



MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLE POLITICHE SOCIALI

Direzione Generale per le Politiche  
per l'Orientamento e la Formazione

**SOCIOLOGIA  
DELL'ISTRUZIONE  
E DELLA FORMAZIONE**  
**Una introduzione**

---

Guglielmo MALIZIA

---

Anno 2012

---

©2012 By Sede Nazionale del CNOS-FAP  
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)  
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma  
Tel.: 06 5137884 – Fax 06 5137028  
E-mail: [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it) – [http: www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

## SOMMARIO

---

<b>Introduzione</b> .....	5
<b>PARTE PRIMA - Le teorie sociologiche</b> .....	11
1.1. Il funzionalismo .....	11
1.2. Il neo-marxismo .....	16
1.3. La teoria della riproduzione culturale .....	19
1.4. Basil Bernstein e la nuova sociologia dell'educazione .....	39
1.5. La teoria della riproduzione contraddittoria .....	48
1.6. Il neo-weberianesimo .....	54
1.7. L'approccio interazionista-fenomenologico e il post-moderno .....	65
<b>PARTE SECONDA - Le tematiche principali</b> .....	79
2.1. Istruzione, e stratificazione sociale .....	79
2.2. Istruzione, formazione e politica .....	97
2.3. Istruzione, formazione ed economia .....	103
2.4. La professione docente e la scuola come organizzazione .....	113
<b>CONCLUSIONI GENERALI</b>	
<b>Società della conoscenza, economia e sistemi educativi in una situazione di crisi</b>	123
<b>Bibliografia</b> .....	127
<b>Indice</b> .....	133



## Introduzione

---

Mi permetto di presentare un altro libro nato dall'*esperienza* di quaranta anni di insegnamento nel curriculum di Pedagogia per la Scuola e la Formazione Professionale della Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Salesiana. Il titolo del corso che costituisce il punto di riferimento di questa pubblicazione non è quello tradizionale di sociologia dell'educazione, ma di sociologia delle istituzioni scolastiche e formative. Ritorrò successivamente sulle ragioni del nome, ma per il momento desideravo sottolineare una coincidenza dell'inciso "istituzioni scolastiche e formative" con il binomio che caratterizza il titolo di questo volume "istruzione e formazione" e in parte con i destinatari principali del volume che sono i formatori e i dirigenti della FP del CNOS-FAP. Un altro punto di contatto può essere trovato nella circostanza che molti dei miei studenti all'università possono già vantare un'esperienza più o meno lunga di insegnamento o di coordinamento e talora pure di dirigenza alla stessa guisa della gran parte dei lettori del presente volume.

Accenno anche a un'altra somiglianza. La mia esperienza mi suggerisce che i miei studenti come anche i dirigenti e i formatori del CNOS-FAP siano esposti alla tentazione di ritenere che la *dimensione sociologica* non sia poi così *necessaria* per la loro preparazione. Non hanno dubbi sull'apporto della formazione antropologica perché hanno bisogno di un modello di uomo e di donna e anche di cristiano/a a cui educare i loro giovani, né su quella metodologica che li aiuta a stabilire buone relazioni e a creare una comunità fra tutte le parti interessate in vista di interventi efficaci, né su quella didattica in quanto consente loro di impostare correttamente il processo di insegnamento-apprendimento; da qualche tempo si sono convinti della rilevanza della prospettiva organizzativa poiché può assicurare il coordinamento di tutte le attività del proprio CFP (o di una scuola) in funzione della realizzazione del progetto educativo/formativo, mentre ritengono che la conoscenza delle condizioni psicologiche individuali dello sviluppo dei loro giovani siano un prerequisito necessario dell'efficacia della loro azione educativa. La dimensione sociologica sembra, invece, riguardare il funzionamento del macrosistema educativo che sfugge al loro controllo o, se entra nel micro, diviene di competenze di figure più specializzate come le assistenti sociali. Essi, però, non tengono conto che per esempio anche oggi lo strumento diagnostico più sicuro del successo di un giovane a scuola e nella vita è rappresentato dalla sua condizione socio-culturale ed economica. Ma forse la rilevanza della dimensione sociologica per l'azione di un insegnante/formatore o di un dirigente potrà apparire in tutta la sua chiarezza solo dopo

aver cercato di definire cos'è la sociologia dell'istruzione e della formazione, cosa che mi accingo a fare, o probabilmente solo alla fine del volume se i lettori avranno la pazienza di percorrerlo tutto.

## 1. Il punto di partenza

Il tipo di sociologia di cui si occupa il volume si colloca all'interno della sociologia dell'educazione per cui è opportuno richiamare in sintesi gli elementi principali per una definizione di quest'ultima (Milanesi, 1997; Mion, 2008 a e b; Fischer, 2007; Besozzi, 2006; Ballantine e Spade, 2008). Ricordo che il suo oggetto è *il processo di socializzazione-educazione* attraverso il quale una società trasmette la propria cultura ai giovani, la fa loro interiorizzare e li aiuta a inserirsi nei gruppi e nelle istituzioni. La prima dimensione della polarità sta a indicare che esso può presentare ad un estremo del continuum le seguenti caratteristiche: essere automatico nel senso che ha luogo per il solo fatto di vivere in una società; avere natura impositiva, in quanto impone e non propone i suoi messaggi; presentarsi come un processo adattivo e integrativo che tende ad adattare i giovani alla società così come è, inserendoli in essa.

La socializzazione non è sufficiente, ma richiede una educazione cioè l'acquisizione di conoscenze e competenze che consentano l'*elaborazione critica* dei contenuti della socializzazione. Più precisamente essa dovrà qualificarsi per delle prerogative opposte alle precedenti:

- decondizionamento: l'educazione libera la persona dai condizionamenti negativi del proprio ambiente e l'abilita ad esercitare su di essi una propria opzione autonoma;
- propositività: non impone, ma propone la propria offerta formativa alla libertà della persona;
- progettualità: abilita la persona a elaborare un proprio progetto di vita;
- criticità e innovazione: capacita l'educando a porsi in maniera critica rispetto alla cultura sociale e a contribuire al suo rinnovamento.

La sociologia dell'educazione accosta questo immenso campo di studio che interessa tutte le scienze dell'educazione secondo un'*ottica* specifica che è appunto quella *sociologica*. In altre parole tale approccio descrive e interpreta i comportamenti educativi in quanto uniformizzati e partecipati, cioè in quanto si ripetono con le stesse caratteristiche nel tempo e nello spazio; si può anche dire che essa si occupa dei condizionamenti non individuali e degli effetti di vasto raggio che si riscontrano nel sistema sociale.

Da ultimo, sul piano dei *contenuti* va citata la presenza di due diverse prospettive. Quella prevalente può essere caratterizzata come nordamericana: in questo caso, l'educazione viene intesa come scuola e la sociologia dell'educazione equivale a sociologia della scuola. Al contrario, nel nostro Istituto di Sociologia della

Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana, l'educazione viene a coincidere con tutto il processo di socializzazione-educazione e la sociologia dell'educazione comprende la sociologia della scuola, la sociologia della famiglia, la sociologia della gioventù, la sociologia del tempo libero, la sociologia della religione, la sociologia della devianza, la sociologia politica...

## **2. Lo specifico della sociologia dell'istruzione e della formazione e la sua evoluzione**

L'educazione è presente in qualsiasi tipo di società, anche se con *modalità diverse*: infatti, per sopravvivere e svilupparsi, ogni società ha bisogno di trasmettere alle nuove generazioni la propria cultura e di introdurla nelle sue strutture (Milanesi, 1997; Mion, 2008 a e b; Ardigò, 1966). Nella civiltà agricola essa è affidata ad organizzazioni plurifunzionali come la famiglia, la Chiesa, la bottega artigiana, che cioè pongono in essere altre funzioni, oltre a quella educativa. Nella società industriale (e a fortiori in quella post-industriale che tra l'altro viene anche definita come società della conoscenza), invece, è svolta anche da organizzazioni unifunzionali, tra cui principalmente le istituzioni scolastiche e formative.

Pertanto, lo specifico della sociologia dell'istruzione e della formazione va ricercato nella scuola/FP<sup>1</sup>, intesa come una organizzazione *formale, unifunzionale, strategica*. Cerco ora di essere più preciso. Formale sta a significare che è espressamente mirata al fine educativo. Il termine unifunzionale sottolinea che svolge solo la funzione educativa; infatti, per effetto dell'industrializzazione, l'educazione diviene un compito complesso in quanto comprende l'istruzione delle masse, la promozione dello sviluppo scientifico e tecnologico, la preparazione professionale e la selezione sociale, compiti che non possono essere realizzati solo da organizzazioni plurifunzionali. Inoltre, essa è strategica nel senso che i diritti e i doveri connessi all'educazione non discendono da un contratto o da una legge, ma fanno parte dei diritti e doveri di cittadinanza.

Se ci si riferisce allo sviluppo della *disciplina* sul piano soprattutto accademico, allora si può dire che a livello sostanziale la sua *nascita* si connette con l'espansione della scuola dovuta all'industrializzazione, mentre a livello di cattedre e curricula universitari si collega con l'introduzione della disciplina "sociology of education" negli atenei degli Stati Uniti tra il XIX e il XX secolo. Bisogna riconoscere che durante la prima metà del '900 lo sviluppo è stato modesto: in Europa emergono a cavallo dei due secoli alcune grandi figure che però rimangono isolate

---

<sup>1</sup> Con questa breve formula intendo sinteticamente riferirmi a tutte le istituzioni che operano nel campo dell'istruzione e della formazione e, quindi, oltre alla scuola e alla FP in senso stretto, anche l'università, l'istruzione e la formazione superiore non universitaria, l'educazione degli adulti e le strutture dell'apprendimento per tutta la vita.

(Marx, Durkheim e Weber), mentre negli USA prevale sulla “sociology of education”, vera e propria sociologia, la “educational sociology”, cioè una tecnologia sociale.

Negli anni '50 si verifica il decollo della sociologia della istruzione e della formazione: il funzionalismo fornisce il quadro teorico e al campo di studio viene applicata con rigore la metodologia della ricerca delle scienze sociali. Nella successiva decade essa realizza un importante *progresso*: l'esplosione dei sistemi scolastici nei Paesi sviluppati comporta un ricorso accresciuto alla ricerca pedagogica, in particolare a quella sociologica; inoltre, nel welfare state, in cui i governi intervengono attivamente in campo sociale, la politica, che vuole promuovere il vero bene comune della popolazione e non interessi settoriali, trova nella ricerca, in particolare in quella sociologica, uno strumento privilegiato per identificare i problemi, elaborare e sperimentare ipotesi di soluzioni, verificare proposte in maniera scientifica.

Negli anni '70 il funzionalismo entra in crisi: essendo, come vedremo, una teoria di carattere “consensuale” non riesce più a interpretare in maniera adeguata una società in cui predomina lo scontro e la lotta anche violenta tra i diversi attori. Al suo posto vengono ad occupare un ruolo centrale nella disciplina le teorie di natura *conflittuale* che tendono ad evidenziare i limiti della scuola/FP come: il neo-marxismo, secondo il quale la scuola/FP è un apparato ideologico di stato al servizio della classe capitalista; la riproduzione culturale, al cui parere essa assicura la perpetuazione di un sistema fondamentalmente ingiusto; la nuova sociologia dell'educazione che nella riproduzione esalta l'importanza dei fattori micro.

Negli anni '90 e 2000 si riscopre la funzione *positiva* della scuola/FP, pur con riconoscimento dei suoi limiti. Per la riproduzione contraddittoria essa non è solo strumento di riproduzione, ma anche di contraddizione; a sua volta, il neo-weberianesimo sostiene che la scuola/FP non è unicamente strumento di oppressione, ma anche di mobilità; da ultimo, a parere dell'interazionismo-fenomenologico, la società e la scuola/FP si costruiscono nelle relazioni tra soggetti che sono tutti protagonisti, e non sono semplicemente determinate dalle forze sociali.

Ritornando al libro, esso *si articola* in due parti principali. Dopo l'introduzione e le considerazioni epistemologiche, nella prima sezione vengono presentate le principali teorie sociologiche della scuola: il funzionalismo, il neo-marxismo, la riproduzione culturale, la riproduzione contraddittoria, la nuova sociologia dell'educazione, il neo-weberianesimo, l'interazionismo e la fenomenologia. La seconda sezione è, invece, dedicata alle tematiche principali: istruzione e stratificazione sociale; istruzione e politica; istruzione ed economia; la scuola/FP come organizzazione formale e come sistema sociale e la professione docente. Le conclusioni generali e la bibliografia completano il volume

La mia *riconoscenza più sentita* va al Presidente del CNOS-FAP, Prof. Don Mario Tonini, che ancora una volta ha ritenuto opportuno pubblicare un volume che non ha un carattere direttamente pratico, ma che si pone come un testo rivolto a

rafforzare la cultura di base sociologica dei formatori e dirigenti dell'Ente. Come nel caso del precedente libro sulle politiche educative, termino con un ringraziamento vivissimo a tutti gli studenti di questi quaranta anni che mi hanno aiutato a migliorare il presente saggio con i loro apprezzamenti, con le loro critiche e soprattutto con la loro vicinanza spirituale.

### **ABBREVIAZIONI**

CFP    Centro di Formazione Professionale  
FP     Formazione Professionale



## Parte prima

### 1. Le teorie sociologiche

---

Il tema dei rapporti tra educazione, scuola e società presenta una tale complessità e ricchezza di sfaccettature che può essere accostato da una pluralità di angolature. Ovviamente, la prospettiva qui scelta è di natura sociologica: la problematica non è affrontata in un'ottica puramente pedagogica o didattica od organizzativa o a fortiori psicologica, né è trattata principalmente sul piano giuridico-amministrativo e politico; l'analisi è, invece, focalizzata sullo studio delle costanti regolari del comportamento sociale nell'ambito dell'istruzione e della formazione. In questa prima parte illustrerò le *teorie generali* sul ruolo della scuola/FP nel contesto sociale.

#### 1.1. Il funzionalismo

Ha dominato la scena negli anni '50 e nella prima metà della decade successiva; dopo la crisi della fine degli anni '70 ha continuato ad occupare un posto segnalato tra i paradigmi di riferimento della sociologia dell'istruzione e della formazione, anche se è venuto meno il suo ruolo guida pressoché esclusivo degli inizi (Benadusi, 1984; Milanesi, 1997; Antikainen e Torres, 2003; Ballantine e Hammack, 2009). La presentazione è articolata in tre parti: si prenderà le mosse dai principi generali riguardo a due aspetti, l'idea di società e le funzioni della scuola/FP per passare a due teorie specifiche quella del capitale umano e quella della deprivazione culturale.

##### 1.1.1. *La concezione della società*

Il funzionalismo *concepisce la società* come un sistema di parti interdipendenti al cui interno si realizza una vera divisione del lavoro nel senso che ciascun sottosistema svolge funzioni proprie e specifiche e mette a disposizione degli altri le sue prestazioni in modo da consentire la conservazione e lo sviluppo del sistema (Parsons, 1968 e 1986; Barbagli, 1978a; Benadusi, 1984; Milanesi, 1997; Crespi, 2002; Poggi e Sciortino, 2008). Pertanto i sistemi famiglia e scuola preparano le forze lavoro necessarie all'economia che, a sua volta, assicura le risorse per lo sviluppo sociale secondo quelle finalità di bene comune che sono decise dal mondo politico. Nonostante questa collaborazione, nella società non mancano disfunzionalità delle

parti e difetti di interscambio; tuttavia, questi non portano generalmente a conflitti, lacerazioni o rotture irreparabili, in quanto il sistema riesce a mantenersi in una condizione di integrazione e di equilibrio attraverso i processi di socializzazione, cioè mediante la trasmissione ed interiorizzazione di un quadro di valori comuni.

La concezione organicista del funzionalismo, se riesce a spiegare con facilità la conservazione del sistema, si trova invece a disagio di fronte alla questione del *cambio* sociale. Esso, infatti, viene fatto risalire a fattori negativi: è dovuto sia a carenze nella formazione che divengono occasione di devianza, sia alle difficoltà che i sottosistemi incontrano nell'articolazione reciproca a causa della continua complessificazione del sistema sociale e dell'aumento della specializzazione delle parti. Nel primo caso, siccome di fatto non tutti accettano i contenuti della socializzazione, può accadere che alcune delle proposte diverse da quelle della cultura dominante si facciano strada nell'opinione pubblica e ottengano il consenso della grande maggioranza dei cittadini. In questa maniera, esse cessano di essere appunto "devianti" e diventano patrimonio comune di tutti. La seconda modalità si riferisce alle situazioni in cui l'evoluzione sociale mette in crisi i collegamenti e l'integrazione fra i vari sottosistemi per cui è necessario prevedere nuove strutture che li assicurano: per esempio, mentre fino agli anni '60 del secolo scorso la transizione dal sistema educativo al mondo del lavoro si compiva quasi in maniera automatica, successivamente per la diversificazione, segmentazione e accelerazione delle dinamiche il passaggio si è fatto difficile e si è dovuto ricorrere sempre più al contributo di una specifica e nuova articolazione del sistema sociale, le strutture di orientamento.

Un discorso a parte merita il tema della *stratificazione* che viene ritenuta non solo una dato di fatto universale, ma anche un meccanismo necessario per la sopravvivenza e il funzionamento della società in quanto garantisce la selezione dei migliori. Il valore delle posizioni sociali non è eguale per tutte, ma alcune presentano una rilevanza più grande per il sistema. Al tempo stesso non sono molte le persone dotate delle capacità che possono essere trasformate nelle competenze richieste per svolgere i ruoli più importanti. Siccome l'istruzione e la formazione necessarie per acquisire le abilità attese implicano notevoli sacrifici di tempo e di risorse, la società per invogliare i soggetti dotati ad affrontarli deve assicurare loro adeguate ricompense materiali e morali, cioè un reddito e una condizione sociale più elevata, dando vita alle differenziazioni in strati e classi. Indubbiamente, si tratta di una spiegazione che presuppone una concezione tutta individualistica e competitiva della vita.

#### 1.1.2. *Le funzioni del sottosistema di istruzione e di formazione*

Entro questo quadro il funzionalismo va a definire il ruolo del sottosistema scuola/FP in relazione agli altri sottosistemi (Parsons, 1968 e 1986; Durkheim, 1971; Barbagli, 1978a; Milanese, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Ardigò, 1966; Benadusi, 1984; Fourquin, 1997; Sadovnik, 2002; Antikainen e Torres, 2003; Be-

nadusi, Censi e Fabretti, 2004; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). La prima funzione da ricordare è quella di *trasformare le capacità in competenze*. Nelle società tradizionali provengono principalmente istituzioni che sono incaricate contemporaneamente di altri compiti; nel mondo industriale, a causa dell'intensificarsi della divisione del lavoro e della specializzazione, nasce e si sviluppa un sottosistema specifico e differenziato come quello della scuola/FP.

In secondo luogo il funzionalismo mette in risalto l'*interdipendenza fra istruzione/formazione ed economia*. La forte espansione dei sistemi educativi che ha avuto luogo nel mondo durante gli anni '50 e '60 andrebbe ricondotta allo sviluppo parallelo della domanda di forza lavoro qualificata. La crescita dell'economia ha influito direttamente sulla richiesta di manodopera specializzata e ha comportato l'esigenza di una istruzione e di una formazione più elevate di porzioni crescenti di giovani, per due motivi principalmente: si è verificato un passaggio della forza lavoro dal settore primario verso quello industriale e successivamente in direzione del terziario, cioè verso comparti che si caratterizzano per una domanda più ampia ed elevata di competenze; inoltre, il ritmo accelerato del cambio tecnologico ha prodotto l'elevazione continua del livello delle conoscenze, delle abilità e delle competenze professionali necessarie per l'inserimento dei vari settori del sistema produttivo. Al tempo stesso la scuola/FP espandendosi svolge una funzione determinante nello sviluppo economico perché rende più produttivo il lavoro e aumenta il ritmo dell'innovazione tecnologica.

In terzo luogo, il funzionalismo concepisce l'istruzione e la formazione come *strumenti di progresso sociale*. È vero che le disparità sono accettate come necessarie, ma è anche vero che la distribuzione dei ruoli deve avvenire in base al merito. In questo senso l'espansione della scuola/FP consente l'ascesa sociale dei giovani dei ceti sociali bassi, dotati di elevate capacità, e contribuisce a una ripartizione più giusta delle opportunità educative fra le classi. Anzi, bisogna riconoscere che per essi il sistema di istruzione e di formazione costituisce l'unico, o quasi, strumento per realizzare un qualche tipo di mobilità ascendente, mentre gli studenti degli strati medi e alti possono contare sul prestigio, sull'influenza e sulle disponibilità economiche dei loro genitori. In aggiunta, va precisato che la promozione sociale viene motivata anche per ragioni di efficienza, come evitare lo spreco di talenti, e non solo di equità: se bisogna rispondere alla domanda crescente di forza lavoro qualificata proveniente dal sistema economico, è necessario rimuovere le cause che impediscono ai giovani meritevoli di accedere ai livelli più elevati del sistema educativo, bisogna cioè procedere alla sua democratizzazione.

La scuola/FP è anche funzionale all'*integrazione sociale*, cioè alla coesione tra i vari sottosistemi e tra i membri della società. Essa, infatti, motiva a comportarsi secondo i modelli sociali: in altre parole, educa ai valori comuni per cui, anche se i conflitti diventano intensi, tuttavia i cittadini trovano sempre in tali valori ragioni sufficienti per vivere insieme e non separarsi, perché ciò che li unisce è più forte e

importante di ciò che li divide. In questo senso la scuola/FP impedisce delle lacerazioni e degli strappi definitivi e assicura la sopravvivenza della società e la sua integrazione.

### 1.1.3. *La teoria del capitale umano*

Dopo avere presentato sinteticamente i principi generali del funzionalismo riguardo al sistema sociale e all'educazione, mi soffermo su due tesi caratteristiche di tale approccio che interessano il mondo della istruzione e della formazione. Preciso che mi limiterò solo ad alcuni *cenni* perché si tratta di interpretazioni che attingono a due delle tematiche principali che saranno oggetto della seconda parte di questo volume.

Il contesto sociale degli anni '50-'60 evidenziava la centralità della istruzione e dalla formazione ai fini dello *sviluppo economico* (Barbagli, 1978a; Benadusi, 1984; Halsey, 1997; Lodigiani, 1999; Hallinan, 2000; Bertagna, 2002; Lodigiani, 2007). L'espansione industriale richiedeva un flusso adeguato di forza lavoro qualificata e si temeva che la crescita potesse bloccarsi proprio a causa della mancata corrispondenza tra domanda economica e offerta di personale opportunamente preparato.

Un altro fattore che ha influito è consistito nella competizione in atto *tra gli USA e l'URSS* per la superiorità tecnologica. Tipica è stata la conquista dello spazio da parte dell'Unione Sovietica che attraverso il lancio dello sputnik riusciva a battere sul tempo gli Stati Uniti. Questi ultimi attribuirono la sconfitta subita alle carenze del loro sistema educativo per cui vennero accresciuti grandemente i relativi investimenti soprattutto riguardo a scienza e tecnologia.

Entro tale contesto sociale l'istruzione e la formazione sono per la prima volta considerati un *bene produttivo* (capitale umano) determinante. Infatti, come si è ricordato sopra, essi aumentano anzitutto la redditività del lavoro in quanto forniscono le conoscenze, le abilità, le competenze e gli atteggiamenti utili a rendere più produttive le attività occupazionali delle persone. In secondo luogo, accelerano il ritmo del cambio tecnologico poiché influiscono sullo sviluppo scientifico e tecnologico.

La teoria del capitale umano ha ottenuto un *grande successo* negli anni '50-'60: i Paesi sviluppati l'hanno utilizzata per sostenere la democratizzazione dei sistemi educativi, cioè l'allargamento dell'accesso all'istruzione e alla formazione; a loro volta, quelli in via di sviluppo sono riusciti a conseguire un potenziamento degli investimenti in capitale umano, in particolare nella scuola/FP.

Al tempo stesso, non si deve tralasciare di richiamare le *criticità*. Infatti, la teoria del capitale umano sottovaluta l'influsso delle cause strutturali sullo sviluppo e più in particolare gli effetti dello scambio diseguale tra prodotti industriali e tecnologici da una parte e risorse naturali dall'altra che finiscono per rendere sempre più ricchi i Paesi sviluppati, che hanno il monopolio di fatto dei primi, e sempre più poveri i Paesi in via di sviluppo, che forniscono le seconde a costi molto inferiori e

spesso in continua diminuzione. Inoltre, dopo il boom economico degli anni '60, nonostante l'espansione della scuola/FP, incomincia a riemergere il problema della disoccupazione intellettuale nelle Nazioni ricche, un andamento che sembrava contraddire la tesi funzionalista secondo la quale alla crescita del sistema di istruzione e di formazione si dovrebbe accompagnare lo sviluppo economico.

#### 1.1.4. *La teoria della deprivazione culturale*

Essa si colloca all'interno dell'*empirismo metodologico*, cioè di quell'approccio di sociologia della istruzione e della formazione che, pur collocandosi sostanzialmente nell'ambito del funzionalismo, assume caratteristiche proprie rispetto ad altri orientamenti presenti nello stesso quadro teorico (Karabel e Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Morgagni e Russo, 1997; Schizzerotto e Barone, 2006; Malizia, 2008a).

Gli elementi *distintivi* vanno ricercati nell'uso sofisticato del metodo quantitativo e nell'oggetto che è costituito dal problema della diseguaglianza delle opportunità educative. Sulla nascita di tali prospettive ha influito il contesto degli anni '60. Lo Stato sociale è in piena crescita e assume sempre più un atteggiamento interventistico anche nella scuola/FP ai fini di realizzare una maggiore eguaglianza. Infatti, il welfare state intende procedere sulla base di indicazioni scientificamente corrette: pertanto, potenzia gli investimenti pubblici nella ricerca anche educativa. Da questo punto di vista il metodo quantitativo sembra sufficientemente oggettivo per cui le ricerche che lo utilizzano possono essere finanziate senza che il governo sia accusato di favorire il proprio partito o le proprie lobby. In aggiunta, il ricorso al metodo empirico sofisticato soddisfa il bisogno che una disciplina nuova, come la sociologia della istruzione e della formazione, ha di affermarsi. Preciso riguardo al metodo utilizzato che esso è principalmente numerico, empirico, statistico; al tempo stesso, non mancano esempi di ricerca-azione nella forma di una quasi sperimentazione.

L'approccio sotto esame concentra la sua attenzione sul problema delle disparità tra i ceti nell'educazione, cercando di misurare con più precisione la loro consistenza e di identificare i fattori che le condizionano. In questo contesto nasce *la teoria della deprivazione culturale* secondo la quale esiste un rapporto positivo tra l'origine socio-culturale e il successo scolastico degli studenti nel senso che elevandosi la prima crescono le opportunità del secondo. Pertanto, l'insuccesso dei figli degli operai dipenderebbe da tratti culturali negativi della famiglia e diventa necessario che la scuola assicuri agli studenti in difficoltà socio-culturali ed economiche una educazione compensatrice di tali punti deboli.

Anche in questo caso non sono mancate osservazioni *critiche*. Anzitutto, è stato sottolineato che i tratti culturali negativi della famiglia di origine sociale bassa dipendono dalla struttura di classe della società che è senz'altro ingiusta, piuttosto che dalla responsabilità dei genitori. Inoltre, la cosiddetta inferiorità del cultura operaia è relativa al tipo attuale di società in cui ciò che conta è saper maneggiare

simboli alfabetici o matematici; inoltre, non si può negare che essa, come tutte le culture, presenta anche elementi positivi.

Alla fine degli anni '60 il paradigma funzionalista è *entrato in crisi*. La sua visione consensuale non riusciva più a interpretare in modo adeguato una società che era divenuta conflittuale. In aggiunta la contestazione studentesca e la ricerca pedagogica avevano messo a nudo le gravi carenze della scuola/FP, ponendo così in discussione l'esaltazione ingenuamente positiva che ne aveva fatto il funzionalismo. Esso, inoltre, si poteva facilmente prestare ad essere usato ai fini di giustificare le ingiustizie sociali e la subordinazione del sistema educativo al mondo economico. Comunque, l'approccio non è scomparso ma, seppur rivisitato, ha continuato e continua a svolgere un ruolo importante nella riflessione teorica e nelle applicazioni concrete.

## 1.2. Il neo-marxismo

Ho organizzato questa breve sezione in *due* articolazioni fondamentali. La prima presenterà le affermazioni principali in tema di educazione, scuola/FP e società che si possono far risalire direttamente a Marx; la seconda si basa sulla corrente che all'interno del quadro teorico marxista si è maggiormente occupata delle questioni che vengono esaminate dal presente volume.

### 1.2.1. *Gli assunti riconducibili a Marx*

Marx si è interessato delle nostre tematiche solo incidentalmente e non in forma sistematica (Marx, 1964-1966; Milanese, 1997; Barbagli, 1978a; Benadusi, 1984; Crespi, 2002; Poggi e Sciortino, 2008; Ardigò, 1967). Una delle sue tesi è che l'educazione è *determinata dalla struttura*: questa comprenderebbe da una parte l'economia e più specificamente le forze di produzione come materie prime, macchine e attrezzature, e dall'altra includerebbe i rapporti di produzione, cioè le relazioni di lavoro o di scambio che si riscontrano nel mondo occupazionale.

In secondo luogo l'istruzione e la formazione sono *parte della sovrastruttura* insieme con la cultura, il diritto, la politica, la morale e la religione, cioè con tutti gli aspetti che compongono il patrimonio ideale della società. Ciò significa che esse sono agite dall'economia: in altre parole esse non costituiscono un fattore di sviluppo, né danno vita a dinamismi capaci di muovere e cambiare il sistema sociale.

Nelle società classiste l'educazione è uno strumento di *dominio* in mano alla classe dirigente per mantenere gli altri ceti sociali in una condizione di subordinazione. Pertanto, in tali sistemi non si può immaginare una vera riforma della scuola/FP, ma questa richiede prima un cambiamento del modo di produzione economico: tutto ciò non può avvenire in forma indolore, ma esige la lotta di classe, anche se questa non deve necessariamente far ricorso alla violenza o assumere forme e caratteristiche di natura cruenta.

### 1.2.2. *Il neo-marxismo, Althusser e gli apparati ideologici di Stato*

Gli anni '50 e '60 in cui scrive Althusser assistono al consolidamento e all'*espansione del capitalismo* nei Paesi occidentali e tale andamento sembrava contrastare con gli assunti del marxismo che sono stati presentati sinteticamente sopra (Althusser, 1978; Karabel e Halsey, 1977; Barbagli, 1978ab; Benadusi, 1984; Cappelletto, Dei e Rossi, 1982; Milanese, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Antikainen e Torres, 2003; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ribolzi, 2012). Infatti, il primo significa appropriazione privata dei mezzi di produzione, mentre lo sviluppo delle forze produttive nella società industriale evidenzia il carattere sociale dell'economia: quest'ultima non si fonda più principalmente sul lavoro dell'artigiano nel cui caso era percepibile il legame tra il prodotto e la persona che lo aveva fatto – tutti nel villaggio sanno che quella sedia è l'opera di quello specifico falegname – per cui era facilmente giustificabile la proprietà privata da parte del produttore; al contrario l'economia in quegli anni si basa sulla grande industria e sulla catena di montaggio e l'automobile che usciva dal ciclo di lavorazione non era ricollegabile a una persona specifica che poteva pretendere di farla propria.

Nonostante l'emergere della caratterizzazione collettiva della produzione il capitalismo non perdeva certamente consensi, ma anzi li guadagnava. Nell'ipotesi marxista secondo la quale è la struttura, cioè l'economia, che comanda l'evoluzione, il comunismo avrebbe dovuto trionfare da anni nei Paesi dell'occidente perché l'economia industriale aveva assunto una connotazione sociale; al contrario si stava verificando proprio il fenomeno opposto. Althusser ha cercato di risolvere questa evidente *contraddizione*, partendo dall'analisi delle condizioni di sopravvivenza della società capitalista.

La prima consiste nella *riproduzione dei mezzi di produzione*, quali materie prime, macchine, attrezzature ed edifici ed è assicurata dal mercato che si presenta particolarmente efficiente nel capitalismo.

A sua volta, la riproduzione della *forza lavoro* è resa possibile anzitutto dallo stipendio che ricevono i lavoratori per le loro prestazioni e che consente loro di soddisfare i bisogni vitali propri e della famiglia e di generare, mantenere ed educare figli; inoltre, il salario è controllato dai capitalisti. Un'altra condizione consiste nell'istruzione e nella formazione che assicurano non solo l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, ma anche trasmettono regole di comportamento e in particolare l'ideologia capitalista, ponendo così le basi per l'accettazione da parte del sistema sociale esistente.

Comunque, lo strumento più efficace nella sopravvivenza della società capitalista viene identificato nella *riproduzione dei rapporti di produzione*. Per rendere più chiaro il discorso vanno ricordate due premesse. La prima è che, a parere del neo-marxismo, la sovrastruttura gode di *autonomia* relativa, anche se la struttura è determinante in ultima istanza; di conseguenza, è possibile un ritardo nel cambiamento della sovrastruttura rispetto al mutamento della struttura. Pertanto, il fatto

che l'economia sia divenuta sociale, mentre la cultura abbia mantenuto la prevalenza dei valori individualistici, deriva dalla mancanza di automatismi nella relazione tra struttura e sovrastruttura per cui a un intervento nel mondo della produzione può non seguire necessariamente un effetto corrispondente nel sistema culturale.

L'altra premessa riguarda la concezione dello *Stato*. Per i primi interpreti di Marx questo è costituito dai soli apparati repressivi (AR) per cui ai fini del sovvertimento della società capitalista bastava conquistare gli AR capitalisti. Al contrario, per Althusser esistono 2 tipi di apparati:

- 1) gli AR che comprendono il governo, l'amministrazione, l'esercito, la polizia, i tribunali e sono caratterizzati: dall'unità di comando, dalla natura pubblica, dall'uso della forza che li rende repressivi;
- 2) gli AIS, cioè gli apparati ideologici di Stato, che includono la scuola, la famiglia, il sindacato, i partiti, le chiese e le religioni e si contraddistinguono per l'unità della ideologia, per la funzionalità alla diffusione di quest'ultima e per la loro natura privata.

Secondo Althusser, nessuna classe può conservare il potere senza AIS perché il governo di un Paese si conquista e si mantiene sulla base del consenso, cioè della condivisione di una ideologia.

In questo quadro esplicativo, la riproduzione dei rapporti di produzione è garantita soprattutto dagli AIS. Infatti, gli AR si limitano ad assicurare le condizioni esterne della convivenza tra i cittadini, in breve la pace sociale. Al contrario, gli AIS sono la causa della sopravvivenza della società, in quanto inculcano l'ideologia dominante.

In altre parole, il sistema educativo sarebbe l'AIS che svolgerebbe nei Paesi capitalisti il ruolo centrale nella riproduzione dei rapporti di produzione. Infatti, la *scuola/FP* raccoglie i giovani di tutte le classi sociali a cominciare dalla materna, ne dispone per 8-10 anni (i più vulnerabili), per 5-6 giorni su 7, per 5-8 ore al giorno, e trasmette loro competenze e tecniche, imbevute dell'ideologia dominante, o l'ideologia dominante stessa. Completato l'obbligo, essa assegnerebbe agli studenti una posizione nella società corrispondente allo status socio-economico delle rispettive famiglie e li fornirebbe dell'ideologia che si adatta al loro ruolo: gli operai e i contadini dell'ideologia dello sfruttato, i quadri intermedi di agente dello sfruttamento, i funzionari dello Stato di agente della repressione e gli insegnanti di professionisti dell'ideologia.

Passando ora a una *valutazione* di queste posizioni teoriche, certamente non si può negare che esse hanno messo in evidenza alcune delle cause principali che impediscono al sistema di istruzione e di formazione di svolgere il ruolo di egualizzare le opportunità educative tra studenti di classi sociali diverse. In altre parole, Althusser è riuscito a identificare dei meccanismi attraverso i quali la scuola/FP contribuisce alla riproduzione delle strutture di potere nelle società industrializzate, qualunque sia il loro regime.

Se ci si sofferma, invece, sugli aspetti *critici* degli assunti dello studioso francese, va anzitutto evidenziata la contraddizione esistente tra due sue affermazioni: la struttura (l'economia) è determinante in ultima istanza e gli AIS con la sovrastruttura garantiscono la riproduzione dei rapporti di produzione; in altre parole, non è chiaro se siano decisivi l'economia o l'ideologia o ambedue. Inoltre, anche nei Paesi comunisti l'istruzione e la formazione hanno svolto il compito di perpetuare la stratificazione sociale al servizio, non più della classe capitalista, ma della nuova classe formata dai membri della burocrazia del partito e dello Stato: infatti, erano i loro figli ad affollare l'università, anticamera del potere, in proporzione molto più alta che non gli studenti della classe operaia o di origine contadina. In terzo luogo, la scuola/FP non può essere definita solo come riproduzione, oppressione, manipolazione, socializzazione, ma la storia dimostra che pure nelle situazioni più buie essa è riuscita ad assicurare cambiamento, liberazione, formazione al pensiero critico, cioè vera educazione. Da ultimo, il neo-marxismo tende a sopravvalutare il ruolo della scuola/FP quali fossero le uniche cause della distribuzione diseguale delle opportunità nella vita delle persone; al contrario, tutta una serie di studi e di autori che vedremo nella seconda parte di questo volume sostiene che un ruolo altrettanto importante, se non di più, in vista dei condizionamenti positivi e negativi dello sviluppo della personalità dello studente sul piano sociale viene svolto da parte della famiglia.

### **1.3. La teoria della riproduzione culturale: P. Bourdieu e J.C. Passeron**

La teoria della riproduzione culturale comprende un *gruppo* di sociologi che convergono su alcune tesi centrali della loro riflessione (Karabel e Halsey, 1977; Barbagli 1978ab; Benadusi, 1984; Milanese, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Hammack, 2009). Un primo aspetto caratteristico è che essa nasce dall'incontro delle diverse posizioni di partenza degli studiosi con il marxismo. In secondo luogo, i nodi problematici affrontati riguardano i meccanismi attraverso i quali il sistema di istruzione e di formazione contribuisce a ricreare le condizioni per la perpetuazione dell'ordine sociale. Da ultimo, il principale paradigma scientifico di riferimento è una specie di funzionalismo assoluto che concepisce la società come una macchina perfetta in cui ogni parte opera in funzione degli altri meccanismi e di tutta la macchina e in cui agiscono forze sociali che ci determinano totalmente nel bene o nel male.

Sul piano *positivo* questa teoria si segnala per il realismo dell'analisi, il rigore scientifico e l'apertura dell'ortodossia marxista. Al tempo stesso non si possono ignorare i punti *deboli* di tali posizioni: il sistema sociale appare caratterizzato da staticità e ripetitività; la scuola/FP viene concepita come una specie di burattinaio o regista malvagio che tira le file di tutte le ingiustizie del mondo; ogni tentativo di riforma della scuola perde di senso, perché il vero rinnovamento può venire solo da un cambiamento del modello di società.

