione”. Il tempo dell’economia ha, invece, una forma di “sistemazione” *diversa*. Per quel che riguarda la successione temporale, nella misura in cui siamo noi a darle forma, nell’uno e stesso momento, ovverosia in una successione di momenti, secondo significato e senso, è determinante sempre e soltanto *una* strutturazione circa la direzione del significato.

Una caratteristica centrale dell’ordinamento economico di disporre del tempo, è proprio l’orientarsi, in ogni momento, allo scopo prefissato di *soddisfazione di bisogni*⁷. La struttura del tempo nei processi di formazione è invece ben diversa. È caratterizzata dal fatto che si ha sempre la possibilità di poter fuoriuscire dal *circolo-scopo-mezzo*, puntando sulla domanda che incalza la *conoscenza*, e cioè: che cosa eventualmente “ha senso” e che cosa non ha senso⁸.

Questo argomento, benché il solo qui apportato, spero sia sufficiente a dimostrare la differenza categoriale tra il tempo economico ed il tempo formativo. Lo spazio ristretto di questo contributo non permette una

⁶ Questa considerazione si riallaccia alla teoria dei “Gegenstandszeiten” di Alfred Petzelt, in: Alfred Petzelt: *Tatsache und Prinzip. Philosophie und Psychologie*, a cura di J. Ruhloff (Paideia. Studien zur Systematischem Pädagogik, vol. 2), Frankfurt a.M. (Peter Lang), 1982.

⁷ Indipendentemente se i bisogni siano naturali o artificiali, né è importante – esprimendomi con le parole di Wolfgang Fischer – che si tratti di un’immaginazione della necessità di una possibilità, cf. W. Fischer, “Thesen und Fragen zum Bedürfnisbegriff”, in W. Fischer/J. Ruhloff, *Das Ende der Kunsterziehung* mit einem Anhang über ‘Bedürfnisse’ von N. Michel e W. Fischer, Telate (Büchse der Pandora), 1976, pp. 87-95 e 96-97.

⁸ Cfr. Th. Ballauff, *Skeptische Didaktik*, Heidelberg (Quelle e Meyer), 1970; cfr. Anche, *Idem*, “Ueber Bildung und ihr Maß”, in J.Ruhloff/A.Poenitsch (a cura di), *Theodor Ballauff – Pädagogik der ‘selbstlosen Verantwortung der Wahrheit’*, Weinheim e München (Juventa), 2004, pp. 55-67.

spiegazione ampia, come presumerebbe una teoria fenomenologia o meglio scettico-trascendentale, alla quale mi sento legato⁹.

Le conseguenze del misconoscimento di questa differenza categoriale, tra tempo in senso economico e tempo in senso pedagogico, sono evidenti: la dominanza economica riduce, se non elimina del tutto, i punti di vista pedagogici di disporre del tempo. Un punto in più che spiega come la formazione sia diventata uno strumento dell'economia politica ed aziendale. Infatti, è proprio questa la tendenza che diventa visibile nella nuova organizzazione delle istituzioni educative, soprattutto nelle scuole e nelle Università. Gli organi statali e giuridici sembrano assumere sempre di più la funzione di mediatori della conduzione economica¹⁰. Le istanze decisionali ricavano i dati e le informazioni necessarie che sono alla base di questa funzione mediatrice dall' "empiria normativa" della ricerca empirico-formativa.

Conclusione

Le università organizzate economicamente perdono sempre più la possibilità di conservare la loro caratteristica, essere, cioè, i luoghi della libera ricerca, della formazione e della cultura generale.

Vorrei, per finire, richiamare l'attenzione su quanto detto all'inizio di questo contributo allorché menzionavo una terza possibilità che potrebbe risolvere la paradossalità secondo cui l'università è e, nello stesso tempo, non è una istituzione economica concludendo che se questa tesi non è né vera né falsa, la terza possibilità potrebbe essere

⁹ Riferendosi all'analisi dell' "accelerazione del tempo" di Hans Blumenberg. Andreas Dörpinghaus, nei suoi ultimi scritti, approfondì il problema, ultimamente nel suo contributo.

¹⁰ Cfr. Frank-Olaf Radtke, Das neue Erziehungsregime. Steuerungswartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen, in U. Frost (a cura di), *Unternehmen Bildung*, cit.

questa: la nostra realtà non è né razionale né irrazionale, piuttosto essa è dapprima, ma purtroppo solo raramente, oggetto di scepsti e critica.