Degli studiosi in esame ricorderò *solo due*: P. Bourdieu e J.C. Passeron che si sono particolarmente distinti per l'originalità, la profondità e il rigore delle loro analisi (Bourdieu e Passeron, 1971 e 1972; Bourdieu, 1978; Passeron, 1982; Karabel e Halsey, 1977; Barbagli, 1978; Malizia, 1978a; Benadusi 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Milanese, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Benadusi, 1984; Sadvnik, 2002; Antikainen e Torres, 2003; Benadusi, Censi e Fabretti, 2004; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). Anche se i due autori vanno certamente collocati nella teoria della riproduzione, non si deve dimenticare che essi vi sono arrivati attraverso una evoluzione che ha preso le mosse da Durkheim e da Weber e, in particolare, dai loro assunti in tema di cultura e di potere e che essi non si limitano a un approccio di carattere macrostrutturale, ma esaminano anche agli aspetti micro.

### 1.3.1. *Dall'analisi sincronica alla interpretazione diacronica*

Tradizionalmente la sociologia dell'istruzione e della formazione ha dedicato gran parte dei suoi sforzi alle relazioni tra la scuola e il sistema di *stratificazione sociale* (Karabel e Halsey, 1977; Schizzerotto e Barone, 2006). Anche l'interesse scientifico di Bourdieu e Passeron si è concentrato durante gli anni '60 sul problema della diversa riuscita degli studenti secondo l'origine sociale. Fra i loro contributi alla delimitazione e all'approfondimento del tema vanno annoverate l'analisi del concetto di eguaglianza di opportunità e l'elaborazione di indicatori appropriati<sup>2</sup>.

Sul primo punto gli apporti dei due sociologi francesi, pur non raggiungendo la precisione delle formulazioni di Coleman e Husén, sostanzialmente esprimono la medesima concezione (Coleman, 1969; Husén, 1972; Malizia, 1973 e 1978a; Benadusi, 1984; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007). Le disparità relative a un livello scolastico non vengono misurate solo dalle possibilità di accesso, ma si fa riferimento a tutta la carriera dell'allievo. La distinzione tra eguaglianza formale e sostanziale di fronte al sistema educativo e la dura critica della prima sono motivi ricorrenti dell'opera di Bourdieu e Passeron, i quali d'altra parte respingono l'ideologia dei doni e sottolineano ampiamente nei loro scritti le funzioni di riproduzione e di legittimazione dello status quo svolte dalla scuola. Ritroviamo in tali assunti gli elementi fondamentali della concezione "*sociologica o radicale della eguaglianza delle opportunità*": per realizzare una vera democratizzazione non è sufficiente garantire a tutti l'accesso alla scuola, ma è necessario assicurare l'eguaglianza dei risultati alla fine del processo educativo; l'offerta di un trattamento identico indipendentemente dalla classe sociale è illusoria, mentre si pone l'esigenza di operare una discriminazione positiva nei confronti degli allievi dei ceti più bassi; la responsabilità dell'insuccesso dell'alunno degli strati meno ab-

---

<sup>2</sup> Su tali tematiche cfr. anche la sezione 2.1 della seconda parte di questo volume.

bienti ricade sul sistema scolastico e, più generalmente, sulla società piuttosto che sullo studente o la sua famiglia.

L'immaginazione sociologica di Bourdieu e Passeron raggiunge un grado elevato di fecondità nella elaborazione di modelli per la verifica empirica della disuguaglianza delle opportunità davanti alla scuola. Anzitutto, essi rivelano una notevole creatività nell'escogitare le misure della disparità tra studenti di gruppi sociali diversi: come esempio fra tanti si possono citare le tabelle dell'appendice del libro "I Delfini" (Bourdieu e Passeron, 1971, pp. 125-160). Tuttavia, il loro merito maggiore consiste nell'aver dimostrato i *limiti* di una comprensione puramente sincronica delle relazioni tra caratteristiche sociali e scolastiche, da una parte, e grado di riuscita, dall'altra: per questa via, infatti, ci si condanna a ignorare che le varie categorie sociali degli studenti sono selezionate in maniera diversa durante il loro curriculum scolastico. È necessario, invece, interpretare le relazioni sincroniche alla luce dell'intera carriera pregressa e utilizzare un modello che riesca a mettere in collegamento due complessi sistemi di relazione, il capitale linguistico e il grado di selezione.

Di conseguenza, per provare la disparità nell'accesso agli studi superiori in base all'origine sociale o al sesso, Bourdieu e Passeron non ricorrono al tasso di rappresentanza delle varie classi nell'università, ma preferiscono costruire le *probabilità* oggettive di accesso secondo la categoria socio-professionale dei genitori – in pratica quanti giovani su 100 del proprio ceto nati 20 anni prima si sono iscritti all'università. Tale indice «fornisce [...] uno dei mezzi più efficaci per cogliere empiricamente il sistema delle relazioni che uniscono, a un momento dato, il sistema di insegnamento e la struttura delle classi sociali, nonché per misurare la trasformazione nel tempo di questo sistema di relazioni» (Bourdieu e Passeron, 1972, p. 296). L'applicazione più originale del modello interpretativo diacronico è offerta ne "La Riproduzione" (Bourdieu e Passeron, 1972). Si tratta della somministrazione di un test di competenza linguistica a studenti universitari da cui appare che i punteggi degli allievi delle classi popolari eguagliano i risultati degli studenti degli strati sociali più alti, mentre superano in maniera significativa i punteggi degli universitari dei ceti medi. Una considerazione puramente sincronica dei dati porterebbe a negare la correlazione diretta tra il successo scolastico e la classe di appartenenza, che è invece costatabile a livello di primaria e di secondaria. Solo l'approccio diacronico può dare ragione dei risultati senza negare il rapporto tra riuscita negli studi e origine sociale.

I giovani delle classi popolari che frequentano l'università sono stati oggetto durante la carriera scolastica di una selezione più stringente degli allievi dei ceti superiori e proprio nell'area della competenza linguistica: tale decimazione va attribuita alla lontananza del loro linguaggio dal linguaggio scolastico e alla inadeguatezza del loro capitale linguistico. L'*ultra-selezione* degli universitari degli strati meno abbienti rende conto del perché i loro risultati nelle prove di competenze linguistiche si avvicinano ai punteggi degli studenti di origine più elevata, meno sele-

zionati nella loro carriera scolastica precedente, e sopravanzino di gran lunga i risultati degli allievi dei ceti medi che, oltre ad essere privi di capitale linguistico, sono stati selezionati più blandamente. A livello di istruzione superiore, cioè, la classe d'appartenenza non interviene più in maniera diretta a condizionare il successo o meno dei giovani, ma si rende presente nel modo diverso con cui le varie categorie di universitari sono state selezionate durante il loro passato scolastico. Analogo tipo di interpretazione viene utilizzata con successo per analizzare i dati che emergono dal rapporto tra la riuscita nel medesimo test di competenza linguistica, da una parte, e, dall'altra, il sesso, la sezione frequentata nella secondaria e l'indirizzo scelto nell'università. Bourdieu e Passeron, inoltre, riescono a illustrare quantitativamente tali relazioni con un modello semplicissimo consistente nell'assegnare un valore relativo al capitale linguistico di ciascuna classe e al grado di selezione della medesima nell'entrata all'università e nel correlare tra loro i dati così ottenuti (1972).

In conclusione, le variazioni osservate nella competenza linguistica non possono essere spiegate isolandole l'una dall'altra e trattandole separatamente, ma reinserendole in una *struttura* e in un *processo*. L'origine sociale non determina immediatamente la riuscita scolastica in ogni momento della carriera dello studente, ma si serve di "clusters" diversi di variabili. D'altra parte, ciascuna costellazione a un livello dato – e a fortiori un singolo fattore – non può rendere ragione in maniera totale delle variazioni considerate, se non si tiene conto, all'interno del sistema completo in tutti i suoi mutamenti e nel suo punto di partenza, della situazione di classe, che rimane l'ottica privilegiata per spiegare le differenze nella riuscita scolastica. Quindi, le tecniche di cui si serve la sociologia, in quanto spesso rispondono a un approccio analitico e instantaneistico (o sincronico), si precludono la comprensione delle diseguaglianze nel successo scolastico a meno che non vengano utilizzate all'interno di un modello interpretativo di natura sintetica e processuale (o diacronica).

### 1.3.2. *L'ideologia dei doni*

La prova della diseguaglianza nelle opportunità formative, anche se raggiunta con analisi diacroniche e non sincroniche, con l'uso di tecniche qualitative e non unicamente quantitative e con un complesso imponente di indicatori originali e pertinenti, come suggeriscono e hanno realizzato Bourdieu e Passeron, non è sufficiente di per se stessa a dimostrare che i giovani delle classi popolari formino l'oggetto di un trattamento ingiusto nel sistema di insegnamento. Le disparità possono essere giustificate con il ricorso *all'ideologia dei doni*, appellandosi cioè alla diversità di doti naturali, talenti, capacità, esistenti fra gli individui. La Provvidenza o la Natura avrebbero fornito ad alcuni certe qualità mentre non avrebbero visitati gli altri con i medesimi doni. Dunque, i privilegi sociali o culturali delle classi dominanti troverebbero un'adeguata spiegazione nel merito personale.

Nel "Les héritiers" (1964: traduzione italiana 1972) Bourdieu e Passeron con-

futano l'ideologia dei doni, in quanto mettono a nudo le differenze sociali e culturali e i rapporti di forza tra le classi che si celano sotto le diseguaglianze nella riuscita scolastica (Malizia, 1978a e 1982; Benadusi, 1984; Malizia e Chistolini, 1985; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007). Nel condurre la loro analisi essi respingono la posizione *genetista* e partono dal presupposto che il sociologo non deve rimettersi alla natura se non quando manchino del tutto altri tipi di spiegazione; egli, inoltre, dovrà continuare a ricercare i condizionamenti sociali delle diseguaglianze culturali finché non siano stati esaminati tutti i meccanismi attraverso i quali operano i fattori sociali e non si siano tentate tutte le strategie educative per superarli. Con questo Bourdieu e Passeron non intendono negare l'esistenza di differenze naturali nelle attitudini, soltanto che tale spiegazione non è in grado di rendere conto delle diseguaglianze nella riuscita secondo l'origine sociale, perché non si comprende il motivo per cui la causalità genetica non debba distribuire in maniera eguale i doni naturali fra i differenti ceti.

Dai dati quantitativi dell'indagine sugli universitari francesi, che costituisce la base del libro "I Delfini", si può facilmente inferire che né l'appartenenza a una confessione religiosa o la pratica religiosa, né l'età provocano effetti significativi sulla distribuzione delle opportunità scolastiche; sono, invece, i fattori connessi con l'*origine sociale* a determinare le disparità. Anzitutto tra gli allievi delle classi più elevate si riscontrano le condizioni di vita più favorevoli per il successo negli studi superiori: alloggio presso i genitori, origine familiare delle entrate, ammontare più elevato di risorse economiche, minore diffusione del lavoro in aggiunta allo studio. Anche la carriera scolastica pregressa dipende dalla provenienza familiare: il grado di informazione sui curricula e sulle loro valenze professionali, i modelli culturali che collegano certe professioni o scelte scolastiche a ceti specifici, la capacità di adeguarsi al mondo dei valori predominanti nella scuola costituiscono un patrimonio che è ripartito in maniera assai diseguale fra gli strati sociali. Inoltre, l'atteggiamento nei confronti della scuola e della cultura degli allievi di origine borghese presenta una serie di caratteristiche che lo rendono più apprezzabile da parte dei professori universitari: disinteresse, facilità, naturalezza, grazia, disinvoltura, distacco sembrano doni innati, mentre derivano dal godimento prolungato di condizioni – non certo acquisite ma ascritte – di libertà e di gratuità di scelta che danno maggiore sicurezza e predispongono più facilmente ad aspirazioni conformi al principio del piacere. In aggiunta, gli allievi più abbienti posseggono in proporzione superiore la cultura libera che viene appresa al di fuori della scuola e che all'università è più valutata della cultura scolastica. In qualsiasi campo dell'arte gli studenti d'origine borghese dimostrano di possedere una conoscenza più estesa, ma il divario cresce man mano che si procede verso le aree in cui manca un insegnamento organizzato (pittura, cinema, jazz) o in cui il contatto con le opere richiede la frequenza di teatri, musei e concerti. Quindi, mentre per le classi svantaggiate la scuola è l'unico strumento di accesso alla cultura, i ceti abbienti dispongono oltre che della scuola di tutto un complesso di esperienze diverse e ricche e di incita-

menti diffusi, assai più stimolanti nel suscitare adesione delle prediche sull'importanza della cultura.

In conclusione, il dono "naturale" non è altro che il frutto dell'educazione impartita nelle famiglie di livello socio-culturale elevato. Gli studenti si differenziano tra loro non in maniera casuale, ma in quanto aderiscono a *sistemi culturali diversi* che ereditano dalla classe di origine, che li condizionano in tutte le attività scolastiche e che non devono essere avvertiti in maniera consapevole affinché gli interessati ne adottino gli schemi di comportamento. La formazione scolastica presuppone un patrimonio di nozioni, di atteggiamenti e di linguaggio che è proprio della élite colta: gli studi secondari liceali partono dalla supposizione implicita che l'individuo possieda tutto un complesso di esperienze culturali e trasmettono conseguentemente delle interpretazioni di secondo grado. In tale contesto diviene palese che gli allievi di origine sociale inferiore si vengono a trovare in una condizione di svantaggio in quanto per loro l'apprendimento precede l'esperienza diretta. Pertanto, non è possibile garantire a tutti le medesime possibilità di accesso all'università limitandosi ad egualizzare i mezzi finanziari: infatti, i meccanismi legati all'origine sociale continuerebbero ad operare, eliminando i meno abbienti con la stessa efficacia e con una parvenza maggiore di giustizia perché la diversa riuscita scolastica sarebbe in questo caso attribuibile alla sola differenza di doti naturali.

Passando, poi, a una valutazione complessiva delle argomentazioni addotte, bisogna riconoscere a Bourdieu e Passeron il *merito* di aver individuato, al di là della copertura ideologica, i meccanismi che determinano l'eliminazione dal sistema scolastico degli allievi dei ceti più svantaggiati: da una parte la diversa eredità culturale che ciascun giovane riceve dalla sua famiglia; dall'altra, la falsa neutralità della scuola che trattando formalmente tutti gli allievi come eguali perpetua le disuguaglianze sociali, senza dover ricorrere a un'aperta discriminazione in favore delle classi dominanti. Non mancano al tempo stesso dei limiti nelle loro analisi che, però, non intaccano la sostanza delle tesi difese. Nel corso dell'esposizione gli autori sembrano dimenticare quanto teoricamente avevano ammesso che, cioè, nelle nostre attitudini è presente dell'innato in forme non trascurabili, né d'altronde sembrano lasciar spazio alcuno alla libertà individuale accanto ai condizionamenti sociali. Si ha inoltre l'impressione che tranne il sociologo, o meglio, tranne Bourdieu e Passeron, tutti siano vittime consenzienti dell'ideologia dei doni: gli insegnanti aderiscono all'ideologia carismatica per la provenienza sociale e poiché l'immagine che essi hanno della professione docente e la loro vanità li convincono a considerare come doni naturali competenze che essi hanno acquisito attraverso un impegno più o meno laborioso; i ceti svantaggiati non sembrano capaci di contrapporre una diversa spiegazione della riuscita scolastica, accettano la giustificazione corrente che favorisce gli strati elevati e considerano il loro insuccesso come il prodotto di inferiori capacità naturali. Probabilmente, però, la carenza più grave – ma su questo punto ritorneremo in seguito più ampiamente – è il trattamento che Bour-

dieu e Passeron riservano all'influsso delle disparità economiche: è assente una verifica diretta della loro incidenza e ci si limita a considerarle come una specie di residuo.

### 1.3.3. *La scuola come agenzia di riproduzione sociale*

Con "La Riproduzione" (1972) Bourdieu e Passeron compiono un salto qualitativo in quanto non limitano la loro attenzione a un settore della sociologia dell'istruzione e della formazione, anche se particolarmente rilevante, come il rapporto tra sistema d'insegnamento e stratificazione sociale, ma pongono le basi di una *teoria sociologica della scuola* (Malizia, 1978a; Snyders, 1976; Benadusi, 1984; Besozzi, 2006; Fischer, 2007). Il punto di partenza è costituito dall'assunzione della relazione educativa come *rapporto di comunicazione* di cui si cerca di misurare il rendimento, cioè di cogliere le ragioni sociali e scolastiche del suo successo o insuccesso. Tra il 1961-62 e il 1965-66 si è assistito in Francia a una crescita dei tassi di scolarizzazione delle varie classi. Il pubblico dell'università non è più formato per la gran parte da studenti muniti del capitale linguistico e culturale che il sistema presupponeva, senza mai richiederlo espressamente e senza mai insegnarlo. Quindi, sul piano della comunicazione pedagogica ci si sarebbe aspettato un abbassamento del livello di emissione che si adeguasse al nuovo inferiore grado di ricezione. Al contrario, anche i docenti giovani, reclutati massicciamente e in fretta per far fronte all'esplosione scolastica, hanno finito per assumere la relazione tradizionale con il linguaggio. Sorge allora il problema di individuare le condizioni sociali che assicurano il perpetuarsi del rapporto pedagogico, nonostante l'abbassarsi a livelli minimi del suo rendimento informativo – un fenomeno che non si verificherebbe se la relazione educativa consistesse semplicemente in un rapporto di comunicazione.

L'istituzione scuola circonda il linguaggio magisteriale di un' *autorità* statutaria che impedisce l'emergere di qualsiasi interrogativo sul rendimento del rapporto pedagogico. Fonte di tale autorità è in primo luogo la situazione in cui si compie la relazione educativa, cioè l'insieme di norme sociali che determinano i codici, i trasmettitori, i ricevitori e i modi di trasmissione, onde ne segue che l'intervento pedagogico si presenta come un'azione rivolta a insegnare una cultura legittima; in secondo luogo, è l'uso professorale del discorso professorale, l'utilizzazione del linguaggio come strumento di incantamento, il ricorso alla retorica dissertativa con il gioco delle allusioni e delle ellissi, che rappresenta il mezzo più efficace per incutere rispetto in quanto non sembra mutuare il suo prestigio dall'istituzione, ma appare come una dote della persona, mentre in realtà è parte integrante della relazione e della situazione autoritaria in cui l'azione educativa si iscrive. In queste condizioni non è possibile migliorare il rendimento della comunicazione pedagogica perché i soggetti della relazione si negano i mezzi per verificarne l'utilità. I docenti non possono che difendere l'istituzione che li ha coronati e pertanto evitano di indagare sui contenuti e sui metodi di insegnamento; d'altronde, se lo ten-

tassero, distruggerebbero la finzione che consente di insegnare al costo minimo e dovrebbero adottare metodologie che li farebbero assomigliare a maestri elementari. Gli studenti si guardano bene dal palesare le loro difficoltà per non rimanere esclusi dai vantaggi della scuola e ricorrono alle cortine fumogene della retorica dissertativa che, con il medesimo gioco di allusioni ed ellissi, riesce a dare al docente l'impressione di una sufficiente comprensione.

Le caratteristiche del rapporto pedagogico e della lingua professorale trovano la loro giustificazione ultima nella struttura di classe della società francese. La lingua universitaria è inegualmente lontana dalle lingue usate dai diversi ceti: tale distanza è minima per la parlata borghese e massima per la parlata volgare. In altre parole, *il capitale linguistico scolasticamente redditizio* è distribuito in modo diseguale tra le varie classi: i codici dei differenti strati sono più o meno lontani dalla norma linguistica della scuola, come anche varia tra i ceti la distanza fra la padronanza pratica del linguaggio dovuta alla prima educazione di classe e la padronanza simbolica richiesta dal sistema educativo. Siccome il rendimento del rapporto pedagogico dipende dalla competenza linguistica degli studenti, cioè dalla padronanza del codice della lingua scolastica e al limite universitaria, gli allievi degli strati abbienti si trovano necessariamente avvantaggiati nell'apprendimento rispetto agli alunni delle classi più basse, onde si comprende il diverso successo secondo l'origine sociale, anche se la correlazione è più o meno visibile ai differenti livelli e nei diversi tipi di insegnamento.

Bourdieu e Passeron precisano che in ultima istanza non sono tanto le caratteristiche intrinseche della lingua borghese o popolare a determinare il successo o meno dello studente, come affermerebbe Bernstein<sup>3</sup> confondendo il prodotto (il linguaggio) con il produttore (rapporto con il linguaggio), quanto i diversi tipi di rapporto con il linguaggio che si iscrivono a loro volta in atteggiamenti differenti nei confronti del mondo. Le qualità di astrazione, formalismo, intellettualismo, moderazione eufemistica della parlata borghese esprimerebbero una determinata relazione socialmente costituita nei confronti della lingua, consistente nella naturalezza, nella spigliatezza, nella distanza distinta, che è il riflesso delle maniere di essere proprie delle classi superiori. La concretezza, la tendenza a rimanere nel particolare, il sarcasmo, la volgarità della parlata popolare manifesterebbero una relazione con la lingua caratterizzata dall'espressività, cioè dall'incapacità di separare la denotazione oggettiva dalla connotazione soggettiva, di oggettivare, di prendere le distanze, che dipenderebbe dalle caratteristiche sociali dei ceti meno abbienti. Siccome il sistema di disposizioni verso la lingua borghese è più vicino al rapporto con il linguaggio scolastico che non la competenza linguistica popolare, gli studenti dei ceti inferiori per ottenere successo devono abbandonare la loro cultura o rassegnarsi all'eliminazione.

---

<sup>3</sup> Cfr. la sezione successiva n. 1.4.

Secondo Bourdieu e Passeron la selezione dei giovani delle classi svantaggiate non avviene tanto ad opera degli esami, quanto per autoeliminazione o per *eliminazione differita*. In tutti i Paesi si osserva che i tassi di disuguaglianza nelle opportunità scolastiche tra studenti di ceti diversi sono più elevati quando si faccia riferimento alle probabilità di passaggio a un livello superiore di studi (la percentuale di allievi di ogni classe sociale che accedono a un dato livello di studi, a riuscita anteriore equivalente) che non se si prendono come indici le probabilità di successo in quel livello. A parità di riuscita, gli studenti dei ceti meno abbienti hanno probabilità più elevate di eliminarsi dalla scuola secondaria, rinunciando ad entrarvi, che non di uscirne una volta iniziato il ciclo secondario, o di lasciare gli studi per insuccesso negli esami.

I giovani che non si autoeliminano nell'accesso a uno stadio superiore di insegnamento tendono a iscriversi negli istituti o sezioni che offrono ai loro alunni *minori probabilità* di passare al corso successivo di studi, cioè possibilità maggiori di essere vittime dell'eliminazione differita. Nell'insegnamento secondario non solo continuano a operare in funzione selettiva il rapporto con la lingua o con la cultura e la padronanza logica delle operazioni astratte, ma anche la struttura del sistema educativo che è organizzata secondo una gerarchia di istituti, di sezioni e di discipline la quale riflette e riproduce la stratificazione sociale. Dato che i diversi tipi di articolazioni strutturali attraggono allievi di differenti classi sociali, in misura diversa, secondo il loro successo scolastico anteriore e secondo il prestigio sociale dell'istituto, sezione, o disciplina frequentati, gli studenti delle classi popolari si ritrovano in proporzione maggiore nei programmi meno valutati, in delle specie di binari morti che li escludono o quasi dall'insegnamento superiore. Dunque, la democratizzazione dell'accesso alla scuola secondaria, se ha ridotto l'autoeliminazione, non ha diminuito l'efficacia conservatrice della scuola, poiché la gerarchia di prestigio tra i vari tipi e indirizzi dell'insegnamento secondario permette di avviare verso sbocchi senza uscita, o quasi, sull'università gli studenti delle classi popolari e, conseguentemente, escluderli dall'istruzione superiore.

Rimangono, tuttavia, da spiegare le ragioni per cui gli allievi dei ceti svantaggiati si autoeliminano o si avviano verso binari morti. Secondo Bourdieu e Passeron, le probabilità oggettive di riuscita scolastica della propria classe vengono interiorizzate sotto forma di speranze soggettive che, a loro volta, si trasformano in comportamenti oggettivi i quali contribuiscono a rafforzare le probabilità oggettive. La scelta degli studi da parte di un giovane non avviene in base a una valutazione delle doti possedute, non è un processo libero e consapevole, ma si compie in obbedienza *all'habitus di classe*, cioè a un complesso di disposizioni inconsapevoli e durevoli che costituiscono l'interiorizzazione del destino oggettivo della propria categoria. A ogni strato sociale corrisponde un sistema oggettivo di probabilità di riuscita negli studi universitari che può essere calcolato statisticamente. I singoli giovani, anche se ignorano questi dati, scelgono il loro destino scolastico in modo tale da confermarli: l'ambiente sociale di provenienza mette a contatto con un certo

tipo di persone che hanno avuto determinate forme di successo o insuccesso negli studi e tale valutazione diffusa induce in ciascuno l'idea della carriera scolastica o professionale conveniente e possibile. Una volta formatasi tale opinione, il giovane metterà in essere delle pratiche corrispondenti con le quali confermerà ancora una volta il destino oggettivo del suo ceto. Così un giovane delle classi popolari, sulla base dell'esperienza delle carriere dei suoi amici e parenti si convincerà che il liceo non è fatto per lui, per cui si determineranno al suo interno disposizioni come l'incertezza, il timore e l'insicurezza che lo porteranno ad autoeliminarsi o all'eliminazione differita; invece, un allievo dei ceti superiori, che ritiene normali gli studi liceali e l'università, li affronterà con un senso tale di sicurezza da garantirsi il successo.

Quale allora la funzione dell'esame? Anzitutto, attirando ogni attenzione sulla contrapposizione macroscopica tra promossi e bocciati, fa passare in secondo ordine la relazione tra i candidati e il complesso molto più numeroso dei non candidati e impedisce l'emergere di interrogativi sui criteri nascosti della scelta dei candidati. D'altra parte, le classi sociali autoeliminate senza esame non hanno di solito la forza di far valere nell'arena politica le loro istanze, diversamente dai ceti (strati piccolo-borghesi, classi medie) i cui figli sono minacciati dalla selezione palese. Inoltre, l'esame rimane un meccanismo privilegiato per consacrare le decisioni scolastiche e le gerarchie sociali, perché gli eliminati si convincono della giustizia del loro destino di subordinazione e gli eletti si persuadono del loro merito e del loro diritto a dominare. In particolare, la relazione dell'esame alla struttura dei rapporti di classe si rivela nel peso che gli insegnanti danno, nelle loro valutazioni, a norme implicite che ritraducono nella logica scolastica i valori delle classi superiori, per cui gli alunni vengono a trovarsi tanto più svantaggiati quanto più questi valori si allontanano da quelli del proprio gruppo sociale.

Se si vuole sintetizzare la teoria sociologica della scuola soggiacente alle analisi prospettate sopra, si può dire che il ragionamento si snoda sempre intorno ai seguenti capisaldi: *riproduzione, legittimazione, autonomia relativa e habitus di classe*. La scuola *riproduce le strutture sociali* in quanto assicura la riuscita degli studenti delle classi superiori e l'emarginazione degli allievi dei ceti popolari, adottando un sistema di valori modellato su quello degli strati privilegiati, un linguaggio vicino ai modi di parlare della borghesia, un'organizzazione degli esami che costituisce un mezzo di selezione sociale camuffato e che, soprattutto, riesce a nascondere l'eliminazione senza esame. Il sistema di insegnamento non solo garantisce il mantenimento dei rapporti di classe, ma li *legittima* convincendo gli esclusi che il loro insuccesso va attribuito alle scarse capacità scolastiche dimostrate e agli inferiori doni naturali.

Analogamente nei confronti della *cultura dominante*: la scuola la riproduce inculcandola negli studenti e al tempo stesso la fa accettare come universalmente vera, cioè la legittima nascondendo le sue origini di classe dietro il mito della scienza. Ogni cultura, infatti, è arbitraria perché la scelta dei significati che costi-

tuiscono la cultura di un gruppo o di una classe, non può essere dedotta da un principio universale. In questo senso “La Riproduzione” giunge alla *relativizzazione completa* della cultura, una posizione che è assente, invece, da “I Delfini” in cui si distingue tra la cultura scientifica e le varie culture e si considera la prima come il criterio di verità delle altre.

La scuola riesce a dissimulare i rapporti di forza che riproduce e l'arbitrarietà dei contenuti inculcati in quanto è dotata di *autonomia relativa*: autonomia relativa e dipendenza dalla struttura di classe sono due aspetti complementari del sistema educativo, l'uno visibile e l'altro nascosto, ciascuno dei quali non può esistere senza l'altro. Per giustificare tale assunto Bourdieu e Passeron presentano il caso-limite del conservatorismo pedagogico. Questo, che si riscontra quando la cultura che la scuola inculca tende a ridursi al rapporto con la cultura, cioè a mero formalismo, è il momento di massima autonomia apparente perché il sistema scolastico sembra ignorare qualsiasi domanda che non sia quella della propria riproduzione; contemporaneamente è anche il momento di massima dipendenza della scuola dalla classe dominante che monopolizza le condizioni, di acquisizione del rapporto con la cultura. Perciò, il conservatorismo pedagogico è il sostegno maggiore del conservatorismo sociale, perché sotto le apparenze di difendere l'autonomia di un'istituzione e di un corpo particolare contribuisce efficacemente alla riproduzione e alla legittimazione della stratificazione sociale. La conclusione è che quanto più il sistema scolastico si presenta indipendente, tanto più contribuisce al mantenimento dello status quo e tanto più con la sua autonomia riesce a nascondere la dipendenza dalla struttura di classe.

Attraverso quali *vie* la scuola riesce a convincere gli utenti della sua indipendenza? In primo luogo, proclamando la neutralità nei confronti dei credi religiosi, etici e politici e del potere reale, può far credere che essa sanziona le qualità naturali degli allievi e i loro meriti scolastici. In secondo luogo, l'insegnamento è affidato a un corpo di specialisti a cui è riconosciuta l'autonomia docente per cui l'autorità pedagogica appare come l'effetto di un carisma, di doti personali e non di una imposizione istituzionale: d'altronde è sufficiente la corrispondenza tra l'ethos delle varie categorie d'insegnanti e l'ethos della scuola a rendere i docenti strumenti inconsapevoli della funzione di conservazione dell'ordine sociale. Esiste, poi, una ragione intrinseca al funzionamento della scuola: l'educazione esige un intervento prolungato nel tempo per creare negli individui schemi comuni di pensiero, di percezione, di valutazione e di azione; ma la preparazione in serie di persone identicamente programmate richiede la formazione di agenti di programmazione identicamente programmati; ne segue, da una parte, il conservatorismo della scuola, perché un cambiamento nell'educazione implica tempi lunghi per preparare i nuovi agenti della programmazione trasformata, e dall'altra la sua autonomia, poiché essendo la scuola a formare e a selezionare i suoi agenti si trova nella condizione migliore per reinterpretare le norme esterne. Quindi, gli avvenimenti economici, demografici, sociali o politici non esercitano una azione meccanica e di-

retta sul sistema educativo, ma la scuola possiede la capacità di ritradurre le domande esterne nella sua logica, secondo la struttura e le funzioni sue proprie, in modo però da salvaguardare la funzionalità di fondo agli interessi della classe dominante.

Il binomio autonomia relativa/dipendenza dalla struttura di classe viene utilizzato da Bourdieu e Passeron per dimostrare i *limiti* delle concezioni correnti sulla scuola. L'interpretazione tecnocratica subordina totalmente il sistema educativo all'economia di cui assume una visione riduttiva, cioè il compito della scuola consisterebbe nel rispondere in modo ottimale per quantità e qualità e al minimo costo ai bisogni del mercato di lavoro. Un certo marxismo sommario sostiene un rapporto del tutto strumentale fra scuola e classi dominanti, mentre il sistema educativo è capace di reinterpretare le esigenze di classe secondo le caratteristiche sue proprie. La teoria del fenomeno burocratico di Crozier afferma che le caratteristiche del sistema scolastico francese rispecchiano quelle della burocrazia le quali, a loro volta, dipendono dal carattere nazionale filtrato attraverso le esigenze delle moderne società industriali; la funzione della scuola consisterebbe nel controllo sociale, cioè nel trasmettere e rafforzare gli elementi culturali propri del sistema burocratico. Tale teoria, a giudizio di Bourdieu e Passeron, non terrebbe conto dell'autonomia relativa dei diversi sottosistemi della società e ignorerebbe le differenti funzioni svolte da ciascun sottosistema nei rapporti con le diverse classi sociali: attribuendo al sistema educativo nei suoi rapporti con la società una funzione indivisibile e indifferenziata, quella del controllo sociale, occulta la realtà di una scuola che, servendo l'ordine sociale, finisce per servire gli interessi delle classi che si avvantaggiano dell'ordine sociale. Quanto alle ideologie critiche di marca freudo-marxista, limitandosi queste a denunciare globalmente l'azione repressiva della società e le imposizioni inerenti a ogni socializzazione, ignorano l'autonomia relativa del sistema scolastico e il modo differenziato con cui queste imposizioni gravano sulle diverse classi sociali.

Un'ultima tessera del mosaico della scuola delineato da Bourdieu e Passeron è costituita dall'*habitus di classe*, condizione negli educandi per l'esercizio da parte dell'istruzione del ruolo di riproduzione e di legittimazione dell'ordine sociale. Gli *habitus*, infatti, svolgono la funzione di mediazione fra la struttura dei rapporti di classe e le pratiche di classe; nel caso della scuola le possibilità oggettive di riuscire attribuite alle differenti classi (strutture oggettive) producono le predisposizioni a riuscirvi (gli *habitus di classe*) che generano le pratiche corrispondenti e assicurano il perpetuarsi della distribuzione oggettiva delle opportunità scolastiche secondo le classi sociali: analogamente avviene per le disposizioni e le predisposizioni negative che portano all'autoeliminazione o all'eliminazione differita. Il sistema educativo, a sua volta, fornendo la cultura che può essere acquisita solo da chi possiede l'*habitus dominante*, potrà dare l'illusione che l'efficacia differenziale del processo didattico dipenda unicamente dalle attitudini innate degli studenti, mentre essa non fa che confermare e rafforzare predisposizioni costituite fuori della scuola.

Se per *potere di violenza simbolica* si intende qualsiasi potere che riesce a inculcare dei significati come legittimi nascondendo i rapporti di forza su cui si fonda tale potere, è chiaro che ogni azione pedagogica svolta dalla scuola è oggettivamente una violenza simbolica. Infatti, essa fonda il suo inculcamento sul potere arbitrario che scaturisce dai rapporti di forza esistenti fra classi e gruppi di una determinata società e trasmette messaggi che corrispondono all'arbitrario culturale di un gruppo o classe. In breve, l'educazione scolastica è un sostituto particolarmente efficace della violenza fisica perché crea una disposizione permanente a reagire in maniera conforme all'arbitrario culturale dominante.

Dato che "La Riproduzione" costituisce il vertice della teoria della scuola di Bourdieu e Passeron – dopo non vi ritorneranno che per compiere approfondimenti settoriali o per inglobarla in sintesi ancor più comprensive – conviene soffermarsi un poco sulle loro formulazioni per tentare *una valutazione critica* (Malizia, 1978a; Prost, 1970; Snyders, 1976; Benadusi, 1984; Besozzi, 2006; Fischer, 2007). Incominciamo con alcune osservazioni di *metodo* e di *stile* che potrebbero essere ripetute anche per le altre opere, ma che ne "La Riproduzione" esplodono per la prima volta in maniera macroscopica. Ha scritto un commentatore acuto in proposito: «Se i fatti provano la loro teoria, [Bourdieu e Passeron] li prendono per ciò che sono; altrimenti, è semplicemente che non li si sa interpretare; in realtà, essi [i fatti] vogliono dire il contrario di quanto sembrano dire» (Prost, 1970, p. 854). Tale utilizzazione disinvolta dei fatti dà al discorso dei due sociologi francesi un tono urtante di infallibilità mai sfiorata dal dubbio. Quanto allo *stile*, tutti i difetti che Bourdieu e Passeron rimproverano agli uomini di cultura francesi si ritrovano nei loro libri, illustrati in maniera magistrale: la ricerca letteraria dell'effetto brillante, la disinvoltura dello stile, il discorso professorale che prova la sua eccellenza dal grado di incomprendimento del pubblico, l'esoterismo del linguaggio che vuole difendersi dalla contaminazione del volgo. In questo modo offrono una prova estremamente convincente della crisi degli intellettuali perché «la critica dei mandarini è la raffinatezza ultima della cultura mandarinale» (Prost, 1970, p. 861).

Passando poi alla sostanza delle tesi esposte, si può dire che sono vere ma parziali in quanto descrivono e spiegano gli aspetti negativi della scuola, ma dimenticano quanto di valido e di positivo è pur sempre presente in essa; si tratta di *mezze verità* e in questo senso assai pericolose se non ne vengono indicati con precisione i limiti. Indubbiamente, Bourdieu e Passeron hanno dato un contributo centrale alla conoscenza dei meccanismi di riproduzione della situazione di classe nella società industriale, dimostrando che la conservazione del sistema sociale esistente non dipende solo dai rapporti tra le forze che si contendono il controllo dell'apparato economico, ma anche dalle strutture e dai contenuti propri del sistema educativo; la scuola/FP svolge senz'altro una funzione di riproduzione e di legittimazione della struttura di classe, ma questa funzione non esaurisce i compiti della struttura educativa. È una conclusione che scaturisce proprio da una delle intuizioni fondamentali di Bourdieu e Passeron, l'autonomia relativa della scuola/FP: una volta ammessa,

non la si può utilizzare soltanto per rendere conto del compito negativo di dissimulare la dipendenza dai rapporti di forza, ma bisogna accettarne tutte le conseguenze e cioè che esiste lo spazio per trasformazioni relative, per un apporto specifico, per un'azione propria dell'insegnamento che venga a modificare quanto essa contemporaneamente riproduce. Certamente il sistema educativo non è in grado di cambiare da solo e in modo radicale la società e i due sociologi francesi hanno fornito una critica riuscita e valida dell'ottimismo pedagogico, della fede cieca nella capacità della scuola/FP di risolvere i problemi complessi e gravi delle società industriali; tuttavia, non si può negare che essa possa evolvere e far evolvere le strutture sociali.

Bourdieu e Passeron, invece, negano la possibilità di cambiamenti relativi, di miglioramenti parziali, con due gravi conseguenze: la dimensione storica perde ogni significato e non si riesce più a giustificare perché e come la realtà scolastica si modifichi; la riforma della scuola diviene un'illusione, dato che lascia tutto come prima, pur dando l'impressione di aver cambiato qualcosa. Al contrario tra l'immobilismo sterile dei due sociologi e il mito illuminista che la scuola/FP può tutto, *l'autonomia relativa fonda la possibilità di un'azione innovatrice limitata, ma reale e in ultima analisi vincente.*

Se si vuole passare a delle esemplificazioni più precise in relazione alle due funzioni di riproduzione e di legittimazione che Bourdieu e Passeron riconoscono alla scuola, va anzitutto osservato che la disuguaglianza nella riuscita non è totale, che va gradualmente diminuendo e che nei limiti in cui viene superata è fonte di innovazione non apparente, ma sostanziale: le persone mobili non sono tutte cooptate nelle classi superiori, ma possono divenire punto di forza di un disegno di rinnovazione della società. Quanto poi all'inculcamento della cultura dominante, anzitutto appare arbitraria la riduzione di quest'ultima a rapporto con la cultura, a una somma di differenze infinitesimali nelle maniere di fare e di dire: la comprensione del pensiero di Cartesio e il linguaggio ricco, sottile e coltivato dei ceti più elevati non possono essere posti sul medesimo piano del modo di vestire, di gestire, di sedere, della cosmetica e della mimica; *la cultura delle classi dominanti non può essere dissolta nell'irrealtà.* La verità è che Bourdieu e Passeron non sanno immaginare nessun'altra concezione della cultura se non quella che essi criticano. Se la cultura ha il solo scopo di creare una barriera tra le masse e l'élite, essa si riduce veramente al nulla; ma la cultura non va confusa con l'uso conservatore della cultura, essa, invece, può servire come mezzo di approfondimento personale e come arma di lotta sociale e in questo senso deve divenire patrimonio di tutto il popolo per cui la scuola che la diffonde, pur tra manipolazioni, riduzioni e con metodologie più o meno valide, non può essere tacciata di trasmettere soltanto contenuti illusori e mistificanti.

La teoria della scuola di Bourdieu e Passeron sembra dare *poca attenzione alle disparità economiche*: infatti, gli ostacoli che le condizioni materiali di vita oppongono alla riuscita degli alunni delle categorie più basse, assumono nel loro modello

interpretativo una rilevanza trascurabile. In particolare, Boudon ha sostenuto che la spiegazione di tipo culturale di Bourdieu e Passeron rende ragione solo parzialmente della differente riuscita degli studenti secondo la classe sociale (Boudon, 1973; Schizzerotto e Barone, 2006). Ai livelli superiori di insegnamento, i giovani dei ceti popolari, pur scolasticamente superselezionati, continuano a essere oggetto di una selezione sociale, segno evidente dell'intervento di altri fattori accanto al capitale culturale e all'ethos scolastico. Secondo Boudon, il sistema scolastico è caratterizzato da una serie continua di decisioni circa il passaggio o meno agli stadi successivi. A parità di risultati scolastici, gli allievi dei ceti superiori hanno più possibilità di proseguire gli studi per le seguenti tre ragioni: le risorse economiche permettono di risolvere con più facilità i problemi finanziari del prolungamento degli studi; la mobilità discendente presenta maggiori probabilità rispetto all'ascendente – data la struttura piramidale della gerarchia sociale –, il 20% di giovani delle classi superiori devono abbandonare le posizioni originarie affinché il 5% dei giovani delle classi popolari salgano nella scala sociale; di conseguenza, la retrocessione è più temuta che l'ascesa sociale desiderata.

Secondo Boudon, le riforme scolastiche non possono risolvere che marginalmente il problema della selezione sociale nella scuola, mentre una diminuzione anche limitata della disuguaglianza economica può provocare una incidenza notevole. Come si vede, pure questa tesi finisce per eccedere nel senso opposto in quanto ipotizza che la struttura professionale sia indipendente dal sistema educativo mentre è vero il contrario che, cioè, la scuola/FP non si limita ad attribuire le posizioni professionali, ma incide sulla loro strutturazione: infatti, posto che la struttura professionale si diversifica notevolmente tra Nazioni del medesimo livello di sviluppo economico e sociale, bisogna ammettere che siano le caratteristiche dei sistemi di istruzione e di formazione a provocare le differenze. Allora, si può forse concludere che tra disuguaglianze di posizioni socio-economiche e disparità scolastiche esiste un rapporto di circolarità, piuttosto che un influsso monocausale in un senso o nell'altro.

È lo stesso Boudon a sollevare obiezioni contro la teoria dell'habitus di classe. Per spiegare come mai gli individui agiscano in maniera tale da porre i comportamenti che il sistema attende da ciascuno, Bourdieu e Passeron avrebbero escogitato un *meccanismo di ripetizione* che si interpone tra strutture oggettive e pratiche in modo da assicurare la conformità delle seconde alle prime. Tuttavia, se la spiegazione dei due sociologi può essere vera nel periodo breve e per certi livelli scolastici, non riesce a giustificare le variazioni dei tassi di scolarizzazione nei tempi lunghi, le diversità tra stadi formativi e le differenze nello spazio – un meccanismo di ripetizione, infatti, può rendere conto della continuità ma non del mutamento.

#### 1.3.4. *La teoria della pratica*

Con l'“*Esquisse d'une theorie de la pratique*” (1972) Bourdieu passa da una teoria di livello intermedio (la teoria sociologica del sistema scolastico) a una

*teoria generale* in quanto mira a elaborare “una scienza generale delle pratiche” (Malizia, 1978a; Liénard e Servais, 1974; Benadusi, 1981; Besozzi, 2006; Fischer, 2007). Lo scopo dell’opera è di superare le divisioni tra sociologia ed etnologia, sottrarsi all’alternativa tra obiettivismo e soggettivismo, tra empirismo e teoreticismo, tra meccanicismo e finalismo e collegare in una sintesi la critica epistemologica, la costruzione teorica e la ricerca empirica. In questa sede ci limiteremo a esporre solo quanto costituisce risposta agli interrogativi emersi nel paragrafo precedente e interessa l’evoluzione della sociologia dell’educazione.

I modi di conoscenza della società che vengono utilizzati dagli studiosi di scienze sociali sarebbero fundamentalmente due, il *fenomenologico* e l’obiettivo: entrambi a parere di Bourdieu presentano serie carenze. Il primo è interessato solo alla comprensione dell’esperienza quotidiana e trascura di indagare sulle condizioni di possibilità del vissuto, soprattutto sui fattori socio-economici a monte. Il modo di conoscenza obiettivo, o meglio *strutturalista*, che intende costruire le relazioni obiettive che strutturano le pratiche e le rappresentazioni delle pratiche, di fatto finisce con lo svalutare la pratica che viene ridotta a una specie di residuo inutile rispetto alle strutture, a una semplice esecuzione delle strutture, mentre modelli, sistemi e strutture esistono solo nella pratica degli agenti. Conseguenza logica di tale orientamento è la reificazione delle categorie concettuali che vengono considerate come realtà autonome fornite di efficacia sociale.

Per Bourdieu, l’*habitus* di classe, di gruppo o individuale realizzerebbe una mediazione tra strutture e pratiche che rende possibile utilizzare le conquiste della fenomenologia e dello strutturalismo senza cadere nelle loro unilateralità. Esso è «[...] il prodotto del lavoro di inculcazione e di appropriazione necessario affinché quei prodotti della storia collettiva che sono le strutture obiettive (per esempio della lingua, dell’economia, ecc.) giungano a riprodursi, sotto la forma di disposizioni durevoli, in tutti gli organismi (che si può, se si vuole, chiamare individui) durevolmente sottomessi agli stessi condizionamenti, dunque situati nelle medesime condizioni materiali d’esistenza» (Bourdieu, 1972, p. 187). L’apprendimento dell’*habitus* avviene implicitamente, per familiarizzazione, nelle e per mezzo delle pratiche strutturate dai rapporti di classe: è il frutto della prima educazione, delle prime esperienze, connesse a un tipo di condizioni materiali di esistenza che fanno interiorizzare all’individuo sotto forma di atteggiamenti stabili le strutture fondamentali di una formazione sociale. Indubbiamente, le esperienze successive esercitano una loro incidenza, ma ciascuna di esse è condizionata dalle precedenti e ultimamente dalla prima educazione. L’*habitus*, facendo accettare come vere e giuste le strutture necessario-arbitrarie della cultura di classe, definisce i limiti delle cose da fare e non fare, da dire e non dire, da pensare o non pensare, come se fossero stabilite in norme universali e oggettive. Inoltre, il sistema di disposizioni durevoli e trasferibili, strutture strutturate e strutturanti, che lo costituiscono, vengono messe in opera in modo pre-reflessivo, per cui creano l’illusione della scelta libera e consapevole, mentre l’agente di fatto, opera in forme oggettivamente determinate. L’ha-

bitus è anche il principio della continuità e della regolarità, in quanto ha radici nel passato, si realizza nel presente e si proietta nell'avvenire attraverso pratiche conformi ai suoi principi costitutivi, e contemporaneamente produce il cambiamento poiché si riorganizza di continuo sulla base dei successi o insuccessi ottenuti; inoltre, dà unità alle pratiche che da esso procedono e al tempo stesso può svolgere funzioni estremamente diverse sulla base di alcuni principi impliciti. In sintesi, può essere definito come «un sistema di disposizioni durevoli e trasferibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come una *matrice di percezioni, valutazioni e azioni*, e rende possibile lo svolgimento di compiti infinitamente differenziati grazie ai transferts analogici di schemi che permettono di risolvere problemi aventi la stessa forma e grazie alle correzioni incessanti dei risultati ottenuti, prodotte dialetticamente da tali risultati» (Bourdieu, 1972, pp. 178-179).

Ancora una volta Bourdieu è riuscito a offrire una spiegazione persuasiva dei meccanismi di riproduzione e di integrazione sociale, ma *non del mutamento*, dell'autonomia relativa e della diversità. L'habitus può rendere conto della concordanza profonda nello spazio e nel tempo dei comportamenti dei membri di un medesimo gruppo o di una stessa classe, poiché tutti provengono dall'interiorizzazione delle stesse strutture oggettive. Al contrario, tale modello interpretativo non convince affatto quando si tratta di affrontare il problema del cambio. Infatti, secondo Bourdieu l'innovazione sociale sarebbe il prodotto della congiunzione tra un avvenimento oggettivo, per esempio una situazione rivoluzionaria, e certe disposizioni che consisterebbero nell'habitus rafforzato dalla presa di coscienza, intesa come «il possesso, diretto o mediato, di un discorso capace di assicurare la padronanza simbolica dei principi dominati praticamente dall'habitus di classe» (Bourdieu, 1972, p. 185): rimane, però, da spiegare come mai la presa di coscienza non avvenga in tutti i membri della classe, pur dotati dello stesso habitus, e in alcuni prima degli altri.

Le contraddizioni accennate sopra non pare siano state risolte nel successivo articolo "Avenir de classe et causalité du probable" (Bourdieu, 1974; Malizia, 1978b; Liénard e Servais, 1974; Benadusi, 1981; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007). È vero che l'adattamento immediato e perfetto della pratica individuale alle esigenze dell'economia non si può spiegare con le astrazioni della teoria economica, che si riferisce alle risposte razionali di un agente indeterminato e fungibile a delle opportunità medie; esso suppone, invece, un habitus razionale frutto di una condizione particolare consistente nel possesso del capitale economico, sociale e culturale necessario per individuare le possibilità di utilizzo, offerte di diritto a tutti, ma di fatto raggiungibili solo da chi detiene le opportune risorse. Lo prova la situazione dei sotto-proletari: l'alternanza tra sogno e rassegnazione, la pratica senza economia né strategia, l'abbandono fatalista alla fecondità, le speranze millenariste, i desideri immaginari che caratterizzano i membri di tale strato dimostrano l'esistenza di uno stretto legame tra aspirazioni effettive, capaci

cioè di orientare il futuro, e potere reale di dominare l'avvenire. Un altro esempio, che permette a Bourdieu di meglio integrare la dimensione economica nella sua interpretazione della diseguaglianza delle opportunità educative, riguarda *le strategie di investimento scolastico*: infatti, l'audacia delle scelte si rivela tanto maggiore, quanto più elevate sono le risorse, la sicurezza cioè di rifarsi in caso d'insuccesso. I giovani delle classi superiori si indirizzano con maggiore probabilità verso le carriere più difficili e più prestigiose perché, oltre a controllare informazioni aggiornate, dirette e precise, possiedono il capitale economico per studiare a lungo senza danneggiare la famiglia e nel caso di una cattiva riuscita possono rifarsi con il capitale economico della famiglia se questa ne è ricca, mentre nelle famiglie dotate soprattutto di capitale culturale e sociale troveranno i mezzi per entrare nelle carriere-rifugio della burocrazia.

Quindi, l'*habitus* di classe può essere anche definito come la propensione ad agire conformemente alle esigenze dell'avvenire obiettivamente iscritto nelle posizioni occupate all'interno della distribuzione del capitale economico, culturale e sociale e in questo senso è sufficiente a dar ragione delle pratiche di un individuo che sono pienamente corrispondenti al suo avvenire obiettivo, cioè dell'illusione della finalità e del meccanismo autoregolato; esso, però, non offre più una spiegazione adeguata quando si tratti ad esempio delle *pratiche della frazione ascendente della piccola borghesia* che si diversificano dalle azioni che ci si aspetterebbe teoricamente se dipendessero soltanto dal patrimonio posseduto. Il dire in questo caso che «[...] l'*habitus* non funziona più come un operatore pratico della causalità del probabile, ma è orientato verso una sorta di punto immaginario sganciato dall'avvenire virtualmente iscritto nel presente sotto forma di strumento di appropriazione del futuro attualmente posseduto» (Bourdieu, 1974, p. 29), è solo un'ulteriore dimostrazione di disinvoltura dialettica.

Bourdieu ha voluto con il suo concetto di *habitus* superare l'alternativa tra la posizione umanista, che attribuisce alla libertà individuale la spiegazione ultima dell'agire umano e la tesi meccanicistica, che pone nei condizionamenti esterni all'agente la causa del suo comportamento sociale. In realtà, anche l'interpretazione del sociologo francese è una *forma mascherata di meccanicismo*, soltanto che il meccanismo non è fuori dell'individuo, ma nella sua azione; come ogni meccanicismo, la teoria dell'*habitus* è riduttiva e non riesce a rendere ragione della ricchezza delle pratiche degli attori sociali.

### 1.3.5. *Per una pedagogia razionale*

Un argomento su cui il pensiero di Bourdieu e Passeron ha subito una sicura *involuzione* è costituito dalle strategie politiche della democratizzazione (Malizia, 1978a; Benadusi, 1981; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007). Ne "I Delfini" (1971) essi la ritengono possibile; inoltre, poiché l'insuccesso degli alunni delle classi popolari dipende dallo svantaggio culturale iniziale e dalla neutralità della scuola che non forma in essi le predisposizioni necessarie per com-

prendere i messaggi trasmessi, è evidente che la democratizzazione consisterà nel «permettere al maggior numero possibile di persone di impadronirsi nel minor tempo possibile, il più completamente e il più perfettamente possibile, del maggior numero possibile di quelle attitudini che costituiscono in un dato momento la cultura scolastica» (Ibidem, p. 123).

A tale scopo Bourdieu e Passeron propongono l'adozione di una *pedagogia razionale* che consiste in un supplemento di formazione e in un insegnamento metodico. A scuola vanno trasmessi le tecniche e il codice necessari per capire i contenuti dell'insegnamento, ivi impartiti, perché è l'unico luogo dove i meno abbienti possono apprenderli; diverso è il caso degli studenti di origine sociale elevata che normalmente li acquisiscono a casa. Bisogna, poi, che nella scuola si accresca l'area dello studio metodico e sistematico a spese dell'apprendimento casuale, lasciato al libero gioco delle capacità individuali, cioè dei privilegi di classe: compito dell'insegnante sarà di organizzare il processo didattico in modo da garantire l'acquisizione più rapida e completa delle tecniche del lavoro intellettuale.

Bourdieu e Passeron mettono in guardia contro l'introduzione di *sistemi di valutazione* che teoricamente sembrerebbero assicurare un'eguaglianza sostanziale, ma che di fatto la contraddicono: si tratterebbe di selezionare gli individui mediante competizione per categorie (come nel pugilato), o in base alle differenze algebriche esistenti fra le attitudini socialmente condizionate e i risultati scolastici ottenuti (come nelle corse ad handicap). Il secondo metodo di valutazione è stato adottato nelle democrazie socialiste mediante una politica di proletarizzazione degli studi superiori, diretta a favorire sistematicamente il successo degli allievi della classe popolare: i risultati sono stati negativi perché le differenze sociali, non livellate da un'adeguata azione pedagogica, tendono a riapparire molto presto nella vita.

Ne "La Riproduzione" (1972) Bourdieu e Passeron ripetono sostanzialmente le stesse definizioni di democratizzazione e di pedagogia razionale esposte ne "I Delfini" (1971). *Negano*, però, *la possibilità* di una politica dell'educazione ispirata a tali principi perché «la struttura dei rapporti di forza esclude che un'Azione Pedagogica possa ricorrere a un Lavoro Pedagogico contrario agli interessi delle classi dominanti che le delegano la sua Autorità Pedagogica» (Bourdieu e Passeron, 1972, p. 102).

Nella sottosezione n. 1.3.3, discutendo il concetto di autonomia relativa, ci sembra di aver indicato all'interno della teoria della scuola dei due studiosi francesi le condizioni di possibilità di un'*azione rinnovatrice*, limitata, ma reale, del sistema educativo. Aggiungiamo qui alcune osservazioni nella medesima linea. L'insoddisfazione e la ribellione contro le carenze dell'insegnamento e contro i limiti alle aspirazioni scolastiche e professionali posti dal proprio ambiente sociale d'origine sono alimentate dalla stessa scuola e da una parte dei docenti. La scolarizzazione di base può far nascere il desiderio di un'istruzione più approfondita e prolungata, né mancano insegnanti che sanno spronare gli alunni svantaggiati a non contentarsi del destino scolastico del proprio ceto. D'altra parte, le classi sociali non si trovano

in una condizione di immutabilità e di stasi: esiste una protesta degli strati dominati contro l'eliminazione scolastica dei propri figli, che è riuscita anche ad ottenere dei cambiamenti del sistema educativo nei momenti in cui le categorie oppresse hanno potuto influire sul potere.

La stessa *democratizzazione quantitativa* della scuola (cioè l'allargamento dell'accesso all'istruzione e alla formazione dei giovani della classi sociali basse, a cui però non si accompagnano percentuali corrispondenti di successi) non è un fenomeno da sottovalutare, ma contiene delle potenzialità capaci di intaccare le condizioni di riproduzione dell'habitus di classe. Il crollo del valore economico dei diplomi scolastici rende difficile l'integrazione nel sistema dei superdotati di origine modesta e mette in crisi l'accettazione dell'ideologia dei doni da parte dei ceti popolari. L'esplosione scolastica accresce a dismisura l'incomunicabilità nella scuola tra insegnanti e alunni, in gran parte privi delle disposizioni necessarie per capire i contenuti trasmessi, e sottolinea con evidenza gli aspetti arbitrari della cultura dominante. Aumenta il disagio dei ceti medi condannati a occupare indefinitamente i gradini intermedi delle gerarchie burocratiche, nonostante i superiori titoli di studio, e i lavoratori manuali, che hanno trascorso a scuola un periodo più lungo dei loro padri, si rifiutano di rinunciare alla mobilità verticale e accettano con maggiore difficoltà la parcellizzazione del lavoro in fabbrica.

*In conclusione*, l'ispirazione di fondo dei due studiosi francesi è weberiana, durkheimiana, strutturalista e neo-marxista; tuttavia, non manca nelle loro opere la sensibilità per le conquiste della fenomenologia e dell'interazionismo. La prospettiva, soprattutto iniziale, è macrosociologica: la questione che li affascina è il rapporto tra sistema educativo e mobilità sociale, che porta i due sociologi a scoprire le funzioni di riproduzione e di legittimazione e l'autonomia relativa della scuola. D'altra parte, essi rivelano una preoccupazione continua per il livello microsociologico: l'influsso dell'origine sociale viene scomposto nei suoi elementi, condizioni di vita, carriera, atteggiamenti nei confronti della scuola, cultura libera; ne "La Riproduzione" (1972) viene esaminata l'interazione docente-studente, i contenuti della comunicazione pedagogica, gli esami nelle loro caratteristiche interne e non solo nella relazione con la struttura di classe.

Negli scritti *più recenti* la ricerca di una sintesi tra opposte scuole (fenomenologica e obiettivista) e l'attenzione per i problemi al microlivello divengono ancora più evidenti: è sufficiente pensare alla analisi dell'habitus e delle strategie di riproduzione attraverso le quali gli agenti operano per la conservazione e la crescita del patrimonio individuale e dello status del gruppo nella gerarchia sociale. Va aggiunto che Bourdieu e Passeron non hanno assunto le categorie pedagogiche correnti come un punto di partenza non sottoponibile a critica. Quanto alle metodologie usate, essi hanno saputo combinare l'approccio quantitativo e qualitativo.

Probabilmente i limiti già segnalati della loro opera – soprattutto l'incapacità di spiegare il cambio sociale, la negazione della possibilità della riforma della

scuola, l'ultrarelativismo culturale – rendono la loro proposta non sempre molto popolare. A chi, invece, non si ferma alle carenze e non si lascia invischiare dal loro negativismo, ma sa intravedere le potenzialità positive insite nella loro opera e sfruttarle, Bourdieu e Passeron possono offrire strumenti molto *fecondi* di lavoro.

#### 1.4. Basil Bernstein e la nuova sociologia dell'educazione

Anche nel caso di Basil Bernstein non è possibile collocarlo in un solo approccio teorico, ma la sua riflessione sociologica passa attraverso una *evoluzione* che va dal funzionalismo al neo-marxismo (Bernstein, 1974, 1975, 1977, 2000; Karabel e Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Antikainen e Torres, 2003; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Hammack, 2009; Frandji e Vitale, 2010). Sulla sua parabola di studioso un influsso notevole hanno esercitato Durkheim, Weber e Marx. Al tempo stesso, gli studiosi della “nuova sociologia dell'educazione” lo considerano come il loro ispiratore, anche se Bernstein non si è mai riconosciuto in tale scuola sociologica. Una caratteristica fondamentale della sua sociologia dell'istruzione e della formazione è la rilevanza data agli aspetti microstrutturali.

Articolerò l'esposizione del suo pensiero, basandomi sulle sue teorie dei *codici* (linguistici, educativi, visibili/invisibili e produttivi). Essi, infatti, rispecchiano anche l'evoluzione della sua adesione ai diversi approcci di studio.

##### 1.4.1. I codici linguistici

Secondo tale teoria (Bernstein, 1973, 1974, 2000; Karabel e Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Morgagni e Russo, 1997; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Frandji e Vitale, 2010), il linguaggio costituisce lo strumento principale attraverso il quale l'ambiente socio-culturale condiziona lo sviluppo dell'individuo. Le classi medie e basse sarebbero caratterizzate da due codici diversi, cioè da due differenti modelli di trasmissione della struttura profonda della propria cultura, o sub-cultura: *il codice elaborato e quello ristretto*. Il primo è relativamente indipendente da un determinato contesto, comunica significati universali e spesso utilizza variazioni linguistiche complesse; il secondo è più legato a una determinata situazione, trasmette significati particolaristici e usa raramente varianti articolate del discorso. Tuttavia, il fatto di servirsi di un codice ristretto non significa che il bambino sia linguisticamente svantaggiato.

Nel portare avanti il processo di socializzazione molte madri delle classi medie attribuiscono una netta priorità all'aspetto della *comunicazione* su quello espressivo, in quanto tendono a trasmettere ai loro figli le regole di comportamento e le ragioni che le giustificano; così, non solo i bambini apprendono, per esempio, a fare o a non fare un determinato atto, ma anche imparano certi principi generali e i motivi che li legittimano. Al contrario, le madri appartenenti ai ceti bassi danno

maggior importanza al simbolismo espressivo e non relazionano un certo atto alle ragioni generali che lo avvalorano, di modo che i loro figli sono orientati verso significati particolaristici, dipendenti cioè da un determinato contesto.

Per Bernstein compito della scuola è di trasmettere e sviluppare ordini universali di significati; di fronte a tale ruolo gli allievi delle classi medie o inferiori si trovano in una condizione diversa, i primi già sensibilizzati al sistema di simboli della scuola, i secondi meno preparati. Questa situazione però non fa difficoltà perché non c'è nulla nel codice ristretto, o nel dialetto, o nella esperienza sociale dei bambini di estrazione sociale più bassa, che impedisca loro di interiorizzare e apprendere l'uso di significati universali; è sufficiente che la scuola crei dei contesti educativi i quali, per il legame con l'ambiente familiare e la comunità degli allievi, sappiano stimolare la curiosità e il desiderio di conoscere. Invece la scuola, oltre ai significati universali, comunica esplicitamente o implicitamente valori e una moralità propri di una classe diversa da quella del bambino di estrazione sociale inferiore che, di conseguenza, si viene a trovare a scuola in una situazione di grande svantaggio, essendo immerso in un sistema che è completamente estraneo alla vita di ogni giorno. È chiaro allora che non è il bambino o la sua famiglia a essere privo di una buona cultura, ma è *la scuola che ha fallito*, poiché non offre sin dall'inizio un soddisfacente ambiente educativo.

Indubbiamente la critica serrata che Bernstein ha svolto della teoria della deprivazione culturale presenta il grande merito di aver ristabilito l'*equilibrio* nelle responsabilità dell'insuccesso degli alunni dei ceti bassi. Inoltre egli è riuscito ad attirare l'attenzione dei sociologi sull'importanza dei fattori *microstrutturali*.

#### 1.4.2. *I codici educativi*

Come ho appena anticipato, nella sua evoluzione la sociologia ha trascurato gli aspetti micro della scuola come gli obiettivi, i contenuti e i metodi; una delle rare eccezioni in questo senso è rappresentata dalla *teoria dei codici educativi* di Bernstein (1974, 2000; Karabel e Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Morgagni e Russo, 1997; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Frandji e Vitale, 2010). Questi spiegano i criteri che spiegano: il curriculum (ciò che è considerato come sapere valido da insegnare), la pedagogia (ciò che è ritenuto come modalità valida di trasmissione delle conoscenze) e la valutazione (ciò che è stimato come valido apprendimento).

La loro tipologia fondamentale si basa su due parametri principali: la "*classificazione*" che fa riferimento al grado di distinzione tra i contenuti; la "*strutturazione*" che indica il livello di controllo che gli insegnanti e gli studenti possiedono nei confronti della selezione, dell'organizzazione, del ritmo e dei tempi della trasmissione e dell'apprendimento del sapere. In relazione al primo criterio (cioè a seconda che la classificazione sia forte o debole) si distinguono due tipi di curricula: uno a *collezione* nel quale i contenuti si trovano in una situazione di reciproco isolamento e sono tra loro nettamente separati e gerarchizzati per cui l'allievo al fine

di ottenere una valutazione positiva deve “collezionare” una serie di contenuti; l’altro *integrato* nel quale i contenuti sono in una relazione aperta e presentano confini flessibili e rapporti su un piede di parità. Ambedue a loro volta possono essere a strutturazione *forte* o *debole* in base al grado del potere (poco o molto) dei docenti e degli studenti sul curriculum.

La tesi fondamentale di Bernstein è che *la distribuzione del potere e i principi del controllo esistenti in una società* condizionano i modi con cui il sistema scolastico seleziona, trasmette e valuta il sapere scolastico e tali modi contribuiscono alla perpetuazione dei primi. I curricula non solo vengono elaborati sulla base di criteri filosofici, teologici, pedagogici, didattici, psicologici e organizzativi, ma riflettono anche la struttura del sistema sociale. Egli fornisce una prima esemplificazione della sua tesi con riferimento ai programmi scolastici e formativi del nostro continente.

Il codice *europeo tradizionale* sarebbe a collezione, cioè presenterebbe una classificazione e strutturazione forti.

Quale l’impatto sul piano sociologico del codice a collezione europeo sul processo di *insegnamento-apprendimento*? Esso implicherebbe tra l’altro:

- 1) l’assunzione da parte degli allievi di un senso di appartenenza a una determinata area disciplinare, di una precisa identità scolastica attraverso la rigida distinzione delle materie, la scelta obbligata di percorsi differenziati e la specializzazione;
- 2) la socializzazione a un concetto di sapere come proprietà privata;
- 3) la focalizzazione sull’individuo piuttosto che sul gruppo in quanto gli alunni studiano come tante monadi isolate;
- 4) la trasmissione dei principi che creano nuovo sapere solo nelle ultime tappe della carriera scolastica a una élite di studenti a causa dell’organizzazione gerarchica delle materie;
- 5) uno scarso potere dell’insegnante e dell’allievo sul curriculum a motivo dell’importanza delle discipline;
- 6) una separazione netta tra sapere scolastico e conoscenze della vita ordinaria.

Venendo poi all’incidenza sull’*organizzazione della scuola*, il codice a collezione significa anzitutto una struttura gerarchica del potere tra il personale, soprattutto tra dirigenti e insegnanti. In secondo luogo essa fa riferimento a relazioni di natura verticale, autoritaria tra i docenti e gli allievi. Inoltre, l’amministrazione si caratterizza per la poca trasparenza data la diversificazione ben marcata tra le conoscenze insegnate a scuola e quelle della vita quotidiana.

Un terzo impatto riguarda un problema tradizionale in sociologia, quello dell’*ordine*. Il codice a collezione assicura l’ordine interno dell’individuo attraverso la formazione di identità personali specifiche e l’ordine sociale mediante l’organizzazione gerarchica e differenziata del curriculum, le modalità di esame esplicite e prevedibili e la struttura autoritaria dei rapporti nella scuola. Il notevole isolamento di ciascuna materia dalle altre favorisce la diversità tra le discipline quanto all’or-

ganizzazione, trasmissione e valutazione del sapere e, quindi, un considerevole pluralismo ideologico tra gli insegnanti. Viene, inoltre, facilitata la creazione di aree di privatezza poiché la distinzione molto forte tra sapere scolastico e cultura della comunità riduce gli aspetti della vita personale che sono penetrati dai processi di socializzazione.

Da ultimo, va sottolineato che le caratteristiche del curriculum a collezione, soprattutto quelle che riguardano il suo impatto sul processo di insegnamento-apprendimento e quindi l'educazione dei giovani, *riflettono e contribuiscono a produrre* in un processo circolare le note distintive della società europea tradizionale degli anni '50 e '60. A riprova sarà sufficiente elencare queste ultime: la centralità della proprietà privata, la focalizzazione sull'individuo piuttosto che sulla comunità, la priorità della gerarchia sull'eguaglianza, l'idea che l'ordine sociale è qualcosa di dato che va accettato così com'è, un senso acuto della privatezza.

Come si è detto sopra, il *curriculum integrato* si qualifica al contrario per una classificazione e strutturazione deboli. Fondamentalmente si possono distinguere due tipi: uno basato sull'insegnante che caratterizza il curriculum tradizionale della scuola elementare e che prevede l'integrazione solo a livello di contenuti; un altro basato sugli insegnanti che richiede l'integrazione e la collaborazione anche tra i docenti. Questo secondo tipo a sua volta presenta due varietà nel senso che l'integrazione può avvenire entro una disciplina o fra discipline diverse.

Un primo *impatto* del codice integrato sul processo di *insegnamento-apprendimento* consiste nell'integrazione dei contenuti intorno a un principio comune per cui tenderà a emergere una pedagogia e un sistema di valutazione comuni che implicheranno una diminuzione della discrezionalità dei docenti sul curriculum. Il processo di istruzione e di formazione si muove dalla struttura profonda della materia verso la superficie in quanto il principio comune a cui sono subordinati i contenuti orienta l'attenzione su asserzioni generali, cioè sulla struttura profonda della disciplina: di conseguenza, fin dall'inizio della carriera scolastica sono trasmessi all'allievo i principi che creano nuovo sapere. In aggiunta, l'apprendimento è focalizzato maggiormente sul lavoro di gruppo e sull'autoformazione e diminuisce la separazione tra le discipline e tra sapere scolastico ed esperienza dell'alunno.

Sul piano *organizzativo*, la collaborazione nell'insegnamento favorisce il rafforzamento dei rapporti orizzontali fra il personale e soprattutto tra dirigenti e docenti. Ciò vale anche per le relazioni educative tra docenti e studenti che assumono una natura cooperativa. Un'altra caratteristica è rappresentata dalla trasparenza nella docenza e nell'amministrazione.

Dato che viene meno la focalizzazione sulla gerarchie e un ordine dato, come nel caso del codice a collezione, il codice integrato potrà contribuire a creare *l'ordine sociale* solo se adempirà a quattro condizioni:

- 1) esistenza di un consenso espresso sull'idea integratrice dei programmi;
- 2) esplicitazione dei nessi fra l'idea integratrice e le discipline e sua interiorizzazione da parte degli insegnanti e degli allievi;

- 3) organizzazione di un sistema di valutazione gestito comunitariamente dai docenti e anche dagli studenti;
- 4) elaborazione di una molteplicità di criteri di giudizio, in quanto le demarcazioni meno nette consentono la considerazione di una gamma più vasta di comportamenti dell'alunno.

Anche in tale caso si riscontra la stessa *circolarità* tra caratteristiche del codice e sistema sociale europeo delle decadi '70 e '80. Da questo punto di vista basterà richiamare il secondo gruppo di note: primato della comunità sull'individuo, priorità dell'eguaglianza sulla gerarchia, protagonismo dal basso degli attori sociali.

Secondo Bernstein i sistemi europei di istruzione e di formazione, soprattutto a livello di secondaria superiore, hanno attraversato durante la seconda metà del secolo scorso una fase di *evoluzione* dal codice tradizionale a collezione a quello integrato. Tale passaggio sarebbe correlato con una serie di processi sociali quali: l'interdisciplinarietà crescente in molti campi del sapere; la prevalenza di occupazioni che richiedono una professionalità polivalente; la domanda di eguaglianza e di democrazia; l'esigenza di significati unitari e di autodisciplina in una società pluralistica che non si basa più su un ordine dato, cioè stabilito dall'esterno. In sostanza Bernstein vede nel trapasso dal codice a collezione a quello integrato un riflesso del processo di *democratizzazione* delle società europee e un sostegno a tale processo: in altre parole in questa fase della sua riflessione egli crede ancora che la riforma della scuola/FP possa contribuire al progresso verso una maggiore libertà, eguaglianza e solidarietà in contemporanea e su un piede di parità con gli altri sottosistemi sociali.

Venendo poi a *una valutazione* della teoria dei codici educativi, è stata anzitutto criticata l'impostazione troppo dicotomica e astratta, che trova con difficoltà una verifica nella realtà sempre più complessa delle nostre società. In secondo luogo, disciplinarietà e interdisciplinarietà che caratterizzerebbero il passaggio tra i due codici non andrebbero pensate in contrapposizione, ma piuttosto si rinviano l'una all'altra. Sul lato positivo va sottolineato che Bernstein ha proposto con molto successo un tema di analisi che era stato trascurato dalla letteratura sociologica, quello cioè del curriculum, e lo ha fatto in termini originali e per molti aspetti efficaci.

#### 1.4.3. *Codici educativi e pedagogie visibili e invisibili*

Nella fase precedente dell'evoluzione del suo pensiero, Bernstein ritiene ancora che i sistemi sociale ed educativo possano mutare contemporaneamente e che la riforma dell'istruzione e della formazione non debba attendere il previo mutamento rivoluzionario da una società di classi ad una senza. L'accostamento deciso alle posizioni neo-marxiste e della riproduzione culturale si verifica, invece, con l'estensione dei codici educativi al passaggio sul piano metodologico da una *pedagogia visibile* (tradizionale) a una *invisibile* (progressista) nella scuola elementare

(Bernstein, 1975, 1977, 2000; Karabel e Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Halsey et alii, 1997; Jerez Mir, 2003; Frandji e Vitale, 2010).

Incincio con il chiarire i due concetti. Nel primo caso, della *pedagogia visibile* cioè, i principi dell'azione educativa vengono resi espliciti e sono caratterizzati da un campo di applicazione più ristretto di attività e di abilità; il controllo dell'insegnante è esplicito, l'allievo ha pochi o nessun potere sulla scelta, organizzazione, ritmo e durata dell'attività; la valutazione presenta modalità precise e quantificabili.

La pedagogia *invisibile* è contraddistinta, invece, da caratteristiche opposte. Più precisamente le principali sono le seguenti: la natura implicita dei principi dell'azione educativa; l'ampiezza dell'ambito di riferimento che abbraccia tutta una serie di nuove esperienze come per esempio il gioco; una maggiore autonomia dell'allievo; una valutazione meno definita e più qualitativa.

Secondo Bernstein esisterebbe un nesso stretto fra la pedagogia visibile e la *nuova classe media* che esercita il potere nell'ambito dei beni simbolici (professioni culturali e del welfare state). In generale il ceto medio sarebbe lo strato sociale che più degli altri utilizza il sistema di istruzione e di formazione e lo controlla, per cui tutte le teorie pedagogiche sarebbero il prodotto dell'ideologia di tale classe. In altre parole, le pedagogie visibile e invisibile costituirebbero la modalità che al presente assumono le tensioni dentro i ceti medi e la classe media vecchia (proprietari di beni fisici, impiegati statali) e la nuova; si distinguerebbero per la rigidità, l'individualismo e la demarcazione netta delle occupazioni proprie della prima e la flessibilità, la collaborazione e l'ambiguità dei contorni dei lavori specifiche della seconda.

La *classe operaia* non sarebbe, invece, in grado di utilizzare a proprio favore la pedagogia invisibile. A prima vista tale codice sembra attribuire all'interno della scuola elementare una rilevanza maggiore alla cultura della famiglia e dell'ambiente di provenienza e questa attenzione al background degli allievi potrebbe facilitare l'apprendimento degli alunni dei ceti popolari; di fatto, però, esiste uno scarto netto tra i criteri della pedagogia invisibile e i tratti distintivi dell'educazione nelle famiglie operaie, maggiormente orientate al controllo e più vicine pertanto alla pedagogia visibile, il cui codice era compreso facilmente dai genitori e dai bambini della classe operaia. Un secondo svantaggio per questi ultimi emerge nel passaggio dalla primaria alla secondaria cioè da una pedagogia invisibile a una visibile di cui essi non possiedono il codice linguistico elaborato mentre i loro coetanei dei ceti medi lo hanno già acquisito in famiglia.

In terzo luogo, le classi superiori *non hanno bisogno* della scuola/FP per riprodursi. Se i loro figli falliscono nel sistema educativo, esse possiedono altre risorse, economiche, politiche e sociali, per assicurarsi la perpetuazione nei loro discendenti delle loro posizioni di potere.

La conclusione è che la riforma della scuola elementare con il passaggio dalla pedagogia visibile a quella invisibile *non è in grado* di ridurre le disegualianze di opportunità educative che svantaggiano gli studenti dei ceti operai. L'unica classe a

ottenere dei benefici è quella media che riesce non solo a riprodursi, ma anche a migliorare la propria condizione nella stratificazione del sistema sociale.

I *critici* di Bernstein hanno anzitutto sottolineato la difficoltà che nasce dall'assunzione della logica della teoria della riproduzione per cui il passaggio alla pedagogia invisibile, nonostante il progresso che segna sul piano educativo, non costituirebbe una riforma capace di portare a una riduzione delle disparità e quindi a democratizzare la società. Inoltre, le ricerche empiriche mettono in risalto che la pedagogia invisibile non è un'ideologia della classe media, ma piuttosto degli insegnanti. È stato anche affermato che la relazione tra sistema scolastico e ceti medi è un'intuizione interessante, ma va ancora provata; in secondo luogo, la classe media non può essere considerata semplicemente come un pilastro dello status quo capitalista, ma potrebbe anche arrivare a delle convergenze con il mondo operaio, capaci di realizzare un cambio sostanziale del sistema sociale.

#### 1.4.4. *I codici produttivi*

Essi segnano la quarta fase dell'evoluzione della riflessione sociologica di Bernstein, presentando la *relazione scuola-lavoro* nell'ottica della riproduzione (Bernstein, 1977, 2000; Karabel e Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Halsey et alii, 1997; Sadovnik, 2002; Antikainen e Torres, 2003; Jerez Mir, 2003; Frandji e Vitale, 2010). In altre parole, essi sanciscono l'adesione piena alla teoria della riproduzione culturale e del neo-marxismo. Il primo principio che regge ogni sistema educativo nei confronti del mondo del lavoro afferma la funzione *riproduttiva* della scuola. Il codice (o modello) educativo dominante non può che corrispondere al modo dominante di produzione ed è ad esso subordinato. Di conseguenza, il primo non si può cambiare se prima non muta il codice produttivo dominante (il modello delle relazioni di classe).

In questo quadro, l'introduzione della dimensione del *lavoro* nel sistema di istruzione e di formazione eserciterebbe due tipi principali di funzioni. Anzitutto, prepara i giovani ad accettare l'organizzazione capitalista del mondo economico e i valori che la contraddistinguono; in secondo luogo, fa da sostegno alla selezione scolastica in quanto attira gli studenti delle classi sociali inferiori verso sbocchi professionali di serie B.

Il secondo principio che impronta ogni sistema educativo afferma che la scuola/FP svolgerebbe anche una funzione *conflittuale* nei confronti del codice produttivo senza, però, poterlo sovvertire. Le manifestazioni più rilevanti di questo ruolo possono essere identificate nelle seguenti: può verificarsi uno scarto tra le qualificazioni dell'istruzione e della formazione e la domanda del mercato di lavoro come nel caso in cui la preparazione offerta si presenta obsoleta in quanto superata dall'evoluzione socio-economica e culturale; inoltre, è possibile un divario tra codice educativo e produttivo, nel senso che il primo esalta l'eguaglianza e il secondo sottolinea la gerarchia; in terzo luogo, si potrebbe verificare un divario fra le caratteristiche della personalità formate nella scuola/FP, per esempio, la promo-

zione del pensiero critico, e quelle richieste dal modo di produzione che, invece, è focalizzato sull'obbedienza.

Oltre alle *valutazioni* già offerte nelle singole fasi dell'evoluzione del pensiero di Bernstein, mi permetto di aggiungere qualche considerazione conclusiva di carattere generale. Una novità interessante di questo studioso è costituita senz'altro dalla concezione del sistema di istruzione e di formazione come uno strumento di perpetuazione dei ceti medi, anche se si tratta di una intuizione. Molto più significativa è l'analisi veramente illuminante che egli dedica agli aspetti micro della scuola/FP, anche perché praticamente ignorati dal funzionalismo e dal neo-marxismo e anche da gran parte della riflessione che si ispira alla teoria della riproduzione culturale. Permangono – e sono queste le carenze più gravi della sua riflessione – sia una concezione addestrativa della FPK, in contrasto con l'idea attualmente prevalente di una offerta educativa capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi, sia una visione pessimista della riforma educativa che sarebbe voluta dai ceti medi per i loro interessi di classe, ma che non comporterebbe un mutamento sostanziale della società capitalista e della condizione delle classi operaie; come anche risulta criticabile la sua accettazione degli assunti del neo-marxismo e della riproduzione culturale.

#### 1.4.5. *La nuova sociologia dell'educazione*

Agli inizi degli anni '70 in Europa e, in particolare, in Inghilterra incomincia a serpeggiare tra gli studiosi di sociologia dell'istruzione e della formazione un certo disagio nei confronti degli approcci teorici prevalenti, che non sembrano fornire modelli descrittivo-interpretativi adeguati per elaborare strategie capaci di realizzare una piena democratizzazione della scuola. Le riforme di struttura, soprattutto a livello di secondaria, non avevano dato i risultati sperati perché non avevano messo in discussione i contenuti dell'insegnamento; pertanto si correva il pericolo che la nuova scuola comprensiva (un'unica scuola articolata in indirizzi che sostituisce tipi differenti e separati di secondaria) riproducesse le vecchie disparità sociali sulla base di mere diversificazioni interne al curriculum. Contemporaneamente si va delineando una scuola di pensiero che fa capo in particolare a un gruppo di docenti dell'Istituto di Educazione dell'Università di Londra, la quale proclama la nascita di una “nuova” sociologia dell'educazione (Flude e Ahier, 1974; Davies, 1976; Keddie, 1978; Young, 1980; Karabel e Halsey 1977; Benadusi, 1984; Fourquin, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Frandji e Vitale, 2010).

A giudizio di questi studiosi, la “vecchia” sociologia dell'educazione sarebbe da identificarsi con il funzionalismo e le teorie conflittuali, utilizzerebbe il “paradigma normativo” e si servirebbe di categorie scientifiche di origine positivista. Essa metterebbe l'accento sulle questioni macrostrutturali relative ai rapporti tra il sistema educativo e gli altri sistemi sociali; aree fondamentali di indagine sareb-

bero costituite dalla selezione e dalla socializzazione. La metodologia di indagine si caratterizzerebbe per gli studi empirici, quantitativi, su campioni numerosi, che usano tecniche statistiche molto sofisticate. I “nuovi” sociologi rimproverano alla “vecchia” sociologia di aver accettato senza discutere le definizioni dei problemi date dagli educatori, mentre si trattava di categorie esse stesse bisognose di spiegazione; inoltre, denunciano le sue tendenze deterministiche e meccanicistiche, la tentazione di reificare i concetti, il pregiudizio che solo il quantitativo sia scientifico e che le relazioni non misurabili non siano reali.

La “nuova” sociologia presenterebbe caratteristiche *diverse*. Anzitutto, si ispira alla fenomenologia, all’interazionismo simbolico e all’etnometodologia. Concentra la sua attenzione sulle questioni che emergono al microlivello: i temi più importanti da esaminare sarebbero l’interazione docente-alunno, le categorie usate dagli insegnanti e il curriculum, perché è lo stesso concetto di sapere pedagogico che è divenuto discutibile. Ne segue che la sociologia dell’educazione viene a identificarsi con la sociologia della conoscenza. Bisogna, perciò, procedere alla relativizzazione delle categorie interpretative e degli assunti di base – orientamento senz’altro valido per far avanzare il sapere e scoprire le coperture ideologiche di certi rapporti di forza, ma che può giungere ai radicalismi sterili dell’ultrarelativismo per cui, se tutta la conoscenza è relativa, non ha senso battersi per diminuire le disparità tra le classi nella distribuzione del sapere perché non se ne può dare una dimostrazione oggettiva. Interessante è anche l’accentuazione dell’aspetto della creatività degli attori sociali nelle interazioni, anche se non va esagerata in quanto sono molti e pesanti i condizionamenti sociali che gravano sull’“uomo creatore”. Quanto ai metodi d’investigazione, vengono preferite l’osservazione partecipante e l’osservazione diretta senza partecipazione.

La “nuova” sociologia ha esercitato una *funzione di risveglio* poiché ha messo in luce questioni teoriche cruciali, prima ignorate o trascurate, e ha indicato nuovi orientamenti di ricerca. Tra gli apporti più interessanti vanno ricordate la focalizzazione sugli aspetti micro della scuola e la sottolineatura del protagonismo delle componenti della comunità educativa. Inoltre, è anche vero che le materie, i programmi, le stesse discipline non sono realtà ontologiche o degli apriori del pensiero, ma costituiscono tra l’altro il risultato di una costruzione storico-sociale che nasce dai rapporti, anche di potere, tra i gruppi e le persone e che va studiata con un approccio sociologico.

Quanto alle *criticità* della “nuova” sociologia dell’educazione, in primo luogo va sottolineato che i suoi sostenitori hanno accentuato la discontinuità con la “vecchia”, mentre sembrerebbe possibile e auspicabile una integrazione feconda tra i due approcci. Una carenza grave consiste nell’iper-relativismo e nell’iper-politicismo nel senso che cultura, educazione e scienza non vengono definite altro che come il prodotto di elaborazioni sociali e politiche. Un limite ancora più serio è l’accoglimento crescente delle posizioni più discutibili della teoria della riproduzione che avviene per giunta entro un quadro teorico azionista, soggettivista e fidu-

cioso nelle potenzialità positive del protagonismo dalle basse degli attori a livello micro come i dirigenti, gli insegnanti, gli studenti e i genitori; in altre parole, tenta di unire contro ogni logica una impostazione deterministica che postula l'assenza di vera libertà, tipica delle teorie della riproduzione culturale, con un modello interpretativo di natura volontarista, più proprio di Parsons e del funzionalismo.

### 1.5. La teoria della riproduzione contraddittoria

Incomincio con una precisazione terminologica: in questo contesto, la parola contraddizione va intesa in senso largo come opposizione, contrasto, effetti non voluti e non secondo il significato più ristretto di esclusione. L'esposizione che segue è organizzata in quattro articolazioni principali: si comincia con una presentazione generale della teoria; seguono tre sezioni ognuna dedicata a una teoria o a un gruppo di teorie che esemplificano gli assunti comuni.

#### 1.5.1. Osservazioni generali

È stata elaborata dalla sociologia marxista per *superare* le carenze della teoria della riproduzione, in particolare la sottovalutazione del ruolo della scuola/FP in contrasto con l'esperienza del movimento operaio che tradizionalmente aveva visto nella scuola/FP uno strumento di elevazione delle classi sociali basse (Offe, 1974; Bowles e Gintis, 1978, 1979, 1982; Willis, 1981; Karabel and Halsey, 1977; Barbagli, 1978ab; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Halsey et alii, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Antikainen e Torres, 2003; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ribolzi, 2012). A questo fine essa rivisita la teoria gramsciana dell'egemonia della classe dominante che non sarebbe mai totalmente piena per cui anche nella società capitalista la scuola può svolgere una funzione di cambiamento e non solo di riproduzione; inoltre, rivaluta l'approccio classico marxista dell'importanza dell'economia.

La teoria in esame ha operato *due recuperi* in senso positivo del ruolo della scuola/FP e di quello dello Stato. Anzitutto, si tratta della loro *funzione produttiva*. La riproduzione culturale si caratterizza per una concezione strumentale dello Stato e della scuola/FP, intesi come pura riproduzione dell'ordine sociale: il primo assicurerebbe le condizioni esterne per il funzionamento dell'economia, mentre la seconda legittimerebbe la struttura e la cultura capitalista. Al contrario, secondo la teoria della riproduzione contraddittoria lo Stato è veramente imprenditore nel welfare state; inoltre, la scuola/FP dà supporto allo sviluppo mediante l'offerta di forza di lavoro qualificata, sapere, know-how, e l'elevazione dei livelli di scolarizzazione porta, anche se per via indiretta, alla democratizzazione dell'organizzazione lavoro (cfr. dopo la spiegazione della "over-education").

Il secondo recupero riguarda la *funzione culturale oggettiva* della scuola. Secondo la teoria della riproduzione culturale, la scuola/FP inculca nei ceti subalterni

la cultura dominante che sarebbe arbitraria. Al contrario, secondo la teoria della riproduzione contraddittoria o della resistenza la cultura scolastica e formativa non è tutta cultura di classe e, inoltre, i giovani dei ceti operai non sempre sono allievi docili e sottomessi.

### 1.5.2. *La funzione contro-funzionale della scuola/FP*

Secondo Offe, nella società capitalista si assisterebbe al potenziamento delle funzioni extra-produttive o *riproduttive* della scuola (1974; Benadusi, 1984; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008). Più in particolare, si tratterebbe anzitutto dell'integrazione sociale che trasmetterebbe le disposizioni positive per far accettare il mondo del lavoro così com'è con tutte le sue carenze; in secondo luogo si fa riferimento alla funzione di legittimazione del sistema politico attraverso, tra l'altro, l'educazione civica; inoltre, va anche sottolineato che nella medesima direzione si muove la crescente sostituzione delle agenzie sociali tradizionali in crisi (famiglia, Chiese...) con la scuola/FP.

Tuttavia, il sistema di istruzione e di formazione non si limita al ruolo appena precisato, ma svolge anche funzioni *produttive*. Infatti, esso da una parte risponde alla domanda tecnica di forza lavoro, fornendo conoscenze e competenze professionali, e dall'altra presenta una funzione nuova che tende a divenire prevalente: trasmettere delle meta-capacità (capacità di raccogliere le informazioni rilevanti, organizzarle, integrarle nella propria vita e renderle produttive di altre informazioni).

Offe aggiunge anche un terzo ambito che riguarda il ruolo *contro-funzionale* della scuola/FP. Esso comprende il caso della "over-education" o "sovra-educazione", quando la presenza troppo abbondante di una forza lavoro con un livello di istruzione superiore a quello richiesto dal mercato provoca la disoccupazione giovanile. Tale situazione determina tensioni nei luoghi di studio e di lavoro e militanza sindacale e politica perché coinvolge giovani più coscienti dei propri diritti e più disponibili a difenderli; la conflittualità che ne deriva può convincere le autorità a democratizzare ulteriormente le strutture sociali ed educative. Un altro caso è quello dell'acquisizione di meta-capacità che rende le persone meno disponibili ad accettare una struttura gerarchica e autoritaria quale sarebbe quella del modo di produzione capitalista.

### 1.5.3. *Bowles e Gintis: i principi di corrispondenza e di contraddizione*

Il punto di partenza della loro riflessione va ricercato in relazione all'insuccesso delle riforme scolastiche negli Stati Uniti (Bowles e Gintis, 1978, 1979, 1982; Karabel and Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Halsey et alii, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008). Gli obiettivi che il movimento progressista si era posto agli inizi del secolo XX riguardo all'istruzione e alla formazione erano i seguenti: realizzare l'eguaglianza delle opportunità educa-

tive; assicurare una formazione onnilaterale; educare alla partecipazione. Essi, però, ancora alla metà del secolo XX non si potevano considerare realizzati perché le disparità permanevano, l'azione della scuola/FP era limitata allo sviluppo degli aspetti cognitivi e a livello socio-politico dominava la passività, piuttosto che il protagonismo dal basso.

Le ragioni di questa situazione andrebbero ricercate nel fatto che il sistema di istruzione e di formazione nel capitalismo tende a *riprodurre* la società, cioè che esso costituisce uno strumento di *corrispondenza*, in quanto è funzionale all'organizzazione totalitaria e diseguale dell'economia. Ne segue che la democratizzazione dell'economia diventa una condizione della riforma educativa.

Dopo questa prima affermazione, i due autori nord-americani continuano la loro riflessione sul ruolo della scuola/FP per concludere che esso non si esaurisce con il principio di corrispondenza, ma comprende anche quello di *contraddizione*. Il motivo è che il sistema di istruzione e di formazione è funzionale pure agli ideali democratici per cui la loro realizzazione diviene un obiettivo possibile e utile della riforma educativa. A questo punto conviene ritornare sui due principi per offrire qualche ulteriore particolare.

#### a. *Il principio di corrispondenza*

L'*ipotesi* è che la legittimazione e la riproduzione della divisione gerarchica del lavoro vengono assicurate dalla corrispondenza tra i rapporti sociali di produzione e i rapporti sociali nella scuola e nella famiglia. L'organizzazione economica costituisce il motore principale dei dinamismi sociali sul piano strutturale, mentre la scuola/FP svolge un ruolo preponderante sul piano culturale. In altre parole il fattore che determina le caratteristiche delle relazioni sociali nel mondo del lavoro è il modo di produzione, ma la loro accettazione dipende dalla socializzazione che si compie nelle istituzioni scolastiche e formative e all'interno dei rapporti familiari. Comunque, la validità dell'*ipotesi* dipende dalla possibilità di dimostrare che la corrispondenza presupposta tra, da una parte, le relazioni nel sistema economico e, dall'altra, quelle nella scuola e nella famiglia esista veramente: è quanto Bowles e Gintis hanno cercato di fare – a mio parere offrendo conferme molto parziali – e che si tenterà di descrivere qui di seguito.

Per quanto riguarda la *corrispondenza tra la scuola/FP e la fabbrica capitalista*, i due sociologi nord-americani osservano che la prima sarebbe un'organizzazione burocratica come la seconda perché si struttura sulla base di una gerarchia di autorità, presenta una stratificazione per capacità, età, sesso, e la motivazione alla sua frequenza è fondata non sull'interesse allo studio, ma sulla ricerca di ricompense esterne, quali i titoli di studio, in linea con quanto accade nel lavoro che trova la sua giustificazione nello stipendio e non nel piacere che può derivare dall'esercizio di una occupazione. Tuttavia, a queste argomentazioni sono state rivolte varie critiche: la gerarchia nella scuola/FP è molto ridotta e il dirigente è più spesso un "primus inter pares" rispetto ai docenti; la divisione degli allievi per sesso non viene generalmente più praticata, la distribuzione per età è richiesta dalle dinamiche evolu-

tive dei giovani e le ricerche sui valori degli studenti non escludono le motivazioni legate al piacere dello studio (Malizia et alii, 2007; Donati e Bellesi, 2007).

Un'altra prova sarebbe offerta dall'ipotesi che i *tratti della personalità* che predirebbero il successo nella scuola/FP e nell'impresa sono gli stessi, ma tale assunto non può contare su evidenze empiriche adeguate. Le caratteristiche generali della personalità che assicurerebbero la riuscita nella scuola/FP e in fabbrica sarebbero, secondo Bowles e Gintis, l'osservanza delle regole e la diligenza nel lavoro, l'interiorizzazione dei valori della società capitalista e la sensibilità alle ricompense esterne. A loro volta i tratti che garantirebbero il successo a scuola e in fabbrica secondo la posizione nella gerarchia scolastica/formativa o del lavoro si identificherebbero nei seguenti: quanto al caso della collocazione sociale ai livelli più bassi, essi andrebbero ricercati nell'obbedienza a cui preparerebbe la scuola dell'obbligo; nel caso delle posizioni intermedie vengono segnalate la fidezza e la prevedibilità a cui formerebbero gli istituti tecnici e la istruzione e formazione professionale; riguardo alla collocazione sociale elevata, giocherebbe un ruolo centrale la capacità di autonomia esercitata in un quadro determinato di valori, a cui educerebbero l'università e i corsi pre-universitari della secondaria superiore. Le ipotesi sono certamente suggestive ma, come ho osservato sopra, le prove empiriche risultano modeste.

Passando alla *corrispondenza tra la famiglia e la fabbrica capitalista*, Bowles e Gintis sostengono che la struttura del potere sarebbe fondata in ambedue le strutture sociali sul sesso e sull'età, per cui sarebbero sempre i maschi e gli anziani a comandare. In contrario è stato obiettato che la situazione sta cambiando rapidamente e che soprattutto la parità di genere rappresenta una meta che appare ogni volta più vicina. I due sociologi nord-americani hanno portato a sostegno del loro assunto anche la diversità secondo la classe sociale dei valori e delle pratiche educative nelle famiglie: quelle di status socio-economico basso educerebbero i loro figli all'obbedienza, all'onestà, alla conformità e alla pulizia che sarebbero gli stessi valori che assicurano il successo agli operai nella fabbrica; al contrario, le famiglie di condizione elevata insisterebbero sulla curiosità, sull'autocontrollo, sulla felicità e sull'autoeducazione che coinciderebbero con le doti che consentono di fare carriera ai livelli medi e superiori nel mondo del lavoro capitalista.

Alla fine di questa fase di riflessione, Bowles e Gintis si sono resi conto che il principio di corrispondenza *non era sufficiente* per spiegare tutte le specificità del sistema di istruzione e di formazione nella società attuale. Infatti, esso sottovaluta le contraddizioni tra scuola/FP e modo di produzione capitalista, mentre lo sviluppo della prima è in parte opposto alle dinamiche del secondo. In proposito, sarebbe sufficiente pensare ai casi in cui si registra uno scarto tra qualifiche formative e mondo del lavoro o tra i valori del sistema di istruzione e di formazione e di quello occupazionale o tra le caratteristiche della personalità che sono formate nel primo e quelle che assicurano il successo nel secondo. La ragione di questa sottovalutazione andrebbe ricercata nello schema marxista "struttura/sovrastruttura" per

cui non sarebbe possibile ammettere per principio che la scuola/FP (la sovrastruttura) possa entrare in una contraddizione sostanziale con il modo di produzione economico (la struttura), contribuendo al suo cambiamento. Pertanto, Bowles e Gintis hanno ritenuto opportuno aggiungere a quello di corrispondenza il principio di contraddizione.

b. *Il principio di contraddizione*

Nella società attuale risultano presenti e operanti *tre luoghi* – o aree o sottosistemi – che svolgerebbero un ruolo centrale nelle dinamiche in atto. Uno è quello della produzione capitalista che è contraddistinto fundamentalmente dalla proprietà privata dei mezzi di produzione e dal libero mercato; un altro consiste nella famiglia patriarcale, dominata dai rapporti di parentela e dalla prevalenza dei maschi sulle donne; il terzo è costituito dallo Stato liberal-democratico che comprende non solo gli apparati burocratici, ma anche attribuisce notevole potere al popolo in base ai valori di eguaglianza e di partecipazione. Secondo i due sociologi, tra i luoghi non è possibile né la deduzione di uno dall'altro, né la riduzione dell'uno all'altro; soprattutto, nessuno è determinante in ultima istanza come pensa il neo-marxismo.

Da ciò discende la tesi di Bowles e Gintis secondo la quale le *contraddizioni* tra i luoghi fondano il protagonismo del sistema educativo e le sue potenzialità di cambiamento. In proposito si deve far riferimento ai due principi dinamici della delimitazione strutturale e del trasporto delle pratiche da un luogo all'altro. Incomincio con il primo: esso significa che al tempo stesso si può avere evoluzione in un luogo e riproduzione negli altri; un esempio al riguardo è offerto negli Stati Uniti dall'introduzione dell'emancipazione politica delle donne e dei negri durante il XIX secolo a cui, però, si è accompagnata finora una situazione di disparità delle donne e dei negri nell'impresa, anche se attualmente risulta molto ridotta e in fase di graduale scomparsa. L'altro principio dinamico può essere esemplificato dal caso proprio della gestione democratica della scuola/FP che sarebbe stata introdotta per effetto del trasferimento di pratiche partecipative dal mondo della politica al sistema educativo di istruzione e di formazione.

Entro tale quadro teorico non si può negare che la scuola/FP sia anche un *principio di contraddizione*. Essa, infatti, oltre che contribuire alla riproduzione della divisione gerarchica del lavoro, appartiene al luogo "Stato liberal-democratico" ed è influenzata dai valori di eguaglianza e di partecipazione che lo contraddistinguono. Pertanto, la democratizzazione del sistema di istruzione e di formazione diviene un obiettivo autonomo di riforma e riguarda:

- anzitutto le relazioni sociali della scuola/FP e vuol dire una partecipazione più ampia degli insegnanti e dei genitori alla gestione e l'allargamento della possibilità di scelta degli allievi;
- in secondo luogo i curricoli e richiede di evidenziare nei programmi le contraddizioni tra democrazia e processi capitalistici di produzione e di sottolineare la priorità dei diritti della persona sui diritti di proprietà o di parentela.

#### 1.5.4. *La teoria della resistenza*

La riproduzione contraddittoria ha anche *rivalutato la cultura scolastica* nel senso di riconoscere che questa non è tutta cultura di classe (Willis, 1981; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Halsey et alii, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Hammack, 2009). Infatti, l'elaborazione della cultura, benché sia caratterizzata da rapporti di produzione, non è certamente ad essi riducibile; per esempio, la redazione di un libro non si esaurisce nelle questioni economiche o pubblicitarie ad essa connesse. In pratica da sempre il sistema di istruzione e di formazione ha dato e dà sostegno a nuove culture e a nuove aggregazioni sociali; in proposito è sufficiente citare il caso delle scuole cattoliche degli Stati Uniti che hanno sostenuto l'ascesa degli emigranti irlandesi e non solo. Inoltre, la cultura scolastica comprende elementi che fuoriescono dai rapporti di classe; in altre parole ci sono contenuti, come la Divina Commedia, la filosofia di Aristotele o l'arte di Michelangiolo che non si esauriscono nella cultura dominante, ma hanno un nucleo veritativo che va insegnato a tutti. Da ultimo, l'elaborazione della cultura va concepita come un processo di successive trasformazioni, piuttosto che come un deposito di pacchetti di informazioni; per esempio, nel passaggio dal libro di testo allo studente tramite l'insegnante si registra un processo di successive rielaborazioni.

In senso stretto, la *teoria della resistenza* prende l'avvio dai risultati della ricerca di Willis sugli allievi di una scuola comprensiva progressista, situata in una zona industriale del Regno Unito (1981). Dall'indagine emerge che essi si articolavano in due gruppi:

- i “lads”, cioè i duri, i ribelli, i disobbedienti, che mostravano di condividere una cultura anti-scolastica nel senso che rifiutavano i valori scolastici, pur progressisti, come quelli di solidarietà, progresso, ed eguaglianza; respingevano gli ideali tipici di una istruzione e formazione avanzate, come per esempio l'importanza in sé dello studio; si sforzavano di conseguire il controllo informale dell'ambiente scolastico; condividevano valori contrari ai dominanti quali l'anti-intellettualismo, il lavoro manuale, la praticità, la virilità e la violenza; manifestavano una forte solidarietà di gruppo; non si vergognavano dei loro insuccessi scolastici;
- gli “ear' roles”, cioè gli obbedienti, che, invece, rivelavano di aver interiorizzato la cultura scolastica, avendone appreso i valori e i contenuti di conoscenze e di competenze per cui erano riusciti a percorrere con successo gli iter educativi previsti.

Cerchiamo ora di *approfondire* cosa questi risultati significano in relazione alla funzione riproduttiva della scuola. I “lads” si dimostrano capaci di scoprire l'inconsistenza degli ideali scolastici: per esempio che non c'è eguaglianza per tutti attraverso il sistema di istruzione e di formazione nel senso che un numero più o meno grande di giovani non ottengono titoli superiori, per cui, sulla base di questo svela-

mento degli inganni perpetrati dalla scuola/FP, i “lads” lasciano la scuola appena terminato l’obbligo di istruzione; tuttavia, operando tali scelte, finiscono per riprodurre l’ordine ingiusto esistente in quanto rimangono nella condizione dei loro genitori. In altre parole, pur contribuendo a recuperare un ruolo attivo dei giovani dei ceti operai per cui il loro comportamento mette in discussione la tesi della riproduzione culturale che la scuola/FP inculcherebbe negli studenti degli strati subalterni la cultura dominante, essi realizzano con i loro atteggiamenti una *contraddizione* sì, che però è *riproduttiva*.

A loro volta, gli “ear’ roles” riproducono la cultura dominante perché ne hanno interiorizzato i contenuti. Essi, però, non si fermano a questo traguardo, ma intendono anche realizzare i valori di tale cultura, incominciando dall’eguaglianza che pretendono sia attuata nei loro confronti e dei membri dei ceti subalterni; di conseguenza, diventano potenzialmente pericolosi perché mettono in discussione la società capitalista. In altre parole, i loro atteggiamenti costituiscono una forma di *riproduzione* sì, ma *contraddittoria*.

Ci si è chiesto se la riproduzione che segue al comportamento dei “lads” sia una conseguenza necessaria dei meccanismi della società capitalista. Se fosse così, la riforma educativa sarebbe inutile nel senso che non li aiuterebbe a salire nella gerarchia sociale, ma li manterrebbe nella condizione dei loro padri. Altri – e a mio parere più correttamente – basandosi sulla lenta, ma sicura ascesa degli studenti meritevoli delle classi basse, parlano di una *conseguenza accidentale e contingente*, legata cioè alle carenze attuali delle politiche sociali. Se questo è vero, la riforma del sistema di istruzione e di formazione è possibile e può contribuire all’elevazione degli strati subalterni a condizione che la cultura operaia non si chiuda in se stessa, rifiutando di condividere gli ideali progressisti, come nel caso dei “lads”, e che i cambiamenti della scuola/FP siano veramente capaci anche sul piano operativo di realizzare una reale mobilità sociale.

In *conclusione*, non si può negare che la teoria in questione sia riuscita a superare i limiti della riproduzione culturale. È invece più discutibile se sia stata capace di offrire una visione equilibrata del ruolo e delle funzioni del sistema di istruzione e di formazione nelle società post-industriali.

## 1.6. Il neo-weberianesimo

Prima di scendere nei dettagli di questa scuola di riflessione sociologica, è opportuno richiamarne in sintesi la *concezione della società* e della scuola (Weber, 2003-2006 e 2006; Collins, 1980; Barbagli, 1978a e b; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Morgagni e Russo, 1997; Milanese, 1997; Crespi, 2002; Sadvnik, 2002; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Poggi e Sciortino, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). La prima si situa all’opposto di quella funzionalista e, infatti, il centro dell’attenzione non è dato, come in quest’ultima, dal sistema sociale ma dal gruppo

e/o dall'organizzazione in relazione ad altri gruppi od organizzazioni. I processi sono caratterizzati dalla lotta – e non dalla collaborazione come nel funzionalismo – fra gli individui entro le organizzazioni o fra le organizzazioni per la realizzazione dei loro obiettivi. In tale situazione di conflitto come è possibile assicurare la sopravvivenza del sistema? L'integrazione sociale è garantita non dalla socializzazione ai valori comuni, ma nei gruppi dalla convergenza degli interessi e dalla cultura comune e fra i gruppi dal dominio di un gruppo e la sottomissione degli altri, resi possibili dalla presenza di un apparato coercitivo e dal principio di legittimità. In sostanza, i modi di aggregazione degli individui sarebbero tre: due nella società, sulla base degli interessi economici o culturali, e sarebbero le classi e i ceti; uno in relazione allo Stato per l'azione dell'apparato di dominio e consisterebbero nei partiti. Il cambiamento non dipende dalla devianza, come nel funzionalismo, ma dal conflitto tra i gruppi e le organizzazioni per il perseguimento dei loro interessi. La stratificazione sociale non è un meccanismo necessario per assicurare il funzionamento della società, non è richiesta dalle esigenze oggettive di quest'ultima, ma è il risultato dei rapporti di forza tra i gruppi.

Per ragioni di chiarezza preciso subito quale è la *concezione* della *scuola/FP*. In sintesi, essa viene pensata come luogo-strumento di apprendimento e soprattutto di lotta: per il potere, la ricchezza e lo status; per l'acquisizione di competenze tecniche; per la trasmissione della cultura di ceto e per l'integrazione in un ceto e il suo prestigio; per la formazione della burocrazia e per il potere tra e dentro le organizzazioni formali. Tuttavia, sulle funzioni del sistema di istruzione e di formazione tornerò più ampiamente in seguito nella seconda sezione; la prima sarà invece dedicata a una valutazione del funzionalismo, la terza a un approfondimento di un aspetto della concezione neo-weberiana circa la scuola/FP, la teoria cioè del mercato culturale e la quarta sezione a un bilancio generale.

#### 1.6.1. *Analisi critica della teoria tecno-funzionalista*

Negli Stati Uniti, come negli altri Paesi sviluppati, la scuola/FP ha assunto una importanza *centrale* dopo la seconda guerra mondiale (Collins, 1978a e 1980; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Morgagni e Russo, 1997; Milanese, 1997; Crespi, 2002; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). Ciò risulta tra l'altro dai seguenti dati: l'istruzione e la formazione sono la condizione previa per essere assunto in qualsiasi lavoro; esiste una correlazione positiva tra la loro durata e il successo professionale; quest'ultimo è diverso secondo il prestigio della scuola/FP che si è frequentata. Al tempo stesso, però, non bisogna dimenticare che lo status socio-economico influisce notevolmente sulla riuscita scolastica e formativa e nel mondo del lavoro, per cui la scuola/FP non si può considerare come l'unico fattore del successo delle persone.

Secondo la teoria *tecno-funzionalista* l'enorme espansione dei sistemi di istruzione e di formazione che si è verificata dopo la seconda guerra mondiale andrebbe

attribuita al ritmo incalzante del *progresso tecnologico*. Infatti, la sua crescita comporterebbe più lavori specializzati e questi a loro volta richiedono più competenze per svolgere le varie occupazioni. Siccome è la scuola/FP che fornisce le competenze come, tra l'altro, risulta dal fatto che i lavoratori più istruiti e formati sono anche i più produttivi e i meglio pagati, la conclusione è che a uno sviluppo tecnologico sempre più rapido si accompagna una domanda crescente di competenze e quindi un'espansione continua della scuola/FP.

Il neo-weberianesimo e in particolare Collins non si fanno convincere da questa spiegazione e la *criticano* punto per punto. Il *progresso tecnologico* non comporterebbe in maniera generalizzata un aumento dei lavori specializzati: solo una percentuale minoritaria dell'innalzamento del livello d'istruzione e di formazione della forza lavoro sarebbe addebitabile allo sviluppo delle nuove tecnologie. Neppure sembrerebbe convincere l'assunto secondo cui la crescita di occupazioni specialistiche richieda più competenze per il lavoro, perché non sarebbe infrequente il caso di una manodopera troppo istruita

Per questa scuola di pensiero è anche discutibile che la scuola/FP fornisca *le competenze*. Infatti, dell'assunto che i lavoratori più istruiti sono veramente i più produttivi esistono solo prove indirette globali che si basano sul dato che l'apporto dell'istruzione corrisponderebbe alla parte del PNL non spiegata da capitale e lavoro. In aggiunta, ci sarebbero delle obiezioni più sostanziali: la tesi dei tecno-funzionalisti non distingue tra gli apporti dell'istruzione/formazione, dell'esperienza di lavoro, della sua organizzazione e delle motivazioni del soggetto, mentre tale distinzione, se fatta, porterebbe a un forte ridimensionamento dell'impatto dell'istruzione e della formazione; inoltre, è stato osservato che lo stipendio misura i beni prodotti non l'educazione ricevuta.

Né vale dire, da parte sempre dei tecno-funzionalisti, che nei Paesi in cui si riscontra un maggiore sviluppo economico si registra anche una crescita degli iscritti alla scuola/FP. Infatti, qual è la *direzione nella causalità*? Un paese è più ricco perché ha più studenti o, piuttosto, bisognerebbe dire che ha più studenti perché è più ricco? Inoltre, si notano variazioni di iscritti tra Stati con sviluppo economico equivalente, un andamento che sembrerebbe dire che la correlazione tra le due variabili, crescita economica ed espansione della scuola/FP, non è poi molto stretta. Delle tesi dei tecno-funzionalisti al riguardo, i neo-weberiani sembrano accettare solo l'assunto che la 'universalizzazione della scuola elementare deve precedere lo sviluppo economico e, più esattamente, il passaggio da un modello di produzione agricolo a uno industriale richiede l'introduzione previa di una istruzione primaria di massa.

Nonostante ciò, a loro parere le *competenze* generalmente *non si imparano a scuola*: gli operai le apprenderebbero sul lavoro e casualmente e i lavoratori intellettuali più sul lavoro che non a scuola. È stato osservato in contrario che l'apprendimento sul lavoro è possibile ordinariamente solo perché a monte, nella scuola e nell'università, sono state acquisite le competenze di base di differente livello.

Secondo i neo-weberiani e in particolare Collins la crescita di livello dei titoli di istruzione e di formazione richiesti per le varie occupazioni *non dipenderebbe* necessariamente dal progresso tecnologico. Sono d'accordo, se questo assunto vuole negare che lo sviluppo della scuola/FP sia condizionato unicamente dalla diffusione crescente delle tecnologie; non mi sembra, invece, condivisibile il voler escludere completamente l'incidenza del progresso tecnologico sulla recente espansione dei sistemi di istruzione e di formazione, tenendo anche presente che attualmente viviamo in un sistema sociale che viene definito come "società della conoscenza".

Ad essere criticati non sono solo gli assunti dei tecno-funzionalisti sul rapporto tra istruzione ed economia, ma anche la loro concezione della *stratificazione sociale*. Il presupposto principale dell'interpretazione funzionalista era che le esigenze della società determinano un numero fisso di posti di lavoro e una richiesta precisa di competenze, il cui valore sociale è diverso, per cui le posizioni sociali si distribuiscono su una gerarchia che sarebbe oggettiva. Secondo i neo-weberiani la tesi dei tecno-funzionalisti non spiegherebbe l'influsso dei fattori ascritti – indipendenti cioè dalla volontà e dal merito degli attori sociali, come età, sesso, razza – sul successo professionale; a loro parere, invece, il numero delle occupazioni e le loro competenze non sono fissati in assoluto, ma trovano la loro ragion d'essere nei rapporti di forza tra i gruppi; pertanto, nella stratificazione non ci sarebbe nulla di oggettivo, ma sarebbe condizionata dal potere reciproco degli attori sociali e delle loro aggregazioni.

A questo punto è opportuno scendere più nei particolari. Secondo i neo-weberiani, la società costituisce un luogo di lotta *tra i ceti* per appropriarsi delle risorse necessarie per la vita che però sono scarse. I ceti, come le classi, le chiese e le etnie, sono le unità di base del sistema: costituiscono gruppi di status con una cultura comune; il numero e la gerarchia non sono determinabili a priori; si sovrappongono parzialmente in quanto, per esempio, i membri di una chiesa possono provenire da più classi sociali e a loro volta queste sono composte da persone di diverse chiese; l'origine non è solo economica come nel marxismo, ma le aggregazioni possono dipendere anche da legami basati sul potere e sulla cultura.

Nelle società complesse, come l'attuale, il conflitto tra i diversi ceti ha luogo molto più frequentemente *dentro le organizzazioni* che tra le organizzazioni e in particolare nella selezione per l'accesso ad esse e nella mobilità al loro interno. Secondo i neo-weberiani, la dirigenza recluterebbe i dirigenti dal proprio ceto e i dipendenti dai ceti subordinati che accettano la superiorità del ceto della dirigenza; inoltre, ciascun ceto cerca di allargare la propria presenza nell'organizzazione dove opera.

In questa linea, l'istruzione e la formazione andrebbero concepite principalmente come *cultura di ceto*, come uno "status symbol" – una specie di distintivo, si potrebbe dire – segno dell'appartenenza a un gruppo. Pertanto, la finalità prima della scuola/FP consisterebbe nella trasmissione di tale cultura e non principal-

mente delle competenze, e di conseguenza il controllo sull'istruzione e sulla formazione diviene uno strumento di dominio sulle organizzazioni.

Collins ha cercato di offrire una *verifica empirica* della teoria del conflitto: tenterò di percorrere i passaggi principali della sua riflessione, fornendo anche delle valutazioni dei vari assunti. Prove delle affermazioni *generali* si troverebbero soprattutto in tre proposizioni. Certamente non si può negare che nella società esistono diverse culture di ceto; è sufficiente riflettere sulla varietà di chiese, nazioni, etnie che si riscontra dappertutto. Dentro le organizzazioni le occupazioni tendono a distribuirsi secondo i ceti nel senso che, per esempio, negli Stati Uniti e non solo i bianchi si riscontrano in proporzioni maggiori nei posti di comando rispetto ai negri o i maschi in paragone alle donne; tuttavia, anche se molto gradualmente, tale situazione va evolvendo verso un riequilibrio tra le varie posizioni. In terzo luogo, ai vari livelli delle organizzazioni sono chiaramente visibili i conflitti per il potere tra le persone; al tempo stesso non si può non ammettere che si riscontra tanta collaborazione e che il lavoro di gruppo assume un ruolo sempre più diffuso e importante.

Scendendo ancor più sul *particolare*, Collins ha inteso verificare il *legame tra istruzione/formazione e gerarchia professionale*. L'ipotesi che viene sostenuta è che il sistema educativo non svolgerebbe il ruolo di preparare persone competenti per le imprese, quanto quello di consentire a queste ultime di selezionare attraverso i titoli scolastici e formativi le persone socializzate alla cultura di ceto dominante, i dirigenti alla cultura di élite e i subordinati a una cultura di rispetto, come si è già anticipato sopra. Infatti, secondo i neo-weberiani la scuola/FP educerebbe alla cultura dominante e al rispetto per essa. La prima ragione che viene portata a sostegno di questa affermazione è che la scuola pubblica è stata istituita per educare la massa alla sottomissione e le élite alla leadership; a mio parere, questa proposizione non descrive tutto il quadro dei compiti espletati in quanto è innegabile che il sistema di istruzione e di formazione ha svolto e svolge anche un ruolo di elevazione delle classi popolari. In secondo luogo, se è vero che i livelli, i tipi e le sezioni della scuola/FP trasmettono culture diverse in relazione ai ceti che li frequentano principalmente, tuttavia si può osservare che essi insegnano pure un minimo di valori comuni a tutta la società.

La seconda parte del ragionamento a sostegno della tesi appena richiamata è che in corrispondenza all'assunto di Collins secondo cui la scuola/FP inculcherebbe la cultura dominante e il rispetto di essa, i datori di lavoro userebbero l'istruzione e la formazione come strumento di selezione culturale nelle assunzioni. Infatti, esse sarebbero utilizzate non come attestazione delle competenze del candidato, ma come segno del carattere e del comportamento dei ceti medi o come strumento di controllo normativo al posto degli incentivi o delle sanzioni; a sua volta, la laurea verrebbe presa in considerazione soprattutto come indice delle motivazioni e dell'esperienza sociale del candidato e non delle abilità professionali possedute. Tuttavia, anche queste sono spiegazioni solo parzialmente verificate che non escludono del tutto che i datori di lavoro si servano dei titoli di studio per verificare

le competenze dei candidati ai vari posti di lavoro. Concludendo, in questa lunga dimostrazione ci si troverebbe di fronte a prove dimostrate solo in parte e quindi la correlazione tra istruzione/formazione e cultura di ceto non può essere considerato l'unico fattore interpretativo della selezione e della mobilità nelle organizzazioni.

La seconda prova riguarda l'*influsso della scuola/FP sul successo professionale*: la tesi è che l'istruzione e la formazione sono tanto più influenti sulla riuscita nel lavoro quanto più rispondono alla cultura del ceto che controlla le assunzioni e non quanto più cresce il livello tecnologico del Paese. Infatti, a giudizio dei neo-weberiani esisterebbero due tipi di stratificazione culturale che si corrispondono, uno nel sistema educativo e l'altro nel mondo del lavoro, e che dimostrerebbero l'assunto appena enunciato.

Per esempio, negli Stati Uniti si riscontra una evidente *gerarchia tra le scuole*: tra le secondarie le prime posizioni sono occupate dalle "prep. schools" (scuole preparatorie), istituzioni private ed esclusive, a cui sono iscritti i cosiddetti "wasps" (white anglosaxon protestants = bianchi anglosassoni protestanti), i discendenti cioè dei primi coloni arrivati nel Paese, in altre parole i membri delle attuali élites, mentre le scuole pubbliche, cattoliche e per i negri sono frequentate dagli allievi dei ceti più bassi e si trovano nelle collocazioni successive della scala; tra le università si riscontra la medesima articolazione con le università private e quelle principali di Stato che si situano al vertice e sono frequentate dai "wasps", cioè dalle élites, mentre sui gradini inferiori vi sarebbero le università cattoliche o per i negri a cui è iscritta la gran massa degli studenti appartenenti alle altre classi.

A questa stratificazione di natura socio-culturale tra le istituzioni formative corrisponderebbe un'analoga *gerarchia fra le imprese* e nella loro amministrazione: le società per azioni a diffusione nazionale o internazionale sono dirette dai "wasps", cioè dai membri della classe dirigente, che vengono da un percorso educativo nelle scuole e nelle università di maggiore prestigio, mentre quelle locali dai membri delle minoranze che hanno frequentato scuole e università che occupano collocazioni più basse; lo stesso andamento si riscontra riguardo alle pubbliche amministrazioni (nazionali gestite dai membri della classe dirigente e locali dalle minoranze) e agli studi dei professionisti (quelli associati, gestiti dai membri della classe dirigente e quelli individuali, dalle minoranze).

In conclusione, si riscontrerebbe una rilevante *corrispondenza tra cultura della scuola/FP e cultura dei datori di lavoro*: infatti, le società per azioni e le pubbliche amministrazioni più importanti richiedono i livelli più elevati d'istruzione e di formazione nelle assunzioni dei dirigenti; inoltre, gli avvocati delle università di élites lavorano nelle grandi organizzazioni legali e i laureati delle scuole di specializzazione occupano le posizioni professionali migliori.

I funzionalisti non hanno mancato di ribattere a queste argomentazioni, dicendo che le scuole più prestigiose assicurano il successo degli studenti perché preparano meglio e le imprese più importanti chiedono una istruzione elevata perché garantisce persone preparate. A loro volta, i neo-weberiani non hanno mancato di

ribadire che l'interesse principale dei datori di lavoro sarebbe per la socializzazione ai valori dominanti. A mio parere questa risposta spiega soltanto una *parte del problema* e la giustificazione va ricercata in tutte e due le posizioni e anche negli apporti di altre scuole di pensiero.

#### 1.6.2. *La teoria generale delle funzioni educative*

Incomincio con il precisare le posizioni del neo-weberianesimo rispetto alle altre teorie (Collins, 1978ab e 1980; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Morgagni e Russo, 1997; Milanese, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). Anzitutto, riguardo al *funzionalismo* secondo il quale il ruolo principale della scuola/FP sarebbe di realizzare l'integrazione sociale e l'acquisizione delle competenze. Per il neo-weberianesimo, questa interpretazione sarebbe corretta ma generica, in quanto non offre indicazioni che servano a spiegare le caratteristiche specifiche di ogni sistema educativo

Con il *marxismo* la scuola di pensiero sotto analisi condivide l'assunto che l'educazione è uno strumento di lotta per il dominio; al tempo stesso lo critica per il suo riduzionismo. Infatti, Collins non ritiene che il conflitto abbia un'origine solo economica e che riguardi solo le classi che sarebbero di natura unicamente socio-economica.

Per i *neo-weberiani*, l'educazione è certamente un mezzo di lotta per il dominio tra i gruppi, come per il marxismo; essi, però, si distinguono per il fatto che i fattori del conflitto non sarebbero solo economici, ma anche culturali, sociali e politici. Con il funzionalismo, essi condividono l'assunto che l'educazione è uno strumento di integrazione, ma si differenziano per l'affermazione secondo cui l'integrazione riguarderebbe i gruppi e non l'intera società.

Passando ora a precisare quali siano i compiti della scuola/FP secondo i neo-weberiani, si può dire anzitutto che essa costituisce non solo uno strumento per trasmettere le *competenze* tecniche, ma anche e principalmente una componente della *lotta* per acquisirle. Il funzionalismo tecnico viene criticato correttamente perché considera la formazione delle competenze come l'unica funzione della scuola/FP; si ha però l'impressione che Collins arrivi all'altro estremo nel senso di escluderla dai compiti del sistema di istruzione e di formazione. In questa linea, egli ritiene che l'apprendimento delle competenze tecniche avverrebbe generalmente in maniera informale e non in un contesto formalizzato come quello scolastico; a nostro parere ciò può essere vero solo in una società agricola, ma non in una società complessa come l'attuale. Comunque, egli ammetterebbe che alcune competenze si apprenderebbero a scuola, però senza formalizzazione, e farebbe il caso soprattutto della scuola di base; in contrario si può osservare che anche nella scuola di base è necessaria una certa formalizzazione con valutazioni, esami, regolamenti. Per i neo-weberiani, si ricorrerebbe a una struttura formale nelle scuole superiori o nelle università solo quando ciò è richiesto da un'organizzazione professionale potente,

come per esempio i ragionieri, i medici, gli avvocati o gli ingegneri, che vuole difendere i suoi privilegi; tuttavia, a mio parere, la formazione di base elevata, come quella che viene data nelle scuole superiori e nelle università, richiede per sua natura una struttura che faciliti lo svolgimento delle operazioni complesse relative a processi di insegnamento/apprendimento di livello elevato e che ne certifichi in maniera affidabile il valore.

Un altro compito dell'istruzione e della formazione va identificato nel trasmettere una *cultura di ceto* e principalmente nel fornire un mezzo di lotta per l'integrazione culturale e per difendere il prestigio di determinati ceti. Storicamente questa sarebbe stata la funzione principale e consisterebbe nella preparazione a cerimonie e a rituali in vista dell'identificazione con un determinato gruppo; tuttavia, a mio parere, la cultura generale insegnata nella scuola/FP non si può confondere con l'etichetta, ma include dei contenuti, come per esempio i capolavori della letteratura, dell'arte figurativa, della riflessione filosofica e della scienza di ciascun Paese, che possiedono una valenza oggettiva. Secondo i neo-weberiani, tale cultura sarebbe diversa secondo i ceti: ciò è vero, ma non si possono negare neppure aspetti comuni a tutti e affermazioni solide sul piano veritativo. Inoltre, mancherebbe di formalizzazione perché sarebbe trasmessa in contesti di libertà e spontaneità come quelli familiari; in contrario, si può osservare che i licei dei gesuiti insegnavano la cultura di ceto ed erano notevolmente formalizzati.

In terzo luogo, l'istruzione e la formazione sarebbero uno strumento per la formazione della *burocrazia* ed un mezzo di lotta per il potere.

Ricordo che la burocrazia era concepita da *Weber* in modo del tutto positivo in quanto a suo parere rappresentava un grande progresso rispetto al regime patrimoniale, vigente nelle monarchie assolute dell'Europa fino al XIX secolo, che considerava lo Stato come proprietà personale del sovrano (Hatch, 2009; Poggi e Sciorfino, 2008; Scott, 1994). Il balzo in avanti veniva identificato nelle seguenti caratteristiche: la regolamentazione sulla base di norme generali e astratte invece del capriccio del sovrano; l'impersonalità dei ruoli che assicura il loro funzionamento indipendentemente da chi li occupa; la limitazione dei poteri in base alla specializzazione delle competenze di ciascun ufficio al posto dell'assolutismo regio; l'esistenza di una gerarchia come forma di controllo contro ogni arbitrio, sicché quando si riceve un torto da un funzionario è sempre possibile ricorrere all'autorità che occupa una posizione superiore; l'accesso e la carriera vincolati a concorsi ed esami come strumento per scegliere i migliori.

A loro volta, i *neo-weberiani* ne forniscono un'immagine spostata sul negativo, cadendo a mio parere nell'eccesso opposto. La burocratizzazione delle società moderne andrebbe intesa come una forma di controllo impersonale delle classi dominanti sulle classi subalterne; secondo me, tuttavia, non si può negare che essa costituisca un modello utile di organizzazione quando si ha a che fare con grandi numeri. La presenza di norme generali e astratte assicurerebbe solo una parvenza di imparzialità perché di fatto tali norme si ispirano alla cultura delle classi dominanti;

in contrario, si può osservare che, come ho messo in evidenza sopra in relazione alla teoria della riproduzione culturale, la cosiddetta cultura delle classi dominanti non è tutta arbitraria, ma presenta anche un contenuto veritativo importante. L'impersonalità dei ruoli non sarebbe uno strumento per garantire un'amministrazione efficiente, ma servirebbe unicamente a impedire alle classi subalterne di appropriarsi dei ruoli nello Stato come proprietà privata, mettendo in pericolo il potere delle classi dominanti; in ogni caso, l'impossibilità di privatizzare i ruoli pubblici costituisce una maggiore garanzia di rispetto del bene comune nell'azione di governo. Sempre secondo i neo-weberiani, la limitazione dei poteri in base alla specializzazione delle funzioni non è tanto una garanzia per le classi subalterne quanto per quelle dominanti perché nessuno può divenire così potente da sfidarle; in contrario, va messo in risalto che tale limitazione si traduce anche in un vincolo per le classi dominanti stesse. La gerarchia sarebbe uno strumento per assicurare la lealtà dei subalterni perché si sale nella gerarchia solo se si dimostra la propria lealtà verso i capi; nello stesso tempo, però, andrebbe evidenziato che nell'attuale società del cambio si tende sempre di più a premiare l'originalità e la creatività. Gli esami di accesso alla burocrazia e per la promozione al suo interno servirebbero per garantire una parvenza di imparzialità, ma il successo dipenderebbe dall'assimilazione della cultura dominante; però, quest'ultima, almeno quella che viene trasmessa nella scuola/FP, è sempre meno unica e unitaria e sempre più una multiculturalità e anche meglio una intercultura.

In proposito, l'esempio che viene offerto è quello della *istruzione di massa obbligatoria* introdotta dai moderni stati burocratici.

Per il *marxismo* sarebbe uno strumento in mano agli imprenditori per preparare una forza di lavoro disciplinata e la prova verrebbe offerta dalla socializzazione acritica ai valori capitalistici che si riscontrerebbe nelle elementari, nelle scuole cioè che sono frequentate dalla massa dei figli degli operai. Tuttavia, questa interpretazione spiega solo in parte le dinamiche coinvolte in quanto, per esempio, non tiene conto che l'istruzione obbligatoria varia anche notevolmente tra i Paesi capitalisti per cui la funzionalità al capitale è al massimo uno dei fattori esplicativi.

Per i *neo-weberiani* l'introduzione dell'obbligo di istruzione è uno strumento di controllo sui ceti che costituiscono una possibile minaccia per lo Stato. A loro parere, Danimarca, Prussia, Giappone avrebbero introdotto l'obbligo prima dello sviluppo industriale per ragioni politico-militari; in particolare, per far accettare la leva obbligatoria ai contadini perché, costretti ad andare a scuola, avrebbero imparato l'amor patrio e non si sarebbero opposti quando il sovrano avrebbe richiamato i propri figli per la guerra. Questa spiegazione però non vale per gli Stati Uniti che hanno introdotto l'obbligo in concomitanza con l'industrializzazione per cui da questo punto di vista c'è del vero anche nell'ipotesi marxista.

In conclusione, la preparazione di una forza di lavoro obbediente è certamente un motivo, come anche influiscono le ragioni politico-militari e la burocratizzazione delle imprese, un fenomeno che però ha aiutato a consolidare l'istituto dell'ob-

bligato piuttosto che a introdurlo. Queste spiegazioni, nonostante la loro parte di verità, tuttavia presentano a mio parere una carenza seria: non tengono conto che il diritto all'educazione è un *diritto umano* fondamentale e tale ragione ha esercitato un peso crescente nel riconoscimento e nell'allungamento dell'obbligo di istruzione.

### 1.6.3. *Una teoria del mercato culturale*

I sociologi dell'educazione hanno sentito il fascino della semplicità dell'applicazione della teoria del mercato in economia e hanno cercato di estenderne la valenza interpretativa ad altri campi come la scuola/FP (Collins, 1978a e 1980; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Morgagni e Russo, 1997; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009). Secondo i neo-weberiani, i tipi d'istruzione e di formazione e i relativi fattori di sviluppo sono diversi e *molteplici* e ciò risulta da una esame anche solo superficiale della scuola/FP in cui, per esempio, a livello secondario coesistono i licei, l'istruzione tecnica e l'Istruzione e Formazione Professionale. A loro parere, la burocratizzazione sarebbe lo strumento principale di fusione tra le varie forme e anche in questo caso la scuola di pensiero sotto esame tende al riduzionismo, ignorando anche altri fattori come per esempio la domanda di maggiore eguaglianza.

Il *mercato culturale* consisterebbe in una interazione tra domanda e offerta di istruzione e di formazione tramite una moneta. Più in particolare, la moneta sarebbe la cultura dei ceti dominanti. A sua volta, l'*offerta* di beni culturali dipenderebbe: dalla struttura del sistema scolastico, cioè da aspetti come il numero degli studenti, dei professori, della scuole; dal tipo di sviluppo economico, in quanto per esempio una società agricola non ha bisogno di livelli di istruzione molto elevati e diffusi; dalle caratteristiche della stratificazione sociale, nel senso che una società di guerrieri non ha bisogno di molti letterati per cui la gerarchia dipende dalle competenze militari e non dai titoli di studio.

In secondo luogo, la *domanda* di beni culturali sarebbe condizionata in generale: dal numero, dal potere e dalle risorse degli individui e dei gruppi interessati all'istruzione e alla formazione; dal peso e dall'ampiezza dell'opposizione politica ai ceti dominanti perché più cresce l'opposizione e maggiore è l'interesse delle classi dominanti di utilizzare l'istruzione e la formazione come strumenti di controllo. Più nello specifico, la richiesta di istruzione formale dipenderebbe dalla domanda di formazione professionale e di istruzione di ceto perché gli ordini professionali e i ceti superiori cercano di garantire le proprie posizioni, rendendo difficile, mediante la formalizzazione della scuola/FP (selezione nelle iscrizioni, voti, esami, regolamenti...) l'accesso di altri alle professioni e alle culture di ceto.

Entro tale quadro, il fenomeno dell'*inflazione* dei titoli educativi (cioè della crescita nel numero e del declino nel valore) troverebbe una spiegazione coerente. Se il valore dei titoli dell'istruzione e della formazione sul mercato del lavoro dipende dal rapporto istruzione/ricompense (persone istruite/posti di lavoro), la loro inflazione si verifica sia quando cresce il numero dei titoli e il numero delle occu-

pazioni rimane eguale, sia quando aumenta il numero dei titoli e al tempo stesso si riduce la selezione scolastica. A sua volta, l'inflazione si risolverebbe mediante:

- la mobilitazione politica degli ordini professionali o delle classi dominanti per ottenere più selezione scolastica;
- la riduzione delle iscrizioni a scuola/FP;
- il crollo della moneta, come nel caso dei Paesi dell'Est alla caduta del muro di Berlino quando la cultura marxista ha cessato di essere la cultura delle classi dominanti.

#### 1.6.4. Osservazioni conclusive

L'oggetto della *lotta* continua che caratterizza la vita della società è la conquista dei beni disponibili, in particolare la ricchezza, il potere e il prestigio. Si tratta di risorse non abbondanti, per cui quando un gruppo o ceto cerca di impossessarsi di una quantità superiore di questi beni, si determina una reazione immediata da parte degli altri. La lotta ha luogo principalmente attraverso le organizzazioni e nelle società complesse si svolge all'interno delle organizzazioni più che tra le organizzazioni. Pertanto, la scuola non è solo un'agenzia per la trasmissione delle competenze tecniche, della cultura di ceto e del potere, ma anche una componente della lotta per il conseguimento di tali beni.

Le posizioni neo-weberiane presentano punti di contatto con il marxismo, ma soprattutto notevoli differenze. Ambedue ritengono che l'educazione sia uno strumento di lotta per il dominio, tra le sole classi per il marxismo, più in generale tra i gruppi per il neo-weberianesimo. Per il primo le strutture economiche svolgono un ruolo determinante, mentre per il secondo le origini della lotta non sono principalmente economiche, ma anche culturali e politiche. Inoltre, il neo-weberianesimo ritiene che l'educazione sia uno strumento di integrazione nei gruppi in quanto accresce la coesione interna e ne aumenta la legittimazione.

Collins critica la *teoria tecno-funzionalista* secondo la quale l'enorme espansione del sistema scolastico degli anni '50 e '60 sarebbe da attribuirsi al ritmo accelerato del progresso tecnologico che richiederebbe un livello sempre più elevato di competenze per la medesima occupazione e allargherebbe continuamente l'area dei lavori specializzati. È vero che per il neo-weberianesimo una delle funzioni del sistema dell'istruzione e della formazione consiste nell'essere strumento per l'apprendimento di competenze tecniche e componente nella lotta per la loro acquisizione. Tuttavia, questo apprendimento avverrebbe in maniera informale nell'addestramento sul lavoro o nell'educazione in famiglia o in una scuola priva di procedure formali come quella di base. La formazione verrebbe impartita in una struttura formale solo quando i membri di una professione avrebbero acquisito un notevole potere e si sarebbero dati una forte organizzazione, come le corporazioni professionali nel medioevo. Collins sembra però dimenticare che l'esperienza lavorativa è proficua solo se il lavoratore ha acquisito una Formazione Professionale di base

che può essere fornita unicamente dalla scuola/FP; anche lo studio universitario pare richiesto dal livello di sofisticazione che hanno raggiunto ormai i saperi. Più in generale la critica neo-weberiana del tecno-funzionalismo, se è valida nel mettere in evidenza la unilateralità dell'approccio solo economico, finisce per arrivare all'estremo opposto di negare la correlazione tra sistema scolastico e produttivo.

Collins rifiuta anche la *teoria della riproduzione* per la sua natura immobilistica e meccanica. Il sistema formativo nel lungo periodo, con la sua evoluzione fatta non solo di crescita, ma anche di crisi, incide in modo significativo sullo sviluppo della politica, dell'economia e del sociale.

Con questo non si può dire che egli accetti un ruolo del tutto positivo della scuola alla maniera funzionalista. Per Collins la *scolarizzazione di massa è spreco*, cioè non si giustificerebbe per il riferimento ad esigenze oggettive di qualificazione, ma costituirebbe uno sviluppo patologico finalizzato ad espandere un'economia improduttiva che serve solo a garantire lavoro e potere ai ceti istruiti. Inoltre, soprattutto all'inizio, l'obbligo di istruzione sarebbe stato introdotto come strumento di controllo dei ceti che costituivano una possibile minaccia per lo Stato. In terzo luogo, l'istruzione servirebbe come un mezzo di selezione per l'accesso alle organizzazioni ai fini di accertare la cultura sociale dei candidati più che le loro competenze, nel senso che la dirigenza recluterebbe i dirigenti dal proprio ceto e i dipendenti dai ceti subordinati che, però, hanno interiorizzato una cultura di rispetto nei confronti del proprio ceto.

Si tratta di critiche che hanno un fondamento di verità, ma che non riguardano tutti i compiti della scuola. Si è parlato già sopra nella sezione sulla riproduzione contraddittoria del ruolo positivo della "over-education". Soprattutto, è Collins stesso a sottolineare una funzione positiva quando parla dell'istruzione come di uno strumento di lotta in mano ai ceti emergenti per legittimare, tramite i titoli conseguiti, la loro *emancipazione*.

### **1.7. L'approccio interazionista-fenomenologico e il post-moderno**

Questo tipo di impostazione non si presenta come una teoria unitaria e compatta, ma piuttosto va considerata come un complesso composito di idee, riscontrabili in un vasto ventaglio di studi (Morgagni e Russo, 1997; Milanesi, 1997; Crespi, 2002; Sadovnik, 2002; Besozzi, 1993 e 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Poggi e Sciortino, 2008; Ballantine e Hammack, 2009). Nell'analisi che segue cercherò di dare un certo ordine a tanta ricchezza di spunti, affrontando in particolare tre tematiche: anzitutto fornirò una visione generale dell'approccio; mi soffermerò su alcuni concetti fondamentali che riguardano il mondo della scuola/FP; per passare all'approfondimento di un tema tipico di tale approccio, quello delle relazioni insegnanti-studenti; per terminare con un riferimento alle nuove forme culturali del post-moderno.

### 1.7.1. Sintesi dell'approccio

La tesi fondamentale può essere sintetizzata come segue: la persona *costruisce attivamente* la realtà sociale e, quindi, i comportamenti che pone in essere non possono essere ridotti al prodotto deterministico delle dinamiche sociali, ma sono frutto pure del suo agire libero, anche se in interazione con le forze operanti nel contesto (Morgagni e Russo, 1997; Woods, 1997; Crespi, 2002; Besozzi, 1993 e 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Ballantine e Spade, 2008; Poggi e Sciortino, 2008; Ballantine e Hammack, 2009). Questo dinamismo degli attori sociali si fonda sulla capacità sia di produrre simboli, cioè di rappresentarsi le cose mediante segni convenzionali che stanno al loro posto sia di attribuire un significato ai simboli

L'*unità di analisi* non è la società intera come nel funzionalismo o i gruppi come nel neo-marxismo o nella riproduzione o nel neo-weberianesimo, ma piuttosto l'interazione, cioè la relazione attraverso la quale due soggetti si rapportano reciprocamente. Pertanto, il processo comunicativo viene ad occupare un posto centrale nell'analisi sociologica.

Passando poi ai *processi di socializzazione* che qui interessano particolarmente, il punto di partenza è la "realtà della vita quotidiana", cioè la realtà di senso comune che noi consideriamo un qualcosa di scontato. Nella socializzazione *primaria*, il bambino interiorizza tale realtà in forma di modelli utili per operare nel suo contesto e la sua conoscenza si presenta generalmente come irriflessa e limitata. L'apprendimento si compie attraverso l'imitazione dell'adulto e l'identificazione con lui; non si tratta di una crescita deterministica, ma lo sviluppo si compie attraverso una dialettica tra l'identificazione negli altri e l'autoidentificazione, tra una identità attribuita dall'esterno e quella fatta propria dal bambino.

A sua volta, il processo di socializzazione *secondaria* si caratterizza per una problematizzazione dell'esperienza già compiuta, anche se questa rimane la prima reale immagine della vita, e la scoperta che il mondo dei propri genitori non è l'unico può implicare anche una crisi importante. In ogni caso, la costruzione del proprio mondo sociale ha luogo sulla base della realtà di senso comune, acquisita nella fase precedente, e si avvale della capacità della persona di conservare e trasformare attraverso un processo interattivo le strutture oggettive precedentemente interiorizzate. Pertanto, la realtà conserva la sua forza di penetrazione nel soggetto che all'inizio l'accetta così com'è, ma che poi, attraverso lo sviluppo della capacità riflessiva, la scopre come relativa e suscettibile di essere continuamente ricreata per cui la fa oggetto delle sue ricostruzioni.

Cercherò ora di approfondire gli assunti principali e per noi più rilevanti (Woods, 1997; Besozzi, 2006; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009). L'idea fondamentale è quella di persona, intesa come responsabile del proprio operato e costruttrice dei propri significati. Le cose possono assumere un senso differente per più individui e assurgere a *simboli* diversi della realtà: questi ultimi si possono definire come stimoli con un significato e un valore acquisito. Le persone si rapportano fra di loro mediante simboli e in particolare attraverso quel-

l'insieme di simboli per eccellenza che è il linguaggio. L'interazione consente di acquisire un numero molto grande di simboli e il suo funzionamento è facilitato quando il significato dei simboli è accettato da molte persone; alcuni di essi risultano comuni, per cui le nostre reazioni nei loro confronti sembrano assumere una natura quasi istintiva.

L'elaborazione di significati e di simboli da parte della persona sarebbe possibile solo in quanto essa possiede un "Sé". Questo si articola secondo due dimensioni: una prima è costituita dall'"Io" soggettivo che è l'attore della costruzione sociale; una seconda consiste in un "Me" oggettivo, che rappresenta ciò che è visibile da parte degli altri e che io stesso posso guardare dall'esterno, situandomi nella collocazione che essi hanno e, quindi, assumendo il loro ruolo. Si tratta di un concetto molto importante nella prospettiva della socializzazione che deve mirare tra l'altro ad aiutare i bambini ad uscire dal loro egoismo e a divenire capaci di prendere in considerazione il punto di vista degli altri.

Un'altra applicazione importante del medesimo assunto riguarda il processo di socializzazione delle norme *morali*. Con il tempo, le osservazioni delle proprie attività secondo la prospettiva di altri soggetti specifici consentono di stabilire dei collegamenti tra le varie percezioni. Ciò permette di costruire il concetto di "altro generalizzato" che fa da legame tra il comportamento singolo e la società. In altre parole, si riesce ad elaborare credenze generalizzate, norme e valori in base ai quali esaminare il proprio comportamento e se stessi. Ciascuno degli attori può diventare un sé completo o meglio una persona sociale solo se riesce ad assimilare le attese presenti nell'altro generalizzato e così risulta capace di assumere l'atteggiamento sociale del gruppo di cui è membro.

Se è la persona che costruisce attivamente la realtà sociale, allora le *interpretazioni* non possono essere spiegate semplicemente facendo ricorso alle spiegazioni riscontrabili nella cultura, ma costituiscono anche il prodotto dei dinamismi interiori dell'individuo. Esse svolgono un ruolo centrale anche nella valutazione dei *risultati* che non può essere affidata solo alla condizione obiettiva della situazione, ma che necessita anche delle percezioni degli interessati. Una dialettica simile si riscontra a proposito delle *azioni*, nel senso che si osserva una interazione continua tra l'"io" e il "me", una condizione di flusso o processo, un avvicendamento di fasi; in altre parole non può essere definita come la conseguenza puntuale di una decisione univoca.

Ciò non implica una situazione di variabilità continua: le interpretazioni possono possedere una formulazione stabile e offrire una base su cui le azioni orientano la loro operatività. Un certo numero di loro assume una posizione chiave e si impone sulle altre, dando vita alle differenti *culture* da cui possono originarsi a loro volta nuove interpretazioni. Tutto ciò si può coagulare in ruoli, intesi non come qualcosa di imposto dall'alto, ma come attività costruite in conformità all'azione delle persone.

Un cenno va fatto anche alle *metodologie di ricerca* che l'approccio interazio-

nista-fenomenologico generalmente utilizza nei suoi studi. In sostanza si tratta di strumenti di natura qualitativa come l'osservazione, le interviste in profondità, l'esame di documenti rilevanti, l'analisi delle videoregistrazioni. Le ragioni di questa scelta sono di tre tipi: tali tecniche permettono contatti informali con gli attori sociali oggetto di investigazione, in particolare con i docenti e gli allievi; inoltre, consentono di partecipare direttamente alle interazioni e specificamente a quelle scolastico-formative; da ultimo, favoriscono una descrizione dettagliata della vita ordinaria, in particolare quello che qui interessa di più, dell'andamento quotidiano della scuola/FP.

In *conclusione*, ogni società è il frutto delle interazioni tra gli attori che operano in essa; al tempo stesso, è possibile rovesciare questo assunto e affermare che la persona è il risultato del sistema sociale che la precede e le sopravvive e che le ha permesso di sviluppare e conservare una sua identità. Questo spiega non solo come mai i comportamenti si rivelino totalmente originali in non molti casi, ma anche perché l'individuo non sia mai totalmente prigioniero dei condizionamenti culturali e strutturali e, invece, gli rimangano sempre aperte opportunità di cambiamento.

#### 1.7.2. *L'approccio interazionista-fenomenologico e la scuola/FP: considerazioni generali*

Secondo l'approccio in questione la sociologia tradizionale presenterebbe la scuola/FP in maniera idealizzata, cioè come un sistema astratto di ruoli, tra i quali esisterebbe una interdipendenza armonica, dovuta alla complementarità di funzioni tra docenti e studenti; inoltre, essa si occuperebbe solo dei processi in entrata e in uscita dalla scuola/FP (Morgagni e Russo, 1997; Woods, 1997 soprattutto; Crespi, 2002; Sadovnik, 2002; Schizzerotto e Barone, 2006; Ballantine e Spade, 2008; Poggi e Sciortino, 2008; Ballantine e Hammack, 2009). Al contrario, l'interpretazione interazionista-fenomenologica concepisce il sistema di istruzione e di formazione come un'area di *scontro* tra gli interessi divergenti di docenti e studenti. La finalità è di capire le attività quotidiane della classe attraverso la loro descrizione. Pertanto diversamente dalla sociologia tradizionale l'approccio in questione concentra l'attenzione sui processi che avvengono all'interno della scuola/FP.

A livello di sistema educativo di istruzione e di formazione gli *ambiti* principali di attenzione possono essere identificati nel contesto, le prospettive, la cultura, le strategie, la negoziazione e le carriere. Come si può notare, essi si pongono tutti a livello micro.

Incominciando dal *contesto*, una prima distinzione riguarda l'area di *facciata* e quelle *nascoste*. La prima coincide con l'ufficialità e si connette a tutto ciò che esprime ed è richiesto dal proprio ruolo formale. Le aree nascoste sono quelle in cui le persone si muovono con più autenticità e spontaneità e cercano di difendersi dalle imposizioni del contesto fino ad arrivare a contraddire l'ufficialità stessa. Nelle scuole la sala insegnanti e il cortile possono costituire luoghi significativi per

cogliere questo mondo nascosto di impressioni, percezioni, opinioni, sentimenti, valutazioni; sarebbe però erroneo limitare l'analisi sociologica a queste aree, trascurando quelle di facciata che condizionano anch'esse il comportamento degli attori.

Un altro aspetto importante del contesto che viene approfondito dall'approccio interazionista-fenomenologico è costituito dalla *situazione*. Questa non fornisce soltanto la scena o l'ambiente in cui si svolgono le azioni degli attori sociali, ma le rende possibili e influisce sul loro corso. In ogni caso essa va interpretata e le interpretazioni possono essere diverse a seconda delle persone coinvolte che talora possono anche cercare di orientare le valutazioni altrui attraverso forme più o meno scoperte di manipolazione degli elementi in gioco. Di conseguenza, è importante la definizione delle situazioni rispetto alla quale bisogna tener conto della natura costruita, e non data, delle situazioni: il sociologo dovrà evitare di considerarle scontate e cercherà di analizzarle accuratamente per scoprire come sono state costruite.

Un'altra categoria importante è quella delle *prospettive*. Esse costituiscono una specie di filtro o di codice interpretativo che studenti, insegnanti, dirigenti e genitori utilizzano per comprendere la realtà, in particolare quella scolastico-formativa. Esse consentono di costruire il contesto, di definire la situazione, di identificare e collocare gli altri, in una parola di dare senso al mondo. Più precisamente la prospettiva circoscrive un complesso articolato di idee e di azioni che servono alla persona come quadro di riferimento quando deve affrontare situazioni problematiche; pertanto, le risposte alle difficoltà incontrate risultano ragionevolmente connesse con le prospettive.

Queste *si originano* soprattutto quando gli attori devono prendere delle decisioni: in tali casi spesso avviene che le prospettive precedenti non lascino alcuno spazio, o comunque molto poco, ad alternative. Tuttavia, la persona può essere sollecitata da tale situazione di ristrettezza per costruire nuovi orizzonti di azione che si possono anche consolidare nell'elaborazione di nuove prospettive.

A monte delle prospettive si collocano le *culture* che ne costituiscono il fondamento ultimo per cui le prime non esistono da sole o in sé e per sé, ma derivano dalle seconde. Esse si creano quando gli attori sociali si ritrovano insieme per finalità comuni e danno origine a forme specifiche di vita come modalità di azione, di comunicazione e di conversazione, norme e regole di comportamento, valori e credenze. Ognuno di noi cresce all'interno di queste culture e talora può anche credere che si tratti di un modo di vita naturale, soprattutto quando lo accompagna dalla prima età della sua esistenza.

Gli attori apprendono le culture attraverso i processi di *socializzazione*. In proposito può capitare che si subisca uno shock come quando si è confrontati con mondi totalmente nuovi: a riguardo vengono citati i casi dei bambini che incominciano a frequentare la scuola o degli insegnanti alle prime armi nel loro ruolo. La difficoltà nasce anche dal fatto che non è questione solo di apprendere nuove conoscenze e abilità, ma bisogna appunto interiorizzare una nuova cultura con i suoi va-

lori e le sue regole, le sue scale di priorità, gli argomenti di conversazione permessi e quelli proibiti, le strategie per cavarsela, le gerarchie di potere, la quantità di lavoro accettabile, le attività del tempo libero, le carriere specifiche.

In merito alla cultura *studentesca*, vanno segnalati due diversi orientamenti. Anzitutto, si possono ricordare gli studiosi che insistono sulla sua omogeneità e ciò sarebbe dovuto alla influenza costrittiva delle istituzioni formative. Altri, e più correttamente in base a dati di esperienza, sottolineano la presenza di più culture all'interno delle scuole che sarebbero elaborate da gruppi di allievi.

Un quarto ambito d'attenzione in tema di istruzione e di formazione è rappresentato dalle *strategie*. Queste indicano le metodologie per conseguire quegli obiettivi che insegnanti e allievi si sono posti tenendo conto delle prospettive attinte dal quadro culturale di riferimento. Di fatto si tratta di un ambito in cui è possibile che le intenzioni individuali si scontrino con i vincoli esterni.

Così un *docente* può trovare nella sua azione educativa vari ostacoli quali per esempio la scarsità di risorse, la numerosità delle classi, i problemi di apprendimento di alcuni studenti, la mancanza di collegialità nella scuola; in tale situazione dovrà elaborare un suo progetto per cercare di superarli. Ma predisporre delle strategie non è un'operazione facile e ci si può trovare nuovamente di fronte alla distinzione tra zone di facciata e zone nascoste in quanto gli obiettivi espliciti possono costituire solo una parte delle metodologie ed essere di fatto al servizio di finalità nascoste o ci possono essere altri scopi all'interno degli scopi manifesti in attesa di condizioni più favorevoli per la loro realizzazione. In ogni caso quanto più elevate sono le finalità che si vogliono raggiungere tanto più complessa dovrà essere la strategia e maggiormente esposta a rischi. Inoltre, va tenuto presente che la scuola/FP è una istituzione che richiede strategie complesse perché si mira a realizzare grandi mete ideali e in quanto il divario tra queste e la pratica è consistente.

Riguardo agli *allievi*, le prospettive che li animano possono essere anche molto differenti e ciò potrebbe fare emergere orientamenti notevolmente diversi riguardo alla scuola/FP. Ne segue che tale varietà di situazioni tenderà a sollecitare gli studenti ad elaborare e a porre in essere una molteplicità di strategie per risolvere le eventuali problematiche.

La relazione tra culture, prospettive e strategie fa emergere anche il concetto di *subcultura*. Quando all'interno di una istituzione scolastico-formativa un gruppo di attori sociali si propone delle mete comuni, tende anche a sviluppare prospettive e strategie comuni. Se questo andamento si consolida nel lungo periodo, si vengono senz'altro a creare le condizioni perché possa emergere in quel contesto una subcultura. Un altro concetto da tenere presente è anche quello di *cultura latente* che si sviluppa al di fuori del gruppo di appartenenza, ma a cui i membri possono attingere per attivare strategie anche più efficaci di quelle nel gruppo di riferimento.

Prospettive e strategie non esauriscono tutta l'attività di docenti e studenti nella quale, invece, occuperebbe una collocazione predominante il processo di *ne-*

*goiazione* che consente ad ognuno di massimizzare i propri interessi. Esso può svolgersi in maniera pacifica e aperta e portare ad accordi vantaggiosi per tutti gli attori coinvolti. In altri casi le negoziazioni possono assumere un andamento conflittuale come quando i diversi attori tentano di imporre la propria visione della realtà o intervengono rancori e sentimenti negativi, oppure la preoccupazione principale non è soltanto quella di massimizzare i propri interessi, ma anche di minimizzare quelli degli altri.

A questo punto entra in gioco la considerazione dei *poteri* che si confrontano nel concreto delle situazioni. Da tale angolo di visuale le collocazioni reciproche e gli status relativi di docenti e allievi si configurano in maniera molto diversa. I primi determinano lo scenario di riferimento, le regole del gioco e le finalità da raggiungere; a loro volta, i secondi anche se sono obbligati ad accettare come ambito di confronto quello deciso dai primi, tuttavia possono far valere la forza dei numeri e le strategie di recupero che trovano nella propria subcultura.

La *negoiazione* non avverrebbe in forme anarchiche, ma segue regole di natura informale che il sociologo deve cercare di cogliere. Le istanze che entrano in gioco possono apparire come devianti rispetto alle posizioni ufficiali o in questo confronto vengono ritenute come prive di rilevanza. Se ci si pone dalla parte degli allievi, è possibile (e anche necessario sul piano dell'analisi scientifica) identificare dei significati che dal loro punto di vista sono di tutto rispetto e che, comunque, non andrebbero ignorati. «“Ridere”, “lavorare”, “fare i lavativi”, “far confusione” sono dunque cose importanti per la comprensione reale della vita scolastica, forse le più importanti, dal punto di vista degli allievi; mentre invece, dal punto di vista dell'insegnante, sono rilevanti anche i momenti di relax rubati nella sala insegnanti e gli intervalli della giornata» (Woods, 1997, p. 252).

Passando ora all'ultimo ambito, il sesto, la *carriera*, essa può essere definita come una «successione di lavori collegati tra loro, che si susseguono in una gerarchia di prestigio, attraverso cui le persone si muovono in una sequenza ordinaria e prevedibile» (Wilensky citato in Woods, 1997, p. 252). L'approccio interazionista-fenomenologico concentra l'attenzione soprattutto su due dimensioni l'impegno e l'identità. Il primo si colloca tra i requisiti istituzionali e l'esperienza personale. Il problema è trovare un punto di incontro fra due situazioni: le società che si strutturano per rispondere alle esigenze di sistema secondo i principi della razionalità strumentale; gli attori individuali che possono reagire non solo logicamente e positivamente, ma anche emotivamente e negativamente alle istanze organizzative. Di qui il bisogno che i requisiti istituzionali vengano accolti da tutti in maniera consensuale, in modo che si diventi cittadini impegnati, attivi, affezionati, fedeli e obbedienti. L'impegno è direttamente connesso con l'identità. Le persone, da una parte, derivano tutto un insieme di caratteristiche dai ruoli esistenti nella società e, dall'altra, si sforzano di diventare qualcosa di particolare, relativamente differente dagli altri, in modo da poter uscire dall'anonimato e suscitare ammirazione, rispetto e affetto. Nella loro attività educativa i docenti cercano di orientare la cre-

scita degli allievi nelle due direzioni, promuovendo lo sviluppo sia della individualità e dell'autonomia sia della osservanza e della collaborazione.

In tale quadro le persone tendono a proiettare un'immagine desiderabile del proprio sé. Da questo punto di vista può accadere che esse tendano a sviluppare immagini diverse a seconda dei contesti. In ogni caso, per alcuni studiosi dell'approccio interazionista-fenomenologico l'azione educativa della scuola che inciderebbe maggiormente nella costruzione del sé avrebbe luogo non durante le lezioni e tramite i programmi ufficiali, ma negli *interstizi*, cioè negli intervalli, nelle ricreazioni, nei pasti, e nelle aree nascoste come il cortile e i corridoi. Altri interpreti correggono in parte questa opinione, dando maggiore importanza agli aspetti istituzionali e sistematici.

### 1.7.3. *L'interazione in classe: una tematica da approfondire*

Siccome occupa una collocazione centrale nei processi interni alla scuola/FP, essa merita una considerazione specifica. Un primo assunto in proposito è che per capire l'interazione in classe non ci si può limitare al *punto di vista* dell'adulto, in particolare del docente, ma bisogna tenere conto anche di quello degli *allievi* (Morgagni e Russo, 1997; Woods, 1997; Sadovnik, 2002; Schizzerotto e Barone, 2006; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009). Questi non possono essere descritti come soggetti immaturi, irrazionali, carenti di cultura e incapaci di relazionarsi agli altri unicamente per il motivo che non sono necessariamente d'accordo con le concezioni di vita degli insegnanti; al contrario, essi sono in grado di utilizzare un ampio ventaglio di idee, di valori, di regole, di simboli.

La focalizzazione eccessiva sul punto di vista dell'adulto spiegherebbe come mai la socializzazione scolastica e formativa presenti un carattere *autoritario*. In questo contesto, gli *allievi* tendono a considerare le lezioni un'attività alienante e ripetitiva, apprezzano maggiormente le forme espressive della vita scolastica, cioè le soddisfazioni che vengono loro dal coinvolgimento con i colleghi nei gruppi di pari della scuola/CFP di riferimento, rispetto alla partecipazione ai processi di apprendimento, cercano di sottrarsi allo svolgimento ordinario delle lezioni, orientando la loro attenzione verso aspetti più gratificanti e, talora, giungono fino a rifiutare le attività didattiche, violando persino la disciplina.

A loro volta, i *docenti* interpretano la resistenza degli allievi come una minaccia al loro ruolo; pertanto, elaborano un complesso di tecniche per assicurare l'ordine in classe e lo utilizzano a questo fine e, inoltre, cercano di concordare tra loro un insieme di regole informali per tutelare la propria immagine. Questa posizione sovraordinata degli insegnanti renderebbe necessariamente asimmetriche le relazioni con gli studenti non solo sul piano dei comportamenti, ma anche su quello comunicativo. Da questo punto di vista essi tendono a condurre in modo alquanto direttivo gli scambi verbali per cui, quando organizzano forme di dialogo con gli studenti adottano un itinerario che prevede una conclusione predeterminata verso la quale cercano di orientare in tutti i modi gli interventi degli allievi.

Benché l'autorità degli insegnanti sia indubbiamente notevole, *non* va tuttavia scambiata con un potere *assoluto*: infatti, gli studenti possiedono risorse importanti per negoziare dei compromessi con i docenti e dispongono di varie strategie per ridurre l'asimmetria della relazione nei loro confronti. La conseguenza di questa situazione è che gli insegnanti non si possono mai considerare sicuri, ma devono riconquistare la loro autorità giorno per giorno.

Secondo la sociologia tradizionale a scuola/FP *si imparano* conoscenze e competenze teoriche e tecnico-pratiche e orientamenti ideali di comportamento. La posizione dell'interazionismo-fenomenologico è notevolmente diversa. Infatti, i docenti non formerebbero una categoria omogenea di professionisti sia sul piano delle concezioni pedagogiche e didattiche, sia su quello degli ideali e dei valori, per cui tendono a insegnare contenuti contrastanti, se non contraddittori, e che di conseguenza esercitano un influsso molto limitato sugli studenti. Gli unici messaggi che trasmetterebbero in maniera omogenea e convincente, sarebbero le norme di carattere pragmatico e situazionale che presiedono alle relazioni sociali, in particolare quelle che riguardano le forme più adeguate di agire in classe e di rapportarsi con i docenti e i propri compagni. In altre parole essi apprenderebbero: che nel contesto scolastico-formativo esistono attese precise riguardo ai comportamenti degli attori ivi operanti; che esse possono essere eluse, facendo ricorso a varie tecniche; che manifestando un accordo apparente verso l'autorità, è possibile ottenere benefici notevoli; che per conseguirli sono disponibili parecchie strategie.

Un'ulteriore differenza tra la sociologia tradizionale e l'approccio interazionista-fenomenologico riguarda la concezione di *socializzazione*. Per la prima essa consiste nel fatto che la scuola/FP trasmetterebbe i valori comuni su cui si basa la coesione sociale; al contrario, per il secondo, ciò che conta da questo punto di vista è la formazione a rapportarsi con il gruppo dei pari e con i superiori.

In questo quadro teorico, va riportata la posizione dell'approccio in esame riguardo all'ipotesi della esistenza in ogni scuola/CFP di un *curricolo nascosto*. Secondo l'interazionismo-fenomenologico, esso conviverebbe con quello formale dei programmi e comprenderebbe la domanda di comportamenti impliciti che le scuole/CFP indirizzano agli studenti. L'esito favorevole del percorso degli allievi dipenderebbe tra l'altro dalla capacità di corrispondere con successo a queste richieste.

Un ultimo punto riguarda le interpretazioni che essi offrono delle *diseguglianze* di opportunità scolastico-formative secondo la classe sociale. Una prima spiegazione sottolinea i preconcetti dei docenti che si rapporterebbero diversamente agli allievi in base al loro background familiare. Il pregiudizio verso quelli di condizione socio-culturale ed economica bassa dipenderebbe dalla sfiducia nelle loro capacità di apprendimento e queste attese sfavorevoli peserebbero negativamente sulla loro riuscita in quanto scatterebbe la logica della profezia che si autoadempie.

Per contrasto, conviene passare a considerare i meccanismi attraverso i quali i preconcetti degli insegnanti faciliterebbero il successo degli allievi con un back-

ground familiare elevato. A parere degli studiosi dell'interazionismo-fenomenologico, i docenti fornirebbero maggiore supporto agli studenti più bravi da cui si aspettano di conseguire soddisfazioni più grandi sul piano professionale. In secondo luogo, le attese più positive degli insegnanti nei confronti degli studenti di status più elevato vengono loro trasmesse e inciderebbero favorevolmente sul loro percorso formativo. A parità di conoscenze e di competenze i docenti darebbero valutazioni più elevate agli studenti rispetto ai quali nutrono maggiore fiducia. In contrario, bisogna riconoscere che mancano prove empiriche convincenti che i docenti prestino una considerazione inferiore agli studenti meno capaci.

Un'altra spiegazione sottolinea l'incidenza del *gruppo dei pari*. Gli studenti della classe operaia tenderebbero ad associarsi e a creare contro-culture antagoniste rispetto alla cultura scolastica e riuscirebbero a convincere i propri compagni a non impegnarsi negli studi. Anche in questo caso mancherebbero prove empiriche che il gruppo dei pari abbia una incidenza apprezzabile sul rapporto tra retroterra socio-culturale ed economico e successo scolastico-formativo.

A modo di conclusione, si può tentare di redigere un *bilancio* finale. *Globalmente* si può affermare sul lato positivo che l'approccio interazionista-fenomenologico recupera il protagonismo del soggetto, l'importanza dell'interazione e della comunicazione, il ruolo positivo della scuola/FP, la rilevanza della microsociologia. Quanto a possibili punti discutibili, va evidenziato che esso rischia l'iper-relativismo (tutto si costruisce, non c'è nulla di dato) e la sottovalutazione della macrostruttura.

Passando agli studi sulla *scuola/FP*, va riconosciuto che essi hanno dato un apporto importante alla sociologia dell'istruzione e della formazione in quanto hanno consentito di prendere maggiormente coscienza della rilevanza dei processi che avvengono in classe e delle interazioni tra docenti e studenti. Al tempo stesso vanno ricordate alcune ipotesi meno convincenti come quella dell'autoritarismo dei docenti o quella della natura asimmetrica della relazione docenti/studenti che è da un certo punto di vista non superabile, in quanto nel processo di apprendimento non si può non riconoscere al docente un ruolo centrale, almeno su lato del servizio dell'insegnamento, e perché l'apprendimento richiede una disciplina personale. Questo però non significa che le relazioni tra docenti e studenti siano sempre ispirate a comportamenti direttivi da parte dei primi.

Un'altra debolezza è riscontrabile nell'interpretazione della *socializzazione* scolastico-formativa. In società multiculturali e individualistiche come le attuali la scuola/FP incontra notevoli difficoltà a trasmettere concezioni strutturate e condivise di valori. Tuttavia, questo non vuol dire che la scuola insegni solo routine comportamentali, ma la sua offerta formativa comprende anche competenze cognitive e criteri di orientamento morale.

Quanto alla questione delle *disparità* educative, gli studi sull'interazione sono nel giusto quando mettono in risalto la centralità del docente e delle culture presenti in classe ed evidenziano le difficoltà delle famiglie di condizione socio-cultu-

rale ed economica bassa nel trasmettere codici linguistici, motivazioni e atteggiamenti che riescono ad assicurare ai loro figli il successo scolastico-formativo. Al tempo stesso, le posizioni dell'interazionismo-fenomenologico sembrano non tenere sufficiente conto delle variazioni delle opportunità culturali, sociali ed economiche in base alla classe e della diminuzione in atto dei pregiudizi verso gli studenti degli strati meno abbienti tra gli insegnanti.

#### 1.7.4. Nuove forme culturali tra modernità e post-modernità

L'approccio interazionista-fenomenologico si situa nel quadro della transizione culturale in atto tra modernità e post-modernità. La fine della seconda guerra mondiale ha portato in Occidente (ma in varia misura nel mondo intero) ad esaltare l'ideale di vita democratico, secondo la prospettiva *illuministica* occidentale, passata nell'opinione pubblica come "modernità": la vita privata e pubblica sono state improntate secondo i canoni della scienza e della tecnica (Malizia e Nanni, 2010; Nanni, 2000; Malizia e Nanni, 2004). Tutto è stato visto e valutato alla luce della razionalità scientifica e tecnica, anche la vita religiosa. I prodotti industriali, realizzati su scala mondiale e venduti al mercato come beni di consumo (radio, televisione, auto, lavatrici, frigoriferi, lavastoviglie e in tempi più recenti computer e telefonini) hanno cambiato la vita quotidiana e i menage familiari in tutto il mondo. Il loro possesso è in cima ai desideri di tutti, ricchi e poveri, in Occidente e in tutte le altre parti del mondo.

E, tuttavia, dagli anni Settanta in poi queste stesse idealità hanno incominciato a mostrare tutti i loro *limiti* (Vattimo, 1985; Taylor, 1994; Malizia e Nanni, 2010). Si è avuto un significativo spostamento dal politico al personale, dall'ideologico all'antropologico e poi dagli anni Ottanta all'ecologico. Sono entrate in crisi sia le ideologie dello sviluppo illimitato sia quelle del cambio politico-strutturale: dopo il fascismo e il nazismo, è finito anche il comunismo stalinista (la caduta del muro di Berlino e la fine dell'URSS ne sono due figure illuminanti). E lo stesso capitalismo, che pure sembra il più capace di adattamento alle novità dei mutamenti storici, è ciclicamente soggetto a crisi e offre i fianchi a periodiche contestazioni. E si sviluppa solo a spese di larghe fasce e luoghi di esclusione e con la riproduzione di dislivelli di sviluppo tra Paesi ricchi e Paesi poveri, tra il Nord e il Sud del pianeta (e spesso all'interno degli stessi Paesi del sovrasviluppo).

Le grandi narrazioni "metafisiche", i grandi miti dell'Occidente – come ha scritto Lyotard – non riescono più a difendere le loro pretese di assolutezza, di unicità ed egemonia veritativa, cioè di guida vera e ideale per tutti (1981).

Ad un pensiero prevalentemente analitico, logico, dimostrativo si viene a contrapporre (o a preferire) un pensiero più narrativo, più espositivo; alle concettualizzazioni generali si controbilanciano le molte forme dell'autobiografia, del saggio esplorativo attento alle sfumature, alle contaminazioni cognitive, ai giochi linguistici, alle ibridazioni dei punti di vista. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più "ermeneutici"(cioè insieme più soggettivi, più

interpretativi, più comprensivi). Si parlò per questo, negli anni Ottanta del secolo scorso di “*pensiero debole*” (Vattimo e Rovatti, 1983). Alle grandi ideologie, sulla scena delle idee di moda, sono succedute i molti racconti, le più disparate offerte di conoscenza e di saperi. La perdita delle totalità significative spesso diventa definitiva. Frequentemente il frammento non si compone ulteriormente e scade nella frammentazione irrelata (Augé, 1993; Pera, 1995; Mari, 1995).

La secolarizzazione religiosa (cioè una vita sociale senza religione), più che come “logica conseguenza” del trionfo della scienza e dello sviluppo tecnologico, si è attuata a livello pratico, vale a dire nel senso che le menti e i cuori della gente si sono rivolti più che altro al consumismo, al benessere e al divertimento ma, d’altro canto, ha provocato o comunque è stata controbilanciata da un ritorno di fiamma del sacro, della magia, dei riti, di nuove forme di religiosità e da quella diffusa tendenza ad una religiosità soggettivistica e cosmica, che nelle società del sovrasviluppo o comunque in via di sviluppo ha avuto la sua classica espressione nei movimenti della *New Age*, della *Next Age*, nel ricorso a “guru”, a forme di pratiche tra il religioso e la cura di sé. Si è parlato in Occidente di neopaganesimo e di politeismo post-cristiano, ma anche di mercato del sacro, di fiera dei misteri, di nuovi percorsi di religiosità e di mistica e di nuove denominazioni religiose (Volli, 1992; Terrin, 1992).

Ciò non ha solo posto problemi alle religioni ufficiali, ma dice quanto l’attenzione alla *buona qualità della vita*, al mondo delle emozioni e dell’affettività chiede di essere presa in considerazione in quanto non esaudita né dalle agenzie tradizionali di senso (chiese, partiti, politica, scienza, tecnica), né da quella che è stata detta la “speranza tecnologica” (Nanni, 2000).

Certamente lo *statuto del sapere e del conoscere si è trasformato*. Agli studi della mente e della logica c’è da affiancare quelli sull’intelligenza emotiva, dei bisogni, del desiderio. In questo clima si comprende come la coscienza della parzialità di ogni affermazione e della sua inevitabile configurazione storica e culturale vada bilanciata con la irriducibile pretesa di verità e certezza che ognuno viene ad avere quando fa un percorso conoscitivo. Il problema dell’identità va “composto” con quello della molteplicità, del pluralismo, della complessità, senza per forza avere la sensazione teorica e pratica di cadute nel relativismo, nell’incertezza e nella confusione “babelica” (a cui segue solo lo scetticismo) o nella perdita dell’identità personale e etnico-culturale (Malizia e Nanni, 2010; Morin, 1995; Nanni, 2000; Malizia e Nanni, 2004).

Questi movimenti dei processi storici dell’Occidente vengono a combinarsi e a scontrarsi con gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a cui si è accennato, a quelli di tipo politico, culturale, turistico, dando luogo al fenomeno della *multicultura* (o, per meglio dire, a società culturalmente plurali) (Malizia e Nanni, 2010; Nanni, 2000; Malizia, Pieroni e Santos Fermino). Ciò viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale (seppure non senza forme di difesa nazionalistica o localistica o con-

fessionale che possono arrivare alle forme del terrorismo o quanto meno alla negazione della possibilità pratica di un pluralismo religioso).

In effetti si viene ad avere non solo la compresenza sullo stesso territorio di persone o gruppi, diversi geneticamente, ma anche la coabitazione delle differenze culturali, religiose, dei modi vita. Il vortice “virtuale” della vicinanza ravvicinata e delle informazioni di eventi a subitaneo tempo reale, innescato dal sistema della comunicazione sociale e dalle nuove forme della telematica (internet, e-mail), accrescono notevolmente la portata del fenomeno.

Ben presto non solo si hanno forme di “*meticciamiento*” genetico, ma anche etnico, culturale, religioso. Ma si vengono ad avere (o ad accrescere) grossi problemi di integrazione culturale e sociale a livello nazionale e internazionale.

Il pluralismo viene invocato e richiesto (prima ancora che vissuto concretamente) a tutti i livelli dell’esistenza intersoggettiva e sociale. Ma al contempo si viene spesso a mettere in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo. Le difficoltà attuali economico-politiche pongono in questione anche la messa in atto di forme di dialogo interculturale che, senza scadere nel relativismo culturale e valoriale, permettano di dar luogo a dinamiche di arricchimento e di innovazione non solo genetica ma anche appunto culturale, valoriale, religiosa.

Certamente si pone in modo nuovo la questione della “*cittadinanza*”, il senso dell’appartenenza sociale, nazionale, religiosa, l’impegno di promozione umana e la partecipazione allo sviluppo mondiale (Malizia e Nanni, 2010; Orsi, 1998; Niemi, 1999; Birzea, 2000; Chistolini, 2006).

Molti sperano che i diritti umani, nelle loro diversificate Dichiarazioni, pur nate sotto il segno della compromissione politica storica internazionale, possano essere visti come le “chiavi” dell’interculturalità”, nel senso che in quanto acconsentiti da tutti, vengono ad essere il “tramite” tra ciò che accomuna e ciò che differenzia, tra ciò che unisce e ciò che divide tra persone, gruppi, popoli, nazioni, nella prospettiva di una mondialità e di una umanità “comune” per quanto differenziata. Ma oltre a una interculturalità a livello orizzontale, tra gruppi sociali etnicamente, culturalmente, religiosamente diversi, c’è da promuovere anche una *interculturalità di tipo longitudinale*, tra generazioni, al fine di bilanciare la distanza generazionale con il dialogo intergenerazionale. Peraltro, ciò richiede di pensare a modelli di sviluppo sostenibile in tempi lunghi oltre l’attuale congiuntura storica (dove la generazione adulta sembra trascinare nella propria crisi tutte le altre fasce generazionali della popolazione mondiale).

Entro questo quadro, gli approcci teorici alla sociologia dell’istruzione e della formazione tendono a spostare l’attenzione dal piano macro al micro, da una impostazione realista ad una relativista e a interessarsi della vita quotidiana (Giroux, 1991; Popkewitz, 1998 e 2008; Sadovnik, 2002; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). Il neofunzionalismo mira a coniugare l’ortodossia parsonsiana con paradigmi anche opposti: in particolare, ha accettato le interpretazioni conflittuali e ha riconosciuto la centralità delle diseguaglianze struttu-

rali. Le teorie critiche hanno attaccato il carattere repressivo della cultura e della società occidentale, mettendo in evidenza soprattutto le distorsioni prodotte nella coscienza e l'oppressione sessuale. Nelle versioni post-strutturalista e post-moderna esse hanno affermato la natura frammentata della realtà sociale, la superiorità del paradosso, della diversità, dell'ambiguità e del caso, l'attenzione al contesto locale. Le posizioni interpretative si sono mosse o nel senso del rifiuto di ogni teoria totalizzante e dell'accettazione di una pluralità di metodi o nella direzione della valorizzazione della coscienza, della creatività e dell'emozionalità.

## Parte seconda

### 2. Le tematiche principali

---

Nell'introduzione ho già accennato che, dopo aver delineato nella prima parte le teorie principali, nella seconda mi occuperò dei *nodi* più rilevanti che la sociologia dell'istruzione e della formazione ha affrontato (Ardigò, 1966; Barbagli, 1978a; Milanesi, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Benadusi, 1984; Fourquin, 1997; Sadovnik, 2002; Benadusi, Censi e Fabretti, 2004; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012). Il primo, anche in ordine temporale, è quello dei rapporti con la stratificazione sociale e l'interrogativo di fondo è se la scuola/FP riesca a ridurre le disegualianze oppure contribuisca a riprodurle sostanzialmente così come sono presenti nel sistema sociale. Un altro problema nodale riguarda le relazioni con il sistema politico e ci si può chiedere se l'istruzione e la formazione riescano a educare cittadini consapevoli e partecipi, capaci di un atteggiamento critico-costruttivo verso l'autorità politica, o si limitano a preparare sudditi sottomessi e passivi nei confronti del potere. Un terzo interrogativo può essere sintetizzato nel dilemma: un Paese è ricco perché è istruito o è istruito perché è ricco? L'ultima sezione si sofferma sulla scuola stessa, analizzandola nella sua duplice dimensione di organizzazione formale e di sistema sociale e approfondendo da un punto di vista sociologico la situazione del suo motore principale, la professione docente.

#### 2.1. Istruzione, formazione e stratificazione sociale

Nelle società complesse e multiculturali nelle quali viviamo, l'educazione sta assumendo una posizione centrale. Gli studi a medio e a lungo termine coincidono in generale su una previsione: l'avvio del terzo millennio si caratterizza per una vera esplosione delle conoscenze in tutti i campi; in altre parole, ricerca, sapere e formazione assurgono a fondamento del sistema sociale e non sono più soltanto fattori di sviluppo (Malizia, 2008b). In questo quadro diviene cruciale l'acquisizione di una preparazione culturale e professionale elevata e della capacità di autoformazione continua. Pertanto, i sistemi educativi si pongono con sempre maggiore chiarezza l'obiettivo di portare la totalità dei giovani al livello più alto di competenza. Tale finalità si scontra, tra l'altro, con l'inquietante fenomeno dell'*insuccesso* scolastico e formativo e della sua distribuzione *diseguale* nella popolazione giovanile secondo caratteristiche ascritte come la classe sociale, il sesso o l'origine etnica.

Il problema appena evocato trascende i limiti non solo di una singola Nazione, ma anche di un gruppo di Nazioni, per assumere una portata mondiale (Sadovnik, 2002; Antikainen e Torres, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012). Nel *prosieguo* offrirò al riguardo alcuni dati che si riferiscono soprattutto all'Italia, ma non solo; successivamente cercherò di definire il concetto di eguaglianza delle opportunità scolastiche e formative; in terza battuta, presenterò sia la teoria della deprivazione culturale che nell'ambito della sociologia dell'istruzione e della formazione è la più antica spiegazione delle disparità e anche la più nota, sia il dibattito che, innescato da alcune grandi inchieste empiriche, ha messo in discussione tale interpretazione; la quarta sezione è dedicata ai tentativi che altre teorie hanno effettuato per chiarire il nodo problematico in questione; nella quinta parte esaminerò le variabili microstrutturali della disparità sociali nelle opportunità scolastiche e formative, mentre nella breve conclusione finale richiamerò quegli orientamenti che ora sembrano prevalenti.

#### 2.1.1. *Dati e tendenze*

Tra i punti deboli della situazione italiana in questo ambito, emerge quello della percentuale di *abbandono scolastico e formativo* della coorte 18-24 anni che nel 2010 si colloca al 18,8% rispetto al 14,1% dell'Unione Europea (Istat, 2012; Censis, 2011). Inoltre, se la percentuale si abbassa al 16,2% nel Centro-Nord, essa si eleva al 22,3% nel Sud e nelle Isole e raggiunge un quarto del gruppo di età corrispondente nelle Isole dove si tocca il 25,6%. Questo andamento è ancora più preoccupante se lo si collega con il basso livello di qualificazione della popolazione tra i 25 e i 46 anni che registra solo un 52,3% in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore, ossia quasi 20 punti percentuali in meno rispetto alla media europea e 40 in paragone dai Paesi più avanzati in questo settore (Giancola, 2008; Duru-Bellat e Suchaut, 2008).

Negativo è anche il quadro della *dispersione formativa*. In proposito, si può richiamare il nodo problematico costituito dai 120 mila soggetti del gruppo di età 14-17 anni che si trovano in tale situazione: essi rappresentano più del 5% del complesso dei giovani nel condizione del diritto-dovere. Per la precisione occorrerebbe tener conto della grande maggioranza degli apprendisti in situazione del diritto-dovere in quanto anche loro non frequentano percorsi formativi: pertanto, il rapporto Isfol stima in ben 150-155 mila i giovani che non sono iscritti in nessun percorso formativo formalizzato (2008). Inoltre, la percentuale di quanti sono nella condizione di evasione dal diritto-dovere, che a livello nazionale si colloca al 5,1%, diviene l'8% nel Meridione, mentre scende al 4,1% nel Centro, al 3,9% nel Nord-Ovest ed è veramente marginale nel Nord-Est (0,6%). Infine, i due terzi di coloro che si trovano in una situazione di dispersione abitano nell'Italia Meridionale.

Scendendo più nei particolari, si può dire che il problema della dispersione ha subito un *cambiamento significativo* nelle decenni recenti, in quanto a una riduzione

consistente degli abbandoni, in particolare nella secondaria di 1° grado, ha corrisposto una crescita delle bocciature (Besozzi, 2009; Ministero della Pubblica Istruzione, 2008). Le percentuali relative a quest'ultimo fenomeno si collocano al 3,2% nella media, ma salgono a ben 14,2% nella secondaria di 2° grado. Inoltre, la transizione da un livello del sistema a un altro costituisce un altro serio problema nel senso che i bocciati in prima media rappresentano il 4% del totale e la percentuale si alza al 18,9% nella prima classe della secondaria di 2° grado. Da ultimo, l'insuccesso risulta particolarmente preoccupante negli istituti professionali con il 23,8% di non ammessi all'anno successivo e nei tecnici con il 17,8%.

Dal punto di vista della tematica di questo articolo è anche importante richiamare altri due dati che si riferiscono alla situazione dell'*eguaglianza* e della *mobilità* nel nostro Paese (Abravanel, 2008; Salvia, 2009; Checchi, 2006; Siniscalco, 2008). Globalmente va osservato che l'Italia anche in questo caso si presenta in una grave condizione problematica perché mette insieme alta diseguaglianza e bassa mobilità. È bene comunque procedere con ordine.

Il rapporto che le Nazioni Unite pubblicano sulle risorse umane evidenzia che tra i Paesi dell'Occidente l'Italia si distingue per un triste primato nel senso che, subito dopo gli Stati Uniti e il Regno Unito, viene lei nella classifica per livello di *disparità sociale* (Human Development Report, 2006; Abravanel, 2008). Nel nostro Paese il rapporto tra il reddito del 10% più ricco e quello del 10% più povero si colloca all'11,6%: come si è già anticipato sopra, esso è inferiore a quello degli Stati Uniti e del Regno Unito che raggiungono rispettivamente il 15,9% e il 13,8%; tuttavia, tale tasso è più elevato di quello della Francia (9,1%), della Germania (6,9%), della Svezia (5,2%) e del Giappone (4,5%). Anche l'applicazione di un altro indice, il Gini<sup>1</sup>, porta alle medesime conclusioni in quanto nell'ordine si trovano gli Stati Uniti (40,8) al primo posto, seguiti da Italia e Regno Unito alla pari (36), mentre altri Stati dell'Europa mostrano delle cifre inferiori (per esempio Germania 28 e Danimarca 24).

I risultati riguardo alla *mobilità sociale* non sono certamente migliori per cui l'Italia viene ad occupare una delle posizioni più basse nel panorama dei Paesi avanzati (Abravanel, 2008). Indubbiamente, negli anni '60 nel periodo del "boom economico" si è realizzato in Italia un cambio epocale in quanto da società agricola si è trasformata in una industriale, dando luogo a una forte mobilità strutturale. Questo andamento non ha prodotto gli effetti aspettati perché le posizioni relative sono rimaste sostanzialmente inalterate, per cui si può dire che in generale ciascuno è rimasto al proprio posto. E i dati lo confermano perché per esempio la probabilità per i figli di operai nell'industria di giungere ad una posizione di responsabilità è del 13,3% rispetto 14% della Francia, al 15,3% dell'Inghilterra, al 19,4% della Svezia e al 20,6% degli Stati Uniti. In altre parole, nel nostro Paese le famiglie

---

<sup>1</sup> L'indice Gini serve a misurare le disparità per cui più tale indice è alto e più grande è la diseguaglianza.

delle classi sociali superiori si dimostrano particolarmente efficaci nel difendere i propri figli da sbocchi sociali poco vantaggiosi. Anche dal punto di vista della mobilità intragenerazionale (le variazioni del reddito durante il corso della vita), oltre che di quella intergenerazionale (il confronto tra il reddito dell'individuo e quello della sua famiglia), la situazione non è migliore: infatti, le probabilità di raggiungere posizioni di responsabilità partendo dalla condizione di operaio sono del 3,2%, ma salgono al 10,6% nell'Inghilterra, all'11% in Francia, al 12,8% negli Stati Uniti e al 14,3% nella Svezia.

Dall'esame dei dati e delle tendenze è possibile proporre una *prima conclusione* (Besozzi, 2009). Nel ripensare la relazione tra eguaglianza, merito e successo, bisogna liberare il campo dall'equivoco che per realizzare l'eguaglianza non si debba tener conto delle diversità tra le persone. Infatti, dietro questa impostazione si trova una concezione inadeguata di eguaglianza che la identifica con l'uniformità e quindi non è accettabile anche perché l'applicazione in concreto di questa visione non porta all'eliminazione delle disparità che tendono a conservarsi benché sotto nuove forme. In proposito è sufficiente richiamare i dati sulla frequenza dei vari tipi di secondaria superiore e trovare confermata una stretta relazione tra stratificazione sociale, scelte e risultati perché i diversi indirizzi accolgono studenti il cui retroterra familiare è correlato con il prestigio sociale della scuola a cui sono iscritti. In tale quadro non si può non concordare con la seguente osservazione: «Finora, la risposta agli abbandoni è stata “più scuola”, ma questo equivarrebbe a dare ad un malato dosi maggiori di una medicina che ha già dimostrato di non fare effetto; più recentemente, si è pensato a “scuola diversa” (con i soliti rischi ideologici di percepire le diversità come disuguaglianze in una scala gerarchica) ma, a mio parere, la risposta giusta sarebbe una “non scuola” [...]» (Ribolzi, 2009, p. 98).

In questo contesto, va notato che, sebbene l'influsso dei fattori economici tenda a ridursi, tuttavia, nelle ultime decadi si è accentuata quella del *retroterra culturale della famiglia*, in particolare del titolo di studio dei genitori. Pertanto, si può affermare che la diversa condizione economica e in particolare culturale che caratterizza gli studenti tende a incidere fortemente sul merito di ciascun allievo per cui in Italia il sistema educativo continua a svolgere un ruolo di riproduzione del capitale culturale che ogni alunno si porta in classe.

### 2.1.2. *Eguaglianza delle opportunità scolastiche e formative*

Il modello di organizzazione che ha dominato nei Paesi sviluppati fino alla seconda guerra mondiale è dato dalla politica della scuola a *2 o 3 vie parallele*, ciascuna adatta ai bisogni di una diversa classe sociale (Besozzi, 2009; Malizia, 1973, 1991 e 2009). In pratica si aveva da una parte la scuola elementare per la massa degli operai, mentre per gli studenti della classe dirigente erano predisposti l'insegnamento secondario umanistico e l'università. Nel tipo puro della struttura in esame, l'élite accedeva all'insegnamento secondario umanistico mediante la scuola preparatoria privata, per cui tra la scuola per la massa degli operai e per la classe

dirigente non esisteva alcun punto di contatto. La terza via venne progettata per la classe che era incominciata ad emergere alla fine del secolo XIX e che comprendeva gli impiegati e i dirigenti di piccole imprese: per i loro figli la formazione elementare venne allungata con l'aggiunta dell'insegnamento secondario breve.

La concezione cosiddetta *liberale* dell'eguaglianza delle opportunità è nata come reazione alla politica delineata precedentemente e ha dominato nel campo teorico e delle realizzazioni pratiche fino a tutti gli anni '60 del secolo scorso (Besozzi, 2009; Malizia, 1973, 1991 e 2009). Sul piano *psicologico* essa parte dai presupposti dell'innatismo: ogni uomo possiede dalla nascita certe doti, qualità e attitudini che rimangono relativamente costanti e che possono essere individuate con sufficiente precisione nella prima età. Un altro assunto è costituito dall'ideale *meritocratico* della società secondo cui il criterio di selezione per la classe dirigente non è più la nascita, le ricchezze o le relazioni personali, ma è rappresentato dai meriti dell'individuo, più precisamente dalle sue prestazioni scolastiche in quanto misurate da criteri ritenuti oggettivi, come test di intelligenza, di profitto e voti.

Sul piano delle *politiche di istruzione e di formazione*, l'impostazione liberale può essere sintetizzata nei termini seguenti: la scuola/FP deve assicurare a tutti l'accesso alle risorse educative e deve offrire sempre a tutti un trattamento identico indipendentemente dalla classe sociale. Suo compito è di rimuovere i condizionamenti esterni economici e geografici i quali si frappongono a che gli studenti di bassa estrazione familiare possano sfruttare adeguatamente le loro qualità innate e così salire la scala della gerarchia sociale. In breve la concezione in esame attribuisce all'istruzione e alla formazione un ruolo relativamente passivo: la sua funzione è di mettere a disposizione di tutti gli allievi eguali occasioni per sviluppare le proprie capacità, ma grava sullo studente e in parte sulla sua famiglia l'obbligo di trarre il massimo vantaggio dalle possibilità offerte.

Le politiche dell'eguaglianza e del merito corrispondenti alla concezione in esame sono sostanzialmente due: espansione del numero degli iscritti e la scuola unitaria articolata. La prima strategia può essere sintetizzata in due proposizioni: istruzione elementare e secondaria per tutti; istruzione superiore accessibile a tutti sulla base del merito. In proposito, la ricerca ha dimostrato che una *crescita* quantitativa del sistema educativo, anche notevole, avvantaggia gli studenti degli ambienti privilegiati, mentre la proporzione degli alunni della classe sociale inferiore sul totale degli iscritti rimane pressoché inalterata. Solo quando le famiglie degli strati superiori e medi hanno usufruito dei nuovi posti alunno in maniera piena e quel dato tipo di insegnamento è offerto praticamente a tutti, allora gli allievi svantaggiati possono trarre beneficio dall'espansione del numero degli iscritti. A questo punto, tuttavia, la incidenza dell'origine sociale può essere ristabilita mediante l'adozione di un'organizzazione scolastica selettiva.

La seconda strategia che corrisponde alla concezione liberale è data dalla scuola *unitaria articolata*, o "comprehensive" o a tronco comune con opzioni, od orizzontale, con cui si è tentato di ovviare alle difficoltà ricordate sopra. È organiz-

zata in base ai seguenti principi: eliminazione della selezione nell'ammissione alla secondaria e di ogni selezione precoce; una medesima scuola per gli alunni dello stesso gruppo di età e non vari tipi di scuola; un curriculum comune a tutti gli alunni. Benché la politica della scuola unitaria articolata sia stata adottata in molti Paesi, tuttavia il modo in cui è stata realizzata spesso contiene dei meccanismi di selezione coperta. Per esempio ricerche compiute negli Stati Uniti hanno dimostrato che tale modello, in quanto si limita ad assicurare un trattamento identico per tutti, non riesce a garantire ai diversi gruppi sociali eguali possibilità di riuscita nella vita. Per tutta la durata della scuola a tronco comune con opzioni, l'ambiente sociale gioca un ruolo secondario, ma appena riappare la selezione o per l'università o per il lavoro, gli studenti provenienti da gruppi privilegiati tornano ad essere favoriti.

A riprova di queste affermazioni si può citare il *Rapporto Coleman* (Coleman et alii, 1966; Besozzi, 2009), di cui parlerò più ampiamente in seguito. Negli Stati Uniti, a circa 645.000 alunni tra i 6 e i 17 anni sono stati somministrati test di profitto e in tutte le prove applicate i punteggi medi degli alunni bianchi erano sostanzialmente superiori a quelli degli alunni delle minoranze; questi risultati significavano che al termine della scuola unitaria articolata, quale esistente negli Stati Uniti, gli studenti degli ambienti privilegiati mantengono in media il loro vantaggio, in termini di possibilità di riuscita nella vita, sugli allievi dei gruppi minoritari.

La seconda concezione cosiddetta "*sociologica*" o "*radicale*" dell'eguaglianza delle opportunità scolastiche e formative è emersa da una considerazione critica dei risultati delle politiche della posizione "liberale" (Besozzi, 2009; Malizia, 1973, 1991 e 2009). Essa ritiene che non sia sufficiente garantire a tutti l'accesso alla scuola, ma che sia necessario assicurare l'eguaglianza dei risultati al termine del processo di insegnamento-apprendimento in modo che le possibilità di riuscita nella vita siano distribuite in maniera comparabile tra allievi di gruppi sociali diversi. Inoltre, non bastano scuole eguali per tutti, cioè che le scuole dei poveri abbiano le medesime risorse di quelle dei ricchi, ma si richiedono scuole egualmente efficaci tali cioè da compensare le differenze tra allievi di origine sociale diversa. L'eguaglianza delle possibilità nell'istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattato in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità. La concezione "radicale" attribuisce alla scuola un ruolo più attivo per cui, stando ai suoi sostenitori, la responsabilità dell'insuccesso dell'allunno ricade sul sistema educativo più che sullo studente e/o la sua famiglia. Al tempo stessa essa respinge il mito illuminista che la scuola possa tutto: la scuola non può da sola risolvere i problemi dell'ineguaglianza, se al tempo stesso non vengono previsti interventi decisi sulle cause dello svantaggio che esistono nella società, al di fuori della scuola.

Le principali *politiche* corrispondenti alla concezione "sociologica" o "radicale" sono soprattutto le seguenti tre: l'istruzione di tipo compensativo per ovviare al ritardo nello sviluppo di cui soffrono i figli delle famiglie povere; la scuola uni-

taria articolata resa più efficiente mediante l'introduzione di alcune innovazioni; l'educazione in alternanza o ricorrente, intesa ad assicurare a tutti la possibilità di riprendere la propria formazione in età adulta. Il quadro di riferimento di questi tre tipi di intervento è dato dalla strategia globale dell'educazione permanente, la quale prende le mosse dall'idea di una società integralmente educativa in cui le funzioni dell'insegnare e dell'apprendere non sono più il monopolio di una istituzione, la scuola, di una specifica categoria professionale, gli insegnanti, e di una particolare età, la giovinezza, ma l'educazione è intesa come un processo che si estende alla vita umana nella sua interezza e in cui interviene tutta la società.

A partire dagli anni '80 si è gradualmente realizzato un *allargamento* del principio dell'eguaglianza delle opportunità educative, caratterizzato prevalentemente dai tratti della quantità, dell'uniformità e dell'unicità, fino a comprendere gli aspetti della qualità, della differenziazione e della personalizzazione. Pertanto, non basta assicurare l'accesso di tutti all'istruzione e l'eguaglianza dei risultati fra i vari strati sociali, ma è necessario garantire il *diritto a un'istruzione di qualità* (Besozzi, 2009; Malizia, 1991, 2008 e 2009).

Nella stessa prospettiva si dovrà anche contemperare *unità e diversità*, tutela ed eccellenza. Ambedue i poli esprimono esigenze valide e rilevanti: da una parte la difesa dei più deboli, la giustizia e l'oggettività e dall'altra la qualità, l'efficienza e la personalizzazione. La composizione non è impossibile, ma di fatto nel passato anche recente si è preferito rifugiarsi nell'uniformità di comportamenti e di trattamenti. L'uniformità però non garantisce l'eguaglianza delle opportunità e la protezione delle fasce più deboli. Ignorando le differenze, vengono lasciate intatte le diseguaglianze esistenti di fatto e, inoltre, risulta alla fine premiata la mediocrità di chi non fa niente oltre il minimo. A maggior ragione l'uniformità non assicura la qualità perché non riesce a utilizzare la vivacità diffusa alla base come stimolo e spinta all'innovazione del sistema.

Un altro orientamento è consistito nel potenziamento della scuola come *istituzione della comunità*. La riduzione e l'eliminazione delle diseguaglianze di opportunità non possono essere realizzate senza il coinvolgimento dei gruppi che soffrono direttamente dell'impatto della disparità. Pertanto, è imprescindibile che gli strati emarginati partecipino alla gestione delle singole unità scolastiche o formative, assumendo un ruolo attivo nella loro conduzione e, in particolare, nella lotta alle diseguaglianze. La scuola deve divenire veramente scuola di tutta la comunità, cioè essere per la comunità e della comunità, come al tempo stesso la comunità è per la scuola e della scuola. Da una parte, la scuola andrà orientata alla formazione dei singoli membri della comunità e alla crescita civile dell'intera comunità; di conseguenza può contare sulla collaborazione della comunità per realizzare le sue finalità. Contemporaneamente, la comunità mette a disposizione della scuola le sue risorse e prende parte democraticamente e responsabilmente alla sua vita e gestione.

Il concetto di eguaglianza delle opportunità educative mentre si è esteso e di-

versificato sul piano dei contenuti, ha dato vita in riferimento ai *soggetti* tutelati a principi autonomi. In proposito si può ricordare, anzitutto, quello dell'eguaglianza tra i sessi. In generale, se è vero che l'eguaglianza formale tra l'uomo e la donna è stata sostanzialmente raggiunta, non si può dire lo stesso per l'eguaglianza delle opportunità, rispetto alla quale gli sforzi compiuti non hanno portato a risultati pienamente soddisfacenti. Un altro principio che è legato strettamente all'eguaglianza delle opportunità è rappresentato dall'educazione interculturale. Esso consiste nella messa in rapporto delle culture, nella comunicazione reciproca, nella interfecondazione, mentre esclude l'assimilazione. Rientra nello stesso quadro il principio della integrazione dei disabili nella scuola ordinaria, che può essere enunciato nei seguenti termini: rispondere ai bisogni di tutti gli alunni e di ciascuno; dare risposte differenziate perché gli alunni sono diversi; fornirle generalmente all'interno della scuola ordinaria.

### 2.1.3. *La teoria della deprivazione culturale e le grandi inchieste degli anni '60-'70*

Nelle sezioni precedenti ho mostrato che le disparità di opportunità formative costituiscono un nodo problematico di tutti i sistemi educativi e ho cercato di chiarire il significato che l'eguaglianza può assumere in questo campo. Nel prosieguo, invece, concentrerò l'attenzione sulle spiegazioni di questo fenomeno preoccupante che minaccia da vicino la realizzazione di un diritto fondamentale della persona umana.

#### a. *La deprivazione culturale (anni '50-'60)*

La teoria principale che è stata avanzata per prima è senz'altro quella *della deprivazione o dello svantaggio culturale* che è stata elaborata nell'ambito della prospettiva funzionalista (Barbagli, 1978; Benadusi, 1984; Malizia e Chistolini, 1985; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012). Secondo questo approccio, le maggiori difficoltà di riuscita che incontrano gli allievi dei ceti bassi sarebbero da attribuire a *tratti culturali negativi* dell'ambiente familiare: tali studenti risulterebbero, infatti, privi dei valori, delle aspirazioni e di quella ricchezza di conoscenze extrascolastiche che costituiscono la ragione profonda del successo dei loro compagni degli strati medi o alti. Alla scuola, invece, potrebbero essere addossate solo responsabilità marginali e il suo ruolo consisterebbe nel rimediare alle carenze della famiglia.

Alcuni funzionalisti hanno tentato di ridimensionare la teoria in questione, ricercando le *cause a monte* della diversità tra le classi negli orientamenti di valore e nel comportamento verso i figli, indagando cioè sul modo con cui le opportunità e le esperienze di vita di ciascuno strato sociale orientano le persone verso differenti visioni del mondo. La mancanza di sicurezza e le minori possibilità di carriera proprie dei lavori manuali tendono a deprimere le attese dell'operaio; il senso di impotenza nel cambiare le sue condizioni lo spinge a ritenere che il mondo sia dominato

da forze cieche le quali superano ogni controllo umano; l'inferiore status sociale del lavoro non specializzato abbassa la stima che il lavoratore nutre verso se stesso. In questa situazione se è vero che l'insuccesso scolastico dei giovani dei ceti bassi dipende da tratti culturali negativi dell'ambiente familiare, è anche vero che la modesta cultura degli strati sociali inferiori non va rapportata a una presunta responsabilità delle classi meno abbienti, ma è da attribuirsi alle strutture ingiuste della società.

Più acutamente è stato osservato da altri funzionalisti che si può parlare di una cultura inferiore delle classi operaie non in senso assoluto, ma solo in relazione all'attuale situazione del sistema sociale che è dominato da determinati ceti e dalla loro cultura. In tale contesto la funzione della scuola non consisterebbe nel farsi agenzia di indottrinamento né della cultura capitalista né della nuova cultura proletaria; al contrario essa dovrebbe presentarsi come *mediatrice* tra le due culture in nome della verità e della scientificità.

#### b. *Il Rapporto Coleman (1966)*

Alla fine degli anni '60 la teoria della deprivazione culturale è stata messa in discussione sul piano teorico e della ricerca empirica. Fra le indagini che per prime hanno espresso forti critiche all'interpretazione appena menzionata, va ricordato anzitutto il *Rapporto Coleman* (Coleman et alii, 1965; Malizia e Chistolini, 1985; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012). Si tratta di un'indagine che era stata commissionata dal governo federale degli Stati Uniti per giustificare un massiccio intervento nell'educazione al fine di potenziare quantitativamente ed elevare qualitativamente il livello della formazione offerta agli studenti delle minoranze etniche. Ci si attendeva pertanto che la ricerca avrebbe verificato sul piano empirico due affermazioni largamente condivise nel mondo pedagogico statunitense, e cioè: che le risorse – corpo docente, attrezzature e mezzi finanziari – delle scuole frequentate dai gruppi razziali minoritari erano inferiori a quelle dei bianchi e che tale disparità spiegava l'insuccesso degli allievi di colore.

Contrariamente alle aspettative il Rapporto Coleman *non è riuscito* a provare le due ipotesi. Anzitutto, lo scarto tra le scuole dei bianchi e dei negri, benché leggermente favorevole alla prime, risultava assai ridotto e si rivelava inferiore anche alle differenze territoriali – Nord/Sud, aree metropolitane e non – tra le scuole. Quanto poi alla relazione tra successo e risorse, va premesso per una migliore comprensione dei dati che nel quadro della ricerca sono stati somministrati test di profitto a 645.000 alunni tra i 6 e i 17 anni che frequentavano le classi 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> di 4.000 scuole: come si è già ricordato sopra, in tutte le prove applicate i punteggi medi degli alunni bianchi sono sempre risultati sostanzialmente superiori a quelli degli allievi delle minoranze, rispetto ai quali si è anche constatato un abbassamento progressivo dei livelli di riuscita tra il 1° e il 12° anno di corso. Secondo la

ricerca, la proporzione maggiore delle differenze riscontrata nei test a favore degli alunni bianchi rispetto ai compagni negri sarebbe da attribuirsi alla diversa appartenenza di classe degli allievi; occupava il posto immediatamente successivo nella spiegazione del divario la composizione sociale del corpo studentesco, mentre eserciterebbero una scarsa incidenza i fattori scolastici quali le caratteristiche degli insegnanti, le attrezzature o le spese per alunno. Coerentemente con i risultati dell'indagine il Rapporto Coleman raccomandava, come strategia principale per ridurre le disparità nell'istruzione, l'integrazione delle scuole su basi razziali; al contrario, venivano espressi seri dubbi circa l'efficacia di politiche rivolte ad accrescere le risorse scolastiche.

Venendo ora a una valutazione, va riconosciuto al Rapporto il *merito* di riaffermare l'esistenza di una stretta connessione tra il successo scolastico e l'origine sociale dell'allievo e di mettere in discussione la fiducia quasi magica che si nutriva nei confronti dell'azione della scuola/FP. Esso ha posto anche le basi della concezione "sociologica" o "radicale" dell'eguaglianza delle opportunità di cui ho parlato sopra.

Piuttosto *discutibili* appaiono, invece, le conclusioni relative all'irrelevanza dei fattori scolastici sulla riuscita degli allievi. È stato osservato che la ricerca si è servita delle caratteristiche più superficiali e visibili della scuola per misurarne l'efficacia e, pertanto, non è riuscita a cogliere gli aspetti qualitativamente più importanti del suo funzionamento interno. Le mancate risposte da parte delle scuole hanno raggiunto una percentuale molto elevata, che nella secondaria superiore tocca il 40%, e soprattutto i rifiuti non sarebbero distribuiti a caso: una porzione cospicua delle scuole del centro delle grandi città, le meno dotate cioè di risorse, non avrebbero partecipato alla ricerca, mentre sarebbero sovrarappresentate le scuole delle aree suburbane, notoriamente meglio attrezzate. Le spese per alunno sono state calcolate su base distrettuale invece che di scuola e le medie, elaborate in riferimento a un territorio comprensoriale, possono aver livellato le differenze tra le scuole, che variano invece secondo le caratteristiche sociali della comunità, per cui appare ridimensionato l'effetto delle spese per alunno sulla riuscita scolastica degli allievi. È stato anche rilevato il contrasto esistente tra i risultati del Rapporto Coleman e varie ricerche anteriori e successive a proposito dell'incidenza dei fattori scolastici. Inoltre, sono state contestate le affermazioni del Rapporto sull'importanza del corpo studentesco: le scuole nelle quali si è realizzata l'integrazione razziale non costituirebbero un campione rappresentativo, ma si sarebbe verificato un fenomeno di scelta reciproca tra genitori e studenti della maggioranza e delle minoranze che renderebbe non generalizzabili i risultati.

*c. La ricerca di C. Jencks et alii (1972)*

Ancora più radicali del Rapporto Coleman si rivelano le conclusioni della *ricerca di Jencks et alii* che ha riesaminato i risultati delle più importanti indagini sociologiche, economiche e psicologiche sull'argomento per tentare una misurazione

più completa e precisa dell'influsso della scuola e della famiglia: non solo l'istruzione, ma anche l'origine sociale presenterebbe un impatto molto limitato sulle variazioni di reddito e sulle diseguaglianze sociali (Jencks et alii, 1973; Barbagli, 1978; Benadusi, 1984; Malizia e Chistolini, 1985; Morgagni e Russo, 1997; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011). Viene ribadito in accordo con il Rapporto Coleman che, anche se le differenze qualitative tra le scuole venissero ridotte, non si riuscirebbe a diminuire sostanzialmente le diseguaglianze dei risultati nei test di modo che l'adozione di politiche compensative a favore dei ragazzi svantaggiati non servirebbe a migliorare il loro profitto. La causa principale delle diseguaglianze economiche non risiederebbe neppure nella diversità delle capacità intellettuali, perché la differenza di reddito tra due individui presi a caso sarebbe tre volte più grande dello scarto fra due persone il cui quoziente intellettuale differisce di 17 punti – che è il divario abituale tra due individui scelti a caso. Inoltre, non si può affermare che l'origine sociale sia decisiva. Anzitutto, la povertà non sarebbe primariamente ereditaria: infatti, una famiglia il cui reddito si situa al di sotto della media trasmetterebbe ai propri figli solo un terzo del proprio svantaggio, per cui molti genitori poco abbienti contano tra i figli persone con reddito elevato e viceversa. In secondo luogo, se tra due individui presi a caso il reddito differiva in media 6.200 dollari nel 1968, fra due fratelli la cifra non risulterebbe molto diversa, più precisamente sarebbe di 5.600 dollari; pertanto, ammesso pure che i dislivelli nell'origine sociale venissero ridotti alle differenze osservate tra fratelli, non si riuscirebbe per ciò stesso a realizzare un'eguaglianza reale nella vita. «La ineguaglianza non è essenzialmente ereditaria; essa si ricrea in ogni generazione» (Bane e Jencks, 1978, p. 342). La riuscita di una persona sarebbe dovuta a un complesso di fattori diversi dal quoziente intellettuale, dalla posizione di classe e dalla formazione ricevuta; tali condizionamenti di cui non si conoscerebbe la natura vengono indicati globalmente con la parola “luck”, fortuna, caso.

Dato che la riforma della scuola/FP non sembra destinata ad esercitare alcun influsso sulle diseguaglianze sociali, gli unici obiettivi realistici che le si possono assegnare, sarebbero di non recar danno alla società e, a breve termine, di rendere *più felice* la vita degli alunni, degli insegnanti e dei genitori. Più generalmente, siccome le diversità genetiche, le differenze psicologiche e culturali tra le famiglie e le disparità nella qualità delle scuole non paiono condizionare in maniera rilevante le diseguaglianze nei redditi, qualora si voglia realmente realizzare la parità sul piano socio-economico, bisognerà intervenire direttamente nel mercato del lavoro per ridurre le differenze nelle retribuzioni, rendere le imposte più progressive, fornire gratuitamente i servizi pubblici ai meno abbienti e prevedere una rotazione negli impieghi

L'opera di Jencks segna una tappa significativa nello sviluppo della ricerca sociologica applicata all'educazione. Essa ha contribuito a far crollare la convinzione molto pericolosa, accettata dai politici e dal grande pubblico e radicata nella tradi-

zione americana, che i problemi della società possono essere adeguatamente risolti con il ricorso alla riforma della scuola senza dover procedere a innovazioni sociali più profonde. In secondo luogo, viene offerto un quadro statistico delle relazioni esistenti tra famiglia, scuola e occupazione che rappresenta un punto di riferimento importante per la ricerca. Un terzo merito di Jencks consiste nell'aver stimolato lo studio e il dibattito sul concetto di eguaglianza.

Nonostante i molteplici elementi positivi, sono presenti nella ricerca dei gravi *limiti*. Per dimostrare la marginalità dell'influsso della scuola sulla stratificazione sociale, Jencks ricorre a una scelta accurata dei risultati più negativi delle precedenti indagini e si serve del confronto – sfavorevole all'educazione – tra la quantità di variazioni nella riuscita scolastica spiegata dall'istruzione e la percentuale che non viene causata dal sistema formativo: tuttavia, una parte di tale differenze è spiegata dalla scuola e non è poca! Un'altra carenza del libro dipende dal fatto che esso trascura il peso del complesso delle variabili strutturali per chiudersi nella prospettiva del singolo o delle due variabili direttamente relazionate: l'attribuzione alla "fortuna" del peso maggiore nel determinare le disparità sociali ha senso in quanto Jencks si pone dall'angolo di visuale del singolo – per esempio il rapporto tra educazione e posizione professionale – ma può cessare di esserlo qualora si faccia riferimento alla struttura sociale – nel caso considerato, al cambiamento della struttura occupazionale che ha sconvolto le relazioni tra istruzione/formazione e mondo del lavoro. In terzo luogo, non sembra sostenibile l'assunto che si possa intervenire su una variabile e circoscrivere gli effetti del cambiamento alla variabile che dipende direttamente dalla prima, senza che il mutamento incida sulla totalità delle relazioni che costituiscono l'insieme considerato. Probabilmente non è corretto affermare che l'eliminazione delle disparità negli anni di scolarizzazione ridurrebbe le differenze nel reddito al massimo del 21%, in quanto sulla base dei dati del censimento del 1940 le disegualianze nel livello di istruzione determinavano il 21% appena delle diversità di reddito tra maschi del gruppo di età 35-44 anni. Se, infatti, si riuscisse a garantire a tutti lo stesso numero di anni di istruzione, è immaginabile che verrebbe messo in crisi il ruolo che la scuola svolge di legittimare le disparità retributive, facendo interiorizzare agli studenti che non riescono un senso di incompetenza, di incapacità e di accettazione del loro posto marginale nella società; è chiaro che gli effetti dell'eguaglianza introdotta nell'educazione inciderebbero in maniera sostanziale sulla stratificazione della società. Più in generale si può osservare che uno dei limiti maggiori dell'opera consiste nel non aver approfondito l'analisi del funzionamento interno della scuola, degli atteggiamenti e dei valori da questa trasmessi, cioè di tutte le caratteristiche del sistema di insegnamento che più pesantemente influiscono nella riproduzione della struttura sociale.

Osservazioni *critiche* sono state avanzate a riguardo delle argomentazioni di cui Jencks si serve per negare l'impatto della condizione di classe sulle disegualianze sociali. Il reddito, per esempio, non sarebbe stato depurato degli effetti delle variazioni dovute all'età, alla residenza e al numero di ore effettivamente la-

vorate che sono le cause normali delle sue differenziazioni; probabilmente, qualora si tenesse conto solo della parte residua delle variazioni del reddito, l'incidenza della posizione sociale risulterebbe maggiore di quella indicata da Jencks. Le categorie socio-economiche definite in base al livello di istruzione e di formazione e all'origine familiare sembrano troppo ampie per cui le variazioni di reddito tra i componenti del medesimo gruppo vengono ad essere collegate alla stessa appartenenza di classe. Quanto all'esempio dei fratelli, va notato che la stima del loro reddito presenta un errore standard di 25.624 dollari sicché la constatazione, basata sull'osservazione personale, che i fratelli godono di redditi molto più simili nel loro ammontare che persone non legate da tale vincolo di parentela, può vantare un fondamento altrettanto solido delle affermazioni di Jencks.

d. *Il paradosso di Boudon (1973)*

In breve la sua tesi si può esprimere nel seguente assunto: *la scuola/FP diventa più eguale, mentre la società rimane diseguale* (Boudon, 1973; Barbagli, 1978; Benadusi, 1984; Malizia e Chistolini, 1985; Morgagni e Russo, 1997; Besozzi, 2006; Ribolzi, 2012). Nei decenni passati, la democratizzazione del sistema educativo ha progredito nel senso che l'accesso dei giovani è grandemente cresciuto coinvolgendo tutte le classi sociali, anche se permangono ancora disegualianze soprattutto di fronte all'istruzione superiore. Nonostante ciò, la democratizzazione della scuola non ha aumentato la mobilità sociale, né ha ridotto le disparità economiche. La conclusione di Boudon è che l'eguaglianza può essere realizzata, solo riducendo le disparità economiche.

Il paradosso appena enunciato sarebbe effetto di un processo di *compensazione*. Nel confronto tra gli anni '60 e '70, un numero maggiore di giovani di status socio-economico basso ha conseguito la laurea e per questa via è pervenuto a una condizione di classe più elevata; al tempo stesso essi impediscono di raggiungere una collocazione sociale alta ai giovani di origine familiare modesta con titolo di studio medio o basso che prima arrivavano alle posizioni di vertice per la via del successo professionale. Pertanto, più cresce l'accesso all'istruzione, più si democratizza la scuola, più aumenta la mobilità sociale attraverso l'istruzione, ma contemporaneamente diminuisce la mobilità per altra via e, quindi, si verifica un effetto di compensazione tra le due vie (l'istruzione e il lavoro svolto) per cui si determina una stagnazione della mobilità sociale.

Questa tesi-paradosso è stata *criticata* da due punti di vista. La stagnazione dipende dalla supposta stabilità della struttura sociale nel tempo, andamento che è tutto da dimostrare; inoltre, il modello matematico utilizzato da Boudon non risponde alla realtà che è in continuo movimento.

2.1.4. *Interpretazioni teoriche più recenti*

Le interpretazioni che seguono sono tributarie della *riflessione* che è stata stimolata anche dai risultati delle ricerche appena citate. Esse riprendono il pensiero

delle varie scuole che hanno segnato, dopo il funzionalismo, l'evoluzione della sociologia dell'istruzione e della formazione e lo applicano al nodo problematico dei rapporti tra scuola/FP e stratificazione sociale.

Incomincio con le *interpretazioni neo-marxiste* (Althusser, 1978; Karabel e Halsey, 1977; Barbagli, 1978b; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Morgagni e Russo, 1997; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ribolzi, 2012) e, rinviando per i particolari a quanto detto nella prima parte, molto brevemente ricordo che secondo *Althusser* la scuola è l'apparato ideologico di Stato che eserciterebbe la funzione di attribuire agli studenti una posizione nella società corrispondente allo status socio-economico della propria famiglia. Sopra ho anche cercato di prendere posizione in merito alle interpretazioni contenute in questo approccio, mettendo in risalto i punti validi e le criticità emerse: sottolineo solo che, sebbene lo studioso francese sia riuscito a identificare alcuni dei processi principali che la scuola/FP svolge nella perpetuazione delle ingiuste strutture di potere del sistema sociale capitalista, tuttavia, certamente la scuola non può essere descritta solo come una istituzione totalmente asservita agli interessi della classe dominante e incapace di realizzare riforme reali.

Sempre all'interno delle spiegazioni neo-marxiste, va presa in considerazione quella elaborata da *Baudelot ed Establet*, secondo la quale il successo della scuola capitalista nel perpetuare la gerarchia sociale sarebbe da attribuirsi alla presenza nel sistema educativo di due reti di scolarizzazione: la rete primario-professionale (PP) e la rete secondario-superiore (SS), frequentate da studenti appartenenti a classi diverse e organizzate in vista della preparazione a impieghi di differente prestigio (Baudelot e Establet, 1971; Malizia e Chistolini, 1985; Malizia, 1990 e 1994). Le due reti insegnerebbero la stessa cultura borghese, ma con modalità diverse al fine di fabbricare due prodotti ideologici differenti: la rete PP trasmetterebbe un sottoprodotto culturale di SS, un corpo compatto di idee borghesi semplici e il virus della promozione individuale, con la finalità della sottomissione del proletariato in quanto questo viene privato di adeguati strumenti di analisi e distolto, per mezzo di un ripiegamento individualistico, dall'interessarsi alla situazione globale di oppressione della sua classe; la rete SS, invece, diffonderebbe la cultura borghese in tutta la sua ricchezza con l'obiettivo di rendere gli studenti dei ceti superiori interpreti attivi dell'ideologia dominante. La selezione dei due gruppi per le diverse reti avverrebbe nelle elementari per mezzo del linguaggio usato a scuola che è il linguaggio degli alunni dei ceti dominanti i quali, di conseguenza, risultano grandemente avvantaggiati nell'apprendimento; al contrario, gli studenti delle classi subalterne, il cui linguaggio non presenta i caratteri di astrazione, universalità e complessità stilistica propri del linguaggio scolastico, si trovano in difficoltà e rischiano di essere condannati alla rete di prestigio inferiore.

L'interpretazione dei due sociologi francesi presenta una fondamentale *carenza*: non tiene conto che i sistemi scolastici dei Paesi comunisti si articolano spesso secondo il modello delle due reti di scolarizzazione (per esempio, in Unione Sovietica).

tica, accanto alla scuola secondaria politecnica persistevano scuole tecnico-professionali), mentre si riscontrano società capitaliste dove la secondaria superiore è organizzata in base allo schema onnicomprensivo dell'unificazione delle vie parallele, licei, magistrali, istituti tecnici e professionali (per esempio i Paesi scandinavi). Tuttavia, si deve riconoscere a Budelot e a Establet il merito di aver scoperto alcuni condizionamenti importanti delle disparità sociali presenti nei processi scolastici.

In diretta connessione con il neo-marxismo, va ricordata la teoria della *riproduzione culturale* (Bourdieu e Passeron, 1971 e 1972; Karabel e Halsey, 1977; Barbagli, 1978b; Benadusi 1984; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). In particolare, come si è visto più ampiamente sopra, Bourdieu e Passeron hanno avanzato due spiegazioni: la prima fa riferimento a due fattori quali, da una parte, la diversa eredità culturale che ciascun giovane riceve dalla sua famiglia e, dall'altra, la falsa neutralità della scuola che trattando formalmente tutti gli allievi come eguali perpetua le disparità sociali, senza dover ricorrere a un'aperta discriminazione in favore delle classi dominanti; la seconda chiama in causa la teoria della scuola come agenzia di riproduzione sociale con i suoi quattro capisaldi: riproduzione, legittimazione, autonomia relativa e *habitus* di classe. Mentre rinvio alla prima parte di questo volume dove è stata presentata una valutazione puntuale di tali posizioni, ricordo che la spiegazione della neutralità della scuola tende ad essere ormai superata perché gli insegnanti sono in genere consapevoli della necessità di offrire un sostegno agli studenti delle classi sociali svantaggiate, anche se non sono sempre capaci di farlo in maniera efficace; quanto alla seconda interpretazione, va ribadito che la funzione di riproduzione e di legittimazione non esaurisce certamente i compiti della scuola/FP.

La teoria dei *codici linguistici*, elaborata da *Bernstein* e che è stata illustrata sopra, ha avuto il grande merito di ristabilire l'equilibrio nelle responsabilità dell'insuccesso degli alunni dei ceti bassi, svolgendo una critica serrata della teoria della deprivazione culturale (Bernstein, 1974, 2000; Karabel e Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Morgagni e Russo, 1997; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Hammack, 2009; Frandji e Vitale, 2010). Inoltre, egli è riuscito ad attirare l'attenzione dei sociologi sull'importanza dei fattori microstrutturali nella spiegazione delle diseguaglianze di opportunità a scuola e nella FP.

Passando poi alla teoria della *riproduzione contraddittoria*, Bowles e Gintis fanno ricorso al principio di corrispondenza fra i rapporti sociali del mondo produttivo capitalista e quelli esistenti nel sistema educativo per spiegare la funzione riproduttiva della scuola/FP, ma al tempo stesso superano il pessimismo radicale del neo-marxismo e della riproduzione culturale mediante il principio di contraddizione per cui è possibile un rinnovamento del sistema di istruzione e di formazione nel senso di una maggiore eguaglianza di opportunità (Bowles e Gintis, 1978, 1979, 1982; Karabel and Halsey, 1977; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Halsey et alii, 1997; Jerez Mir, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballan-

tine e Spade, 2008; Ribolzi, 2012). Pertanto, la scuola/FP non solo può costituire un meccanismo di perpetuazione della stratificazione, ma può anche contribuire al cambiamento delle posizioni sociali, assicurando una maggiore equità.

Le interpretazioni *neo-weberiane* fanno notare che, se è vero da una parte che esiste una correlazione tra durata dell'istruzione e successo professionale, dall'altra non si può negare che lo status socio-culturale ed economico della persona influisce sulla riuscita scolastica, formativa e professionale (Collins, 1978a e 1980; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). Il sistema educativo non svolgerebbe il ruolo di preparare persone competenti per le imprese, quanto quello di consentire a queste ultime di scegliere attraverso i titoli scolastici e formativi le persone socializzate alla cultura di ceto dominante, i dirigenti alla cultura di élite e i subordinati a una cultura di rispetto: in altre parole, il sistema di istruzione e di formazione costituisce uno strumento per selezionare le persone al lavoro in base ai valori interiorizzati. Tuttavia, le interpretazioni neo-weberiane, anche se da una parte denunciano la funzione del sistema educativo come strumento di dominio sull'organizzazione e di controllo sui ceti emergenti, dall'altra lo vedono pure come un mezzo di lotta per salire nella gerarchia sociale.

Da ultimo, l'approccio *interazionista-fenomenologico* colma un vuoto nella riflessione precedente, concentrando l'attenzione sui processi che avvengono all'interno della scuola/FP. Qui mi limito a richiamare in sintesi le osservazioni che ho presentato sopra in tema di diseguglianze di opportunità educative (Morgagni e Russo, 1997; Woods, 1997; Sadovnik, 2002; Schizzerotto e Barone, 2006 soprattutto; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009). Gli studi sull'interazione sono nel giusto quando mettono in risalto la centralità del docente e delle culture presenti in classe ed evidenziano le difficoltà delle famiglie di condizione socio-culturale ed economica bassa nel trasmettere codici linguistici, motivazioni e atteggiamenti che riescano ad assicurare ai loro figli il successo scolastico-formativo. Al tempo stesso, le posizioni dell'interazionismo-fenomenologico sembrano non tenere sufficiente conto delle variazioni delle opportunità culturali, sociali ed economiche in base alla classe e della diminuzione in atto dei pregiudizi verso gli studenti degli strati meno abbienti tra gli insegnanti.

#### 2.1.5. *I fattori microstrutturali dell'insuccesso*

Fin dagli anni '60 la riflessione sociologica sull'insuccesso ha posto l'accento su determinate variabili sia del funzionamento interno della *scuola* sia dei condizionamenti di natura familiare (Husen, 1972; Barbagli, 1978b; Milanese, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Malizia, 1990 e 1994; Fourquin, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012). Riguardo al primo dei gruppi di fattori è stato osservato che quanto più le differenziazioni all'interno di un sistema

educativo sono precoci, tanto maggiore è l'incidenza dell'origine sociale sulla riuscita o meno negli studi. Le forme di *selezione scolastica* che più influirebbero sulla distribuzione diseguale dell'insuccesso secondo il ceto di appartenenza sarebbero le seguenti: l'esame di ammissione all'insegnamento secondario di tipo umanistico-scientifico tra i 10 e i 12 anni; la previsione della possibilità di bocciare gli allievi al termine dell'anno, costringendoli di conseguenza alla ripetenza qualora intendano proseguire gli studi; la divisione del medesimo livello scolastico in vari istituti, o sezioni diverse di un medesimo istituto, ciascuno con un prestigio sociale differente, ovviamente quando interviene troppo presto nel percorso scolastico e formativo dell'allievo, mentre la diversificazione è la strategia principale, almeno a livello di secondaria superiore, perché consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'insuccesso<sup>2</sup>; lo "streaming" o raggruppamento omogeneo degli studenti che consiste nel distribuire gli allievi di un dato anno in "streams" o classi di alunni dotati del medesimo livello di abilità o intelligenza.

Altri studi hanno richiamato l'attenzione sul ruolo del *corpo docente*, in particolare sull'interazione tra l'approvazione dell'insegnante, l'immagine di sé dell'allievo e il successo scolastico. A parità di altre condizioni, l'atteggiamento incoraggiante dell'insegnante sembra esercitare un'incidenza importante. Questi risultati acquistano un significato rilevante ai fini del tema in discussione, se si tiene conto che gli insegnanti in virtù della loro adesione ai valori della classe media tendono ad assumere un atteggiamento di inconscia discriminazione verso gli allievi degli strati sociali più bassi, benché si tratti di fenomeni che sembrano sempre meno diffusi.

Altro fattore scolastico da tenere in considerazione sarebbe costituito dalla *composizione sociale del corpo studentesco* di un determinato istituto. Secondo alcune ricerche gli alunni di tutte le provenienze tenderebbero ad avere un esito migliore in scuole frequentate in prevalenza da studenti del ceto medio. Bisogna però precisare che tale risultato è stato contestato da altri studiosi.

Si è anche affermato che la scuola offrirebbe un vantaggio supplementare agli studenti delle classi superiori perché il sistema dei *valori*, le tradizioni, la cultura e i programmi sono molto vicini a quelli dei ceti privilegiati. Essa presupporrebbe come innati atteggiamenti che l'élite apprende per osmosi naturale, mentre possono essere acquisiti dai giovani di estrazione sociale inferiore solo con difficoltà e attraverso un lungo tirocinio.

Un punto controverso è costituito dall'incidenza che la qualità degli *insegnanti* e delle *attrezzature* eserciterebbero sulla riuscita scolastica. Sul primo fattore, si registra in anni recenti una convergenza sempre più ampia riguardo alla sua rilevanza in positivo e in negativo.

---

<sup>2</sup> Inoltre, la possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita in attuazione dei principi dell'educazione permanente può togliere ogni definitività alle scelte prese nell'adolescenza sotto l'eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggerle.

Accanto ai differenti aspetti del sistema formativo, l'altro gruppo di cause che influisce sul successo degli studenti consiste in quel complesso di fattori che va sotto il nome della *condizione di classe dell'allievo*. Fino al 1945 la *povertà* era considerata come la causa principale dell'insuccesso degli studenti di origine operaia o contadina. Dopo la seconda guerra mondiale l'aumento del benessere materiale e la sua diffusione più equilibrata nei Paesi sviluppati hanno spinto i sociologi a ridimensionare l'importanza delle condizioni materiali.

Maggiore interesse è stato dimostrato dagli studiosi per le variazioni nei sistemi di *valore* in base alla classe sociale. Numerose ricerche in proposito concludevano che i genitori delle classi inferiori presentavano livelli di aspirazione modesti circa il futuro dei loro figli; adesso si ritiene che anche le attese delle famiglie dei ceti bassi nei confronti dei loro figli siano elevate come tra i genitori di estrazione sociale alta, tuttavia le prime non sarebbero egualmente capaci di trasmetterle con la stessa efficacia.

Non solo esistono delle differenze nei valori tra famiglie della classe operaia e media, ma sembra che siano diversi *i metodi usati nell'educazione dei bambini*. Il ricorso più frequente alle punizioni fisiche, l'insistenza sull'ordine e sulla disciplina, la tendenza a reagire alle conseguenze immediate dell'azione del bambino piuttosto che a esaminare le motivazioni, la preoccupazione per le caratteristiche che assicurano la rispettabilità, tutte componenti che definirebbero il metodo dei genitori degli ambienti operai, non pare che favoriscano il sorgere di una forte motivazione a riuscire o di un alto livello di apprezzamento del successo, né che preparino ad assumere responsabilità o a iniziare innovazioni, in breve ad affrontare i problemi tipici delle professioni intermedie e superiori. È stato, inoltre, osservato che lo sviluppo intellettuale dei bambini sarebbe ostacolato da tipi di controllo familiare che lascerebbero poco margine alla scelta personale offrendo, invece, soluzioni già prestabilite.

Un'attenzione sempre maggiore è stata prestata all'influsso sul successo scolastico dell'ambiente *linguistico* in cui vivono gli allievi di estrazione sociale bassa. In ogni caso, su questo punto si rimanda alla teoria dei codici di Bernstein.

#### 2.1.6. *Conclusioni: due orientamenti prevalenti*

Mi sembra che attualmente due sono le direzioni principali della riflessione e della ricerca in questo campo (Malizia, 1990 e 1994; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012). Una afferma l'esistenza di una relazione indiretta a determinate condizioni tra scuola/FP ed eguaglianza: il rapporto può passare attraverso un cambiamento in senso egualitario della struttura professionale (abolizione del lavoro manuale per effetto dello sviluppo della tecnologia propiziato dalla crescita dell'istruzione) o attraverso una domanda politica di democratizzazione della società mediante una coscientizzazione popolare ad opera della scuola/FP e dato che di solito il personale più istruito è anche quello più militante. Un'altra stra-

da è quella della rivisitazione della teoria della deprivazione culturale per cui: i fattori decisivi dell'insuccesso sono l'origine socio-culturale; le carenze della scuola; a sua volta, la demotivazione soggettiva viene considerata come un riflesso dei condizionamenti sociali e il risultato di processi psicologici. In questo caso, la ricerca empirica è diretta soprattutto a individuare i fattori micro e il loro funzionamento.

## 2.2. Istruzione, formazione e politica

Mi è sembrato opportuno articolare questa sezione in *due* parti. La prima esamina le teorie che hanno tentato di offrire delle interpretazioni generali circa i rapporti tra il sistema educativo e la politica; la seconda è focalizzata sull'incidenza di singole dimensioni del mondo dell'istruzione e della formazione.

### 2.2.1. Considerazioni generali

Le ricerche di ispirazione *funzionalista*, soprattutto di area nord-americana, condividono largamente due presupposti teorici: l'influsso della scuola sulla socializzazione-educazione politica è molto forte e i processi attraverso i quali si realizza tale incidenza sono suscettibili di qualche forma di controllo intenzionale (Karabel e Halsey, 1977; Istituto di Sociologia Fse-Ups, 1978; Barbagli, 1978b; Milanesi, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Halsey et alii, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Arum, Beattie e Ford, 2011). Tuttavia, queste affermazioni non sembrano trovare una conferma adeguata nei dati delle ricerche empiriche.

Se si fa riferimento ai processi di "*output*", cioè ai processi attraverso i quali l'insegnamento trasmette informazioni e valori politici agli allievi, la scuola/FP indubbiamente svolge una funzione educativa, ma l'effetto totale della sua azione non appare *così penetrante* come ci si potrebbe aspettare a prima vista. L'insufficienza viene rivelata dalle conclusioni più importanti delle investigazioni condotte circa l'incidenza dei vari aspetti del sistema educativo sulla maturazione politica, risultati che si possono sintetizzare nelle seguenti proposizioni: i corsi e i curricula da soli non sembrano esercitare alcun influsso; tuttavia, vivificati da un insegnante competente e da un ambiente educativo ricco di stimoli possono offrire un qualche contributo all'educazione politica; esistono scarse prove che gli insegnanti trasmettano esplicitamente i loro valori politici in classe; dai dati si può desumere qualche indicazione circa la presenza di una educazione politica indiretta, che avrebbe luogo per il tramite, soprattutto, dell'atmosfera democratica o autoritaria della scuola.

A parziale spiegazione della scarsità di prove empiriche circa la rilevanza della scuola nell'educazione politica si deve tenere presente che il potenziale politico del sistema di istruzione e di formazione è stato esplorato in maniera *limitata*. Nelle indagini condotte negli Stati Uniti ci si è soffermati molto sull'educazione ai valori

che godono un largo consenso nella comunità nazionale, di solito sulla formazione alla tradizionale partecipazione democratica: il riferimento a valori comunemente accettati rende difficile verificare il peso dei fattori scolastici in rapporto ad altre agenzie di socializzazione, in particolare alla famiglia il cui intervento è antecedente nel tempo. Poca attenzione, invece, è stata prestata alla trasmissione dei principi costituzionali di natura sostanziale, contenutistica, non strumentale, diversi cioè dalla partecipazione che è mezzo per conseguire determinati obiettivi finali; al tempo stesso, la ricerca ha trascurato di analizzare gli orientamenti politici controversi nel Paese, siano essi di natura governativa o partitica.

Passando ad esaminare i processi di “input”, i processi cioè attraverso i quali si mira a esercitare un *controllo sulla educazione politica* operata dalla scuola/FP, una prima osservazione si impone: negli Stati Uniti varie agenzie e forze sociali lottano tra loro per conquistare il potere su uno strumento così efficace, almeno apparentemente, per la fabbricazione del consenso. Inoltre, sembra che le modalità di reclutamento dei docenti, in quanto implicino una selezione sociale e un controllo ideologico, influiscono sul tipo di insegnante e sui contenuti del suo insegnamento. Alcune forme di preparazione dei docenti, come la frequenza di corsi sociologici, li renderebbero più sensibili ai problemi e ai programmi dei partiti e, perciò, più disponibili a proporre i valori. Infine, la comunità locale pare esercitare una qualche incidenza indiretta attraverso pressioni sugli insegnanti per indurli a conformarsi alla cultura politica prevalente nella zona.

Un secondo grande gruppo di interpretazioni è offerto dalle posizioni *neo-marxiste* (Althusser, 1978; Karabel e Halsey, 1977; Istituto di Sociologia Fse-Ups, 1978; Barbagli, 1978b; Benadusi, 1984; Capello, Dei e Rossi, 1982; Halsey et alii, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Schizzerotto e Barone, 2006; Fischer, 2007; Ribolzi, 2012). Come si visto sopra, per Althusser lo Stato capitalista abbraccerebbe due gruppi di istituzioni: uno che costituirebbe l'apparato repressivo e comprenderebbe organismi come il governo, l'amministrazione, l'esercito, la polizia, i tribunali e le prigioni; l'altro che sarebbe formato dai cosiddetti apparati ideologici, istituzioni cioè come la famiglia, la scuola, e i mass-media, che svolgerebbero la funzione di diffondere l'ideologia delle classi dominanti. Mentre l'apparato repressivo assicurerebbe attraverso la pace sociale le condizioni esterne del mantenimento delle strutture capitaliste, gli apparati ideologici rappresenterebbero il fattore determinante della loro permanenza in quanto plasmerebbero le menti e le volontà ad accoglierle come naturali e giuste. Secondo Althusser, il sistema di istruzione e di formazione sarebbe l'apparato ideologico che svolgerebbe il ruolo centrale nella riproduzione dei rapporti di produzione, cioè nel far accettare da parte delle nuove generazioni l'attuale ingiusta distribuzione del potere nella società.

Le tesi del sociologo francese sono state *valutate* nella prima parte; qui ricordo solo due osservazioni critiche. Anche nei Paesi comunisti il sistema educativo svolgeva un compito di mantenimento della stratificazione sociale al servizio, non più

della classe capitalista, ma della nuova classe formata dai membri della burocrazia del partito e dello Stato. In secondo luogo, l'azione della scuola non può essere tutta definita come indottrinamento, adattamento o integrazione al sistema: l'insegnamento è anche educazione, cioè processo di elaborazione critica mirante a formare nell'educando un'autonoma capacità di assumere una propria opzione o atteggiamento politico.

Un ultimo filone di riflessioni si riscontra nelle ricerche ispirate alle posizioni *post-materialiste* e a questo proposito prendo le mosse dai risultati di una ricerca italiana circa gli atteggiamenti fondamentali della personalità giovanile secondo i quali «il tipo umano medio appare scarsamente sensibile ai problemi della vita sociale, con una concezione competitiva e non collaborativa, che rende assai difficile la solidarietà e l'impegno comune, con spiccate caratteristiche autoritarie, conservatrici, tradizionaliste e politicamente poco sensibile» (Tullio-Altan, 1972, p. 21 e 1974; Tullio-Altan e Marradi, 1976; Vettorato, 2008; Inglehart e Baker, 2000; Inglehart, 1977). Tale conclusione di carattere globale non esclude, però, la presenza di minoranze attive, mature, cariche di tensioni innovative, identificabili soprattutto attraverso i seguenti tratti caratteristici: un più elevato livello socio-economico della famiglia di provenienza, un alto grado di scolarizzazione e l'unione del lavoro allo studio.

*L'origine sociale* costituirebbe il fattore più influente sulla personalità di base del giovane; inoltre, tra la professione e il titolo di studio paterni e il reddito globale della famiglia, il livello di istruzione sembrerebbe esercitare l'incidenza positiva più forte. Un altro risultato mette in evidenza che i figli delle famiglie meno abbienti appaiono meno aperti dei soggetti mediamente agiati, per cui complessivamente il gruppo dei giovani più maturi sarebbe costituito da persone di ceto medio, di ambiente impiegatizio e di reddito medio. Anche *la scolarizzazione*, quando sia elevata, rappresenta un fattore valido nella formazione di personalità socialmente sensibili. Esistono, però, delle notevoli diversità tra gli studenti secondo il tipo di indirizzo frequentato: il liceo classico e lo scientifico sembrano esercitare un influsso positivo, mentre gli istituti magistrali e tecnico professionali appaiono il punto più debole della secondaria superiore. Quanto alla *combinazione scuola-lavoro*, il suo forte influsso si spiegherebbe per il fatto che lo studente-lavoratore possiede le competenze culturali per l'analisi e al tempo stesso gode di un'esperienza diretta di lavoro su cui riflettere criticamente. Al contrario, l'esperienza di lavoro da sola agirebbe negativamente sulla struttura della personalità perché il lavoratore non sarebbe in grado di prendere adeguatamente coscienza della sua situazione di alienazione, essendo egli privo di strumenti concettuali idonei; d'altro lato, lo studente non lavoratore sarebbe dotato delle abilità critiche necessarie, ma difficilmente le potrebbe utilizzare in concreto perché non è inserito nella struttura produttiva.

Per fornire una giustificazione più profonda e globale della maturità socio-politica più elevata dimostrata dai giovani dei ceti medi e medio-alti rispetto ai loro coetanei di provenienza operaia si è ricorso alla teoria della *gerarchia dei bisogni*

di Maslow. Alcuni bisogni umani godrebbero di un carattere di priorità in rapporto ad altri, la cui soddisfazione sarebbe perciò condizionata dal previo appagamento dei primi. Ad ogni tappa dell'evoluzione di un sistema economico si produrrebbero dei bisogni conformi al grado di sviluppo: questi bisogni rinvierebbero a una serie di valori che ne costituirebbero il modello di soddisfazione. Per esempio, il bisogno di sicurezza si esprime nei valori acquisitivi: il successo economico, il denaro, il prestigio legato alle ricchezze, l'ordine sociale e il lavoro inteso esclusivamente come dovere. Invece, il bisogno di autorealizzazione e di partecipazione si manifesta nei valori cosiddetti "post-borghesi o post-materialisti" dell'accettazione positiva dell'alterità, della compassione, della solidarietà e della libertà. Questi valori possono emergere a livello storico e collettivo solo se vengano soddisfatti in precedenza i bisogni di sicurezza che occupano un posto previo nella gerarchia.

In definitiva, la prevalenza dei valori acquisitivi nei ceti operai e nelle nazioni meno sviluppate e la diffusione dei valori "post-borghesi o post-materialisti" nelle classi agiate e negli Stati economicamente più progrediti si spiegherebbero per il fatto che le categorie operaie e gli Stati meno avanzati *non hanno conseguito il traguardo della sicurezza economica* nella misura in cui ciò è avvenuto per i giovani provenienti da famiglie benestanti e per i Paesi alto-industriali. Tuttavia, se lo sviluppo economico sembra essere la condizione necessaria dell'affermarsi dei nuovi valori, non ne sarebbe la condizione sufficiente; senza adeguati strumenti culturali non appare possibile una presa di coscienza delle condizioni sociali alienanti della vita moderna.

Giunti al termine della panoramica degli orientamenti prevalenti circa le relazioni tra la scuola/FP, considerata globalmente, e l'educazione politica, sembra opportuno tentare *una sintesi* delle posizioni presentate. Probabilmente l'influsso della scuola/FP sull'educazione politica riveste un'importanza secondaria rispetto ad altre agenzie di socializzazione. Se si passa ad analizzare la natura dell'azione della scuola sembra che la funzione prevalente sia quella di rendere conformi, di inculcare valutazioni favorevoli al sistema, di creare un senso di appartenenza e di fedeltà ad esso. Pur con le gravi carenze appena elencate, non si può negare che la scuola/FP svolga una vera educazione politica, possa condurre il giovane a una partecipazione politica libera e cosciente e a una maturità politica.

### 2.2.2. *L'incidenza dei singoli fattori scolastici e formativi*

Dopo aver richiamato le conclusioni principali circa l'influsso della scuola globalmente considerata sull'educazione politica, passo a valutare l'incidenza dei vari elementi del sistema di istruzione e di formazione presi ad uno ad uno (Karabel e Halsey, 1977; Istituto di Sociologia Fse-Ups, 1978; Barbagli, 1978b; Milanesi, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Halsey et alii, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Arum, Beattie e Ford, 2011). Per quanto riguarda gli *insegnanti* un primo aspetto da esaminare è dato dalla loro *origine sociale*: in generale appartengono ai ceti medi e superiori o alla frazione

della classe operaia socialmente mobile. Per provenienza familiare diretta (il primo caso), o per effetto di una “socializzazione anticipatrice” (la seconda tra le categorie sociali appena citate che, trovandosi in una fase di mobilità, condivide gli ideali del ceto a cui vorrebbe appartenere ancor prima di aver completato l’ascesa), la cultura politica degli insegnanti tende ad ispirarsi prevalentemente ai valori delle classi medie. La concezione della politica dei ceti medi sarebbe anzitutto “idealistica”, cioè la politica dovrebbe mirare ad assicurare il bene comune, a perseguire gli interessi dell’intera comunità nazionale, mentre le sarebbe estranea la preoccupazione per gli interessi dei gruppi e dei singoli; un’altra nota distintiva verrebbe offerta dalla “consensualità” per cui si tenderebbe ad escludere dalla sfera del politico i conflitti sociali, le lotte tra gruppi contrapposti.

Anche il tipo di *formazione* ricevuta influirebbe sul ruolo dell’insegnante. Infatti, la scelta durante gli studi universitari della frequenza di discipline delle scienze sociali e il conseguimento di un titolo elevato (per esempio un master dopo la laurea magistrale), accrescerebbero la politicizzazione del docente nel senso che si accompagnerebbero a una tendenza più accentuata a discutere in classe questioni politiche controverse, a sostenere valori politici oggetto di dibattito, ad impegnarsi nella militanza attiva. Inoltre, quanto più è carente la formazione scientifica per l’insegnamento, tanto minore è la capacità di cogliere l’interdipendenza tra la politica, la struttura sociale e il conflitto di interessi materiali organizzati.

Quanto al ruolo del docente come *diffusore di valori esplicitamente politici*, viene denunciato il pericolo di un insegnamento che sottolinei l’obbedienza invece che la partecipazione, eviti di trattare questioni politiche discutibili e discusse e non fornisca gli strumenti per una disamina critica e aperta dei problemi sociali più scottanti. La conseguenza sarebbe che gli allievi non apprendono le competenze necessarie per una partecipazione politica efficace e concepirebbero il ruolo del cittadino in termini di obbedienza alle leggi piuttosto che di coinvolgimento nei processi decisionali.

Uno dei canali privilegiati attraverso il quale l’insegnante svolge il ruolo di diffusore di valori esplicitamente politici è costituito dall’*educazione civica*. Ricerche effettuate in proposito metterebbero in evidenza che i docenti, invece di utilizzare concetti storico-sociali concreti, tenderebbero ad usare in prevalenza categorie naturalistiche, astratte e statiche, che si fondano su una visione immutabile della natura umana. Inoltre, gli insegnanti rivelavano una concezione politica tipica dei ceti medi, caratterizzata da una visione idealizzata e consensuale della società ed accettavano il principio della neutralità politica nel senso di escludere nei limiti dal possibile la trattazione in classe di temi controversi. L’effetto totale di un’educazione civica impartita con le modalità descritte risultava estremamente negativo: gli allievi possedevano una mentalità conservatrice, dimostravano scarsa capacità di giudizio politico, non sapevano cogliere le cause strutturali dei comportamenti e dei problemi politici, apparivano sforniti delle competenze per un’analisi critica e razionale dei rapporti politici.

L'insegnante interviene anche indirettamente come *trasmettitore di una cultura* che, pur non potendosi definire politica, ha un certo rapporto con l'azione politica, svolgendo un ruolo di fattore predisponente o inibente, a parità di altre condizioni. Con la sua azione pedagogica il docente contribuisce a plasmare l'atteggiamento del giovane verso l'eguaglianza, la cooperazione, l'obbedienza, il cambiamento, il successo, la competitività, valori tutti che hanno una risonanza profonda nel mondo degli atteggiamenti politici. Un insegnante che accentui indebitamente il ruolo della scienza e della tecnologia nella risoluzione dei problemi umani, tenderà a formare nei suoi alunni una mentalità tecnocratica poco favorevole a servirsi dell'azione politica per definire le questioni della convivenza sociale. D'altra parte, l'insistenza sulla collaborazione può contribuire all'emergere di atteggiamenti solidaristici, capaci di trasferirsi facilmente sul piano politico come disponibilità alla partecipazione nei processi decisionali a tutti i livelli.

Venendo, poi, a delle aree disciplinari più precise, si può ricordare l'incidenza negativa sulla maturazione politica dei giovani di un insegnamento della *storia* che offra un'immagine personalizzata degli eventi. Gli avvenimenti sono considerati come l'effetto delle imprese di grandi uomini e le loro motivazioni e caratteristiche assurgono alla dignità di cause della storia. Una tale concezione favorisce un atteggiamento passivo nei confronti dell'autorità e una deresponsabilizzazione dalla gestione della società, dato che sono i grandi uomini a fare la storia e non le masse o l'uomo della strada; contribuisce a creare un'immagine della società di tipo elitario; facilita la formazione di orientamenti conservatori e autoritari; e non fornisce le categorie necessarie per cogliere le interdipendenze strutturali esistenti nel mondo socio-politico. Anche un insegnamento della *geografia* che ignori i grandi problemi dell'umanità nel suo rapporto con l'ambiente, nascondendoli dietro un'asettica elencazione nozionistica di dati, non è certamente il più raccomandabile in vista di un'educazione politica realistica e critica dei giovani.

Un aspetto del sistema scolastico che è senz'altro complementare al tema degli insegnanti è costituito dai *metodi didattici*. Una prima osservazione generale si può formulare nei termini seguenti: una didattica che non tenga conto delle differenze di varia natura, culturali, sociali, individuali, esistenti fra gli alunni, che cioè non ponga in essere interventi personalizzati, tende probabilmente a favorire l'eliminazione di tutti gli studenti che non si adeguano a un'ipotetica norma, di solito coincidente con i valori della classe media, e ad alimentare nei giovani emarginati un senso di impotenza in tutti i settori della vita, compreso il politico. Sembra, inoltre, che il clima autoritario o democratico della classe eserciti un impatto notevole: esistono, infatti, prove che un ambiente scolastico partecipativo e attivo contribuisca ad una formazione politica più critica e militante, per cui da questo punto di vista la scelta delle strategie dell'apprendimento cooperativo potrebbe favorire la maturazione politica degli allievi.

Carenze gravi sono riscontrabili anche a livello di *curricoli, programmi e sussidi didattici*. In particolare sarebbe trascurabile l'influsso dei curricoli tradizionali

di educazione civica sulla formazione politica, tranne che nei confronti degli studenti che non sono stati già introdotti nelle loro famiglie alle idee e ai valori politici trasmessi a scuola, come nel caso dei negri negli Stati Uniti. I motivi della scarsa incidenza andrebbero ricercati nella ripetitività, mancanza di profondità, genericità, assenza di questioni controverse, monotonia, mancato coinvolgimento degli studenti. Le conclusioni sono diverse e l'influsso del curriculum di educazione civica risulta efficace e positivo quando sono proposte questioni sociali scottanti e vengono discusse con spirito critico.

La sociologia dell'istruzione e della formazione ha messo in risalto i legami esistenti tra determinati *tipi di selezione* scolastica e la distribuzione del potere nella società. Un sistema di insegnamento che preveda una selezione esplicita precoce realizzata attraverso un fitto sbarramento di esami è funzionale a delle strutture rigide di stratificazione sociale: da una parte esso assicura la riproduzione di una élite assai ristretta e dall'altra riesce a mantenere le masse lontano dal potere instillando in esse la convinzione della loro relativa incompetenza a dirigere la società dati gli evidenti e generalizzati insuccessi scolastici. Effetti negativi possono avere anche forme di selezione occulta, realizzata cioè in base ai valori della classe dominante.

Una valutazione di segno positivo si riferisce alla *gestione sociale della scuola*. Il riconoscimento di poteri reali a tutte le componenti scolastiche e la partecipazione intensa delle medesime ai processi decisionali accrescerebbe in tutti i membri della comunità scolastica la fiducia di poter intervenire efficacemente nella vita politica. Si è già accennato, parlando dei metodi didattici, al diverso influsso, positivo o negativo, del clima democratico o autoritario della classe.

### **2.3. Istruzione, formazione ed economia**

Nonostante l'attuale grave crisi economica e occupazionale, rimane come punto stabile di riferimento per tutti nel mare tempestoso dei mercati la convinzione che l'istruzione e la formazione rappresentano *risorse fondamentali* per lo sviluppo personale e sociale, a livello nazionale e a quello internazionale. Allo stesso tempo, va però precisato che quando si cerca di approfondire il tema sul piano scientifico, ci si accorge che la relazione non è così evidente e che non mancano perplessità e dubbi, anche fondati, sull'entità e sulla natura positiva di tale rapporto.

Questa sezione è distribuita in *quattro* articolazioni principali. Le prime tre richiamano le teorie più significative che cercano di spiegare i rapporti tra istruzione, formazione ed economia; a sua volta, la quarta tratta più specificamente delle relazioni fra scuola/FP e mondo del lavoro.

#### *2.3.1. L'affermarsi della teoria del capitale umano negli anni '60*

Il punto di partenza è costituito dalla *teoria del capitale umano* che è nata tra la fine degli anni '50 e l'inizio del '60 nel quadro sia dell'interpretazione funzionalisti-

ca, secondo la quale lo sviluppo dell'istruzione e della formazione dipendeva dalla modernizzazione economica e dalla diversificazione istituzionale e sociale che ne deriva, sia della tesi della scuola economica neoclassica che affermava la centralità antropologica del problema del lavoro per cui l'uomo sarebbe il suo lavoro. Inoltre, essa ha costituito una risposta agli interrogativi emersi da più parti circa l'efficienza delle massicce spese effettuate in quel periodo per finanziare l'espansione enorme del sistema scolastico (Lodigiani, 1999 e 2007; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998, 2003 e 2007; Halsey et alii, 1998; Guerrieri e Padovan, 2009; Fortis, 2009).

La tesi fondamentale che viene sostenuta è che l'educazione non rappresenta soltanto un bene di consumo, ma va considerata anche come un *investimento produttivo* sia per il singolo in quanto estende le sue opportunità professionali, sia per la società poiché prepara la forza lavoro necessaria per lo sviluppo economico. In altre parole, istruzione e formazione sono considerate modalità differenti di accumulazione del capitale, il "capitale umano" cioè, il più importante per la crescita economica e sociale, e pertanto costituiscono risorse strumentali di natura fondamentale al servizio del sistema economico e della sua espansione. Pertanto, l'analisi della domanda di lavoro espressa dal mercato di lavoro costituisce la base della pianificazione di una offerta formativa che corrisponda alle istanze manifestate dalle imprese. Per questa sua impostazione la teoria del capitale umano è stata definita un modello "domandista" dei rapporti tra istruzione e formazione da una parte e sviluppo socio-economico dall'altra (Bertagna, 2002 e 2006).

Va aggiunto che tale interpretazione è stata largamente utilizzata nei *Paesi sviluppati* per giustificare la democratizzazione dei sistemi educativi. Infatti, l'allargamento dell'accesso all'istruzione e alla formazione, elevando il livello delle competenze dei lavoratori, doveva contribuire allo sviluppo del sistema produttivo e la riduzione della selezione poteva far arguire a due sprechi: dei talenti, in quanto molti giovani di origine sociale modesta, brillanti, ma privi del retroterra culturale tipico di una famiglia dei ceti medi, rimanevano bloccati da esami prematuri e severi ed erano impediti di dare alla crescita del Paese il loro apporto qualificato; delle risorse, poiché le ripetizioni facevano spendere il doppio per percorrere un anno di scuola e con gli abbandoni l'investimento era totalmente perso. Durante tutti gli anni '60 l'applicazione è stata ampia anche nei Paesi in *via di sviluppo*. Particolare successo ha registrato la spiegazione del sottosviluppo: la rapida ripresa dei Paesi sviluppati dopo la seconda guerra mondiale, nonostante le gravi perdite di capitali fisici, sarebbe dovuta alla presenza di una forte riserva di capitale umano; di conseguenza, il sottosviluppo sarebbe da attribuirsi al fatto che le popolazioni del terzo mondo, pur disponendo di abbondanti materie prime, mancherebbero delle competenze necessarie per utilizzare tecniche di produzione più avanzate.

Alla fine degli anni '60 la crisi economica *ha messo in discussione* la relazione positiva che la teoria del capitale umano ipotizzava tra istruzione/formazione ed economia: il sistema educativo era cresciuto in maniera imponente, ma nel mondo produttivo si registravano segni sempre più preoccupanti di disoccupazione intel-

lettuale, di stagnazione e di dequalificazione. Infatti, l'intensificazione nelle imprese dell'organizzazione scientifica del lavoro aveva consentito un uso più razionale della forza lavoro già assunta, riducendo in maniera consistente il bisogno di assumere altra manodopera qualificata. Se era aumentato il terziario avanzato che richiedeva competenze molto elevate, era contemporaneamente cresciuto un terziario dequalificato che rendeva controproducente una istruzione e una formazione di livello alto. Inoltre, l'affermarsi dell'organizzazione fordista e della grande fabbrica centralizzata e gerarchica aveva comportato la separazione tra concezione ed esecuzione e una parcellazione e dequalificazione del lavoro che consisteva sempre più nella ripetizione di azioni elementari.

Nella società industriale, e a maggior ragione in quella post-industriale, la domanda di istruzione e di formazione risultava tutt'altro che chiara e distinta; al contrario essa si presentava complessa in quanto legata alla condizione di classe, alla situazione familiare, alle reti di relazioni sociali, alle tradizioni locali, ai tratti di personalità, al background educativo di ogni soggetto. Un discorso analogo va ripetuto per la domanda socio-economica di lavoro. I due fattori mettevano in discussione *la validità* di ogni politica formativa di *piano* che andasse oltre il breve termine e l'indicazione di linee generali di sviluppo (Bertagna, 2002 e 2006). Nello stesso senso la rapidità dell'evoluzione socio-economica comportava il rischio che le terminalità scolastiche (titoli di studio) o professionali (qualifiche) risultassero già superate nel momento stesso in cui veniva introdotto il curriculum che preparava al loro conseguimento. Pertanto, le competenze finali dei percorsi di istruzione e di formazione risultavano sempre meno connesse agli aspetti tecnico-specialistici, mentre tendevano a relazionarsi maggiormente con le dimensioni educative e culturali generali dei giovani.

A tutto ciò si aggiungeva la *contestazione del '68* che rifiutava ogni asservimento della scuola alle esigenze del capitalismo, sia nel senso della subordinazione alla struttura professionale sia nel senso della riproduzione della struttura sociale esistente. Da questo punto di vista una critica convincente si appunta sul fatto che la teoria del capitale umano trascura le ragioni strutturali della povertà siano esse la situazione di classe o lo scambio diseguale, cioè l'attuale ingiusto ordine economico nazionale e internazionale.

Nonostante ciò, non si può certamente negare che esista un vantaggio individuale e sociale a investire nell'istruzione e che il capitale umano costituisca la *risorsa più importante* per la crescita economica. Al tempo stesso non è possibile affermare che siano sufficienti le dinamiche del mondo produttivo per assicurare lo sviluppo qualitativo e quantitativo del sistema educativo dell'istruzione e della formazione.

### 2.3.2. *Le posizioni critiche degli anni '70*

In seguito sono state elaborate altre teorie, ma nessuna ha ottenuto un consenso generale (Lodigiani, 1999 e 2007; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998, 2003 e

2007; Halsey et alii, 1998; Guerrieri e Padovan, 2009; Fortis, 2009). Per esempio le interpretazioni *conflittualiste* sostengono che la scelta dei percorsi di istruzione e di formazione non è condizionata principalmente dalle esigenze della società industriale, ma dagli interessi delle élite, e il sistema educativo si limita puramente a conformarsi ai bisogni dell'economia capitalista, esercitando un ruolo di controllo delle masse e fornendo abiti comportamentali invece che abilità cognitive. In particolare, secondo Bowles e Gintis la scuola sarebbe apprezzata dal mondo produttivo capitalista non tanto per le conoscenze e le competenze che fornisce, quanto perché forma i *tratti della personalità* che consentono un inserimento docile nelle gerarchie industriali e nelle burocrazie. Infatti, le qualità del carattere che assicurano il successo nell'istruzione e nella formazione sarebbero le stesse che identificano il buon lavoratore; tali ipotesi, però, hanno trovato nella ricerca empirica solo modesti riscontri (Bowles e Gintis, 1978, 1979 e 1982).

Alla teoria dei tratti della personalità, va avvicinata quella *dell'istruzione come cultura di ceto* di Collins secondo la quale il ruolo dell'istruzione e della formazione non consisterebbe nell'insegnare conoscenze e abilità tecniche, ma piuttosto nel trasmettere il linguaggio, le buone maniere, gli stili di vita e i valori di un determinato gruppo (1978a e b, 1980). Inoltre, viene negata o ridimensionata la valenza del sistema educativo in funzione della preparazione professionale che, invece, si realizzerebbe esclusivamente o principalmente nel luogo stesso del lavoro. La preparazione richiesta per le differenti occupazioni non dipenderebbe dalle esigenze del sistema produttivo, ma dai rapporti di forza tra i ceti in un determinato momento storico. Pertanto, il titolo posseduto non vale come attestazione delle abilità tecniche acquisite quanto dei valori interiorizzati. Infatti, la dirigenza di un'organizzazione sceglierebbe i dirigenti dal proprio ceto e i dipendenti dai ceti subordinati che, però, hanno interiorizzato una cultura di rispetto nei confronti del ceto dominante. Anche in questo caso si tratta di affermazioni che mancano di un sostegno univoco e convincente sul piano empirico; inoltre, lo stesso Collins ammette che la scolarizzazione elementare di massa sarebbe un prerequisito necessario per il decollo industriale di un Paese; in aggiunta, l'esperienza di lavoro non pare sufficiente per far apprendere saperi e competenze a quel livello di sofisticazione che questi hanno ormai toccato.

Altri studiosi hanno elaborato la *teoria credenzialista* (o dell'inflazione dei titoli di studio) secondo la quale tra istruzione/formazione ed economia non sussisterebbe alcun rapporto e i titoli di studio costituirebbero unicamente delle credenziali per presentarsi sul mercato del lavoro (Passeron, 1982). L'aumento del livello dei titoli richiesti per l'assunzione ai vari posti di lavoro non potrebbe essere attribuito al ritmo incalzante del progresso scientifico e tecnologico, ma dipenderebbe da un eccesso di manodopera istruita per cui lo stesso titolo di studio non assicurerebbe più l'accesso alla medesima occupazione del passato ma a una di livello più basso, avendo perso di valore, essendosi cioè inflazionato; in altre parole, l'elevazione delle qualificazioni per l'inserimento occupazionale servirebbe come un mecca-

nismo di filtro per regolare in maniera ordinata l'accesso al mondo del lavoro di una manodopera troppo istruita/formata. In contrario sembra accertato che l'istruzione di base di massa precede lo sviluppo industriale; inoltre, se la teoria credenzialista fosse esatta, non si capirebbe come mai gli imprenditori continuino a corrispondere stipendi più alti ai lavoratori più istruiti/formati e non si sia cercato di predisporre meccanismi di filtro meno costosi del sistema educativo.

La tesi del *parcheggio* si situa all'estremo opposto rispetto alla teoria del capitale umano e parla di un rapporto negativo (Barbagli et alii, 1973). Nei periodi di disoccupazione si registrerebbe una crescita degli iscritti al sistema formativo: per evitare gli effetti negativi della mancanza di lavoro si entrerebbe nella scuola come in un parcheggio in attesa di uscirne al momento propizio. Al contrario, nelle fasi di piena occupazione gli allievi del sistema educativo rimarrebbero stabili o diminuirebbero. Di fatto, però, il rapporto negativo non è sempre vero: negli Stati Uniti l'espansione dell'istruzione superiore dopo la seconda guerra mondiale è avvenuta in un periodo di piena occupazione.

A loro volta, gli economisti istituzionalisti hanno sostenuto che *il mercato del lavoro è segmentato* (Doeringer e Piore, 1971). Esso si articolerebbe in uno primario e in uno secondario: il primo sarebbe contraddistinto da alti stipendi, stabilità del lavoro, buone condizioni occupazionali e opportunità di promozione; invece, il mercato di lavoro secondario presenterebbe tratti opposti quali remunerazioni modeste, precarietà, difficile situazione di lavoro e poche possibilità di carriera. Il mercato di lavoro primario sarebbe formato dai mercati interni delle grandi aziende e delle burocrazie pubbliche che tendono a privilegiare la promozione di propri dipendenti rispetto al ricorso al mercato di lavoro esterno quando si tratta di ricoprire posizioni che si sono rese libere. Pertanto, i lavoratori dei mercati interni non sono esposti alla competizione dal di fuori e i soggetti più istruiti/formati continuano ad essere pagati meglio, a prescindere dalla loro produttività.

Nel complesso, in base alle teorie critiche delle posizioni del capitale umano il sistema educativo finisce con il perdere qualsiasi finalità esplicita di formazione professionale. Certamente esso assume con maggiore chiarezza il ruolo di servizio sociale nel senso che è chiamato a garantire a tutti i cittadini un bene, impegnandosi a combattere ogni disparità e ad assicurare l'eguaglianza delle opportunità indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla lingua, dalla religione e dalle condizioni personali e sociali. Al tempo stesso viene però teorizzata la *deprofessionalizzazione* dell'istruzione e della formazione, mentre si preferisce affidare alle imprese o ad agenzie extrascolastiche la funzione di qualificazione iniziale e continua della forza lavoro. Indubbiamente anche negli anni '70 si ritiene che il sistema educativo possa offrire un contributo significativo alla lotta alla disoccupazione, ma non perché faciliti un uso efficace della forza lavoro, ma in quanto riduce la pressione dell'offerta potenziale di lavoro sul mercato, svolgendo, come si è ricordato sopra, una funzione di *parcheggio*. Inoltre, l'espansione dell'istruzione e della formazione separata dalle necessità dell'economia porta a due gravi conseguenze: la

dequalificazione della scuola secondaria superiore e l'aumento della disoccupazione intellettuale.

Al termine di questa disamina delle due prime fasi della riflessione sui rapporti tra sistema educativo e produttivo, pare possibile avanzare la seguente *conclusione sintetica* in riferimento alle teorie finora analizzate. La tesi del capitale umano sottolinea l'importanza dell'istruzione e della formazione, ma trascura le carenze storiche del processo di accumulazione capitalista. A loro volta le teorie radicali sono molto consapevoli di tali limiti, ma non danno adeguato conto della funzione economica del sistema educativo.

### 2.3.3. *A partire dagli anni '80 la nuova centralità dell'istruzione e della formazione*

Negli anni '80 e soprattutto '90 ritorna la *fiducia nell'istruzione e nella formazione* su base, però, nuova nel senso che trova giustificazione in un contesto differente e in altri paradigmi interpretativi (Lodigiani, 1999 e 2007; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998, 2003 e 2007; Halsey et alii, 1998; Guerrieri e Padovan, 2009; Fortis, 2009). Diversamente da quanto si affermava nella decade '70, l'elevazione del livello educativo della popolazione viene ritenuta uno strumento per combattere la disoccupazione. Si registrano anche il ripristino del profilo professionalizzante dell'istruzione e della formazione e la crescente valorizzazione della seconda, perché si pensa possano contribuire in maniera significativa all'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro.

Su questo mutamento di prospettiva hanno influito, anzitutto, i cambiamenti che si sono verificati a *livello economico, produttivo e occupazionale*. In proposito si può ricordare il mutamento che è intervenuto nella composizione della forza lavoro: il comparto industriale si è ridimensionato, mentre si è assistito a una espansione consistente di quello terziario. Tale andamento si spiega principalmente come conseguenza dell'introduzione e della diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione: ciò ha comportato, tra l'altro, una nuova centralità del sapere e un ampliamento dei contenuti professionali del lavoro che si sono riflessi sui livelli di qualificazione per l'entrata nel mondo del lavoro, determinando un loro innalzamento. Al tempo stesso si affermano nuovi modelli organizzativi detti "postfordisti" che si contraddistinguono per le caratteristiche della flessibilità e della qualità, e questi paradigmi produttivi tendono a mettere al centro le risorse umane. Se tutti sono d'accordo che tali trasformazioni a livello economico, produttivo e occupazionale esigono un lavoro più qualificato, l'unanimità viene meno quando si tratta di precisare se tale processo investa tutte le categorie di lavoratori: non manca, infatti, chi sostiene la tesi della polarizzazione secondo la quale la nuova domanda di lavoro discriminerebbe in maniera netta tra quanti possono contare sulle necessarie competenze e quanti, invece, non le possiedono, determinando un aumento delle disuguaglianze e della forbice delle professionalità tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati. Nonostante questa differenza di pareri, l'accordo ritorna nel sottoli-

neare che l'istruzione e la formazione sono necessarie per acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze richieste per lavorare nei processi trasformati dalle nuove tecnologie, pena l'esclusione dal mercato del lavoro o la collocazione nei livelli più bassi.

Tra i fattori del mutamento nell'approccio all'istruzione e alla formazione che si pongono sul lato del contesto piuttosto che della riflessione, vanno ricordate le dinamiche connesse con l'affermarsi della *globalizzazione*. L'espansione che ha caratterizzato l'economia tra la fine della seconda guerra mondiale sino alla crisi petrolifera del 1973 ha ricevuto un contributo importante dalla chiusura nazionalistica dei Paesi nel senso che gran parte dell'attività produttiva si realizzava entro i confini dello Stato in uno spazio protetto da controlli sul movimento dei capitali, dei beni e dei servizi. Con l'avvento della globalizzazione il panorama cambia, la concorrenza si sposta sui mercati internazionali e l'affermarsi dei paesi di nuova industrializzazione, come per esempio la Corea del Sud, Singapore, la Thailandia, Taiwan e ultimamente la Cina, l'India, il Brasile e il Sud Africa dà vita a una competizione che pone seri problemi alle nazioni a economia avanzata perché i primi possono contare su una produzione di massa a basso costo. Pertanto, i secondi vengono a trovarsi di fronte a una alternativa non facile: una strategia consiste nel cercare di vincere il confronto, collocandosi allo stesso livello, cioè procedendo a trasferire le attività economiche in Paesi dove il costo del lavoro sia basso; l'altra ipotesi tende a concentrare le attività economiche nei comparti caratterizzati da livelli elevati di conoscenza, ricerca e innovazione in cui la competizione dei Paesi in via di sviluppo non è temibile. Siccome i costi sociali della prima strategia sono troppo elevati, le nazioni ad economia avanzata adottano la seconda, puntando sulla fabbricazione di un ventaglio di beni e servizi la cui competitività si basi meno sul prezzo e più sulla qualità. Questa opzione richiede a monte la presenza nella forza lavoro di una professionalità sempre più elevata che rende di nuovo centrale l'investimento in istruzione e formazione.

Sul ritorno della fiducia nell'istruzione e nella formazione ha anche influito il progresso che si è realizzato a livello *teorico*. Infatti, sono stati abbandonati i modelli che si fondavano su una visione unitaria, omogenea e atomistica del mercato, su una concezione lineare e irreversibile delle sue direzioni di sviluppo e sulla natura dominante e strutturante della domanda. Emerge, invece, un paradigma esplicativo pluricausale che cerca di collegare i cambiamenti che si sono verificati nella domanda di lavoro per effetto dell'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della ristrutturazione dei processi produttivi e dell'organizzazione industriale, con i mutamenti che sono intervenuti nell'offerta di lavoro che si presenta sempre più scolarizzata e femminilizzata.

In altre parole, al modello "domandista" del capitale umano si sostituisce quello "interattivo". Le relazioni tra istruzione e formazione da una parte e crescita economica dall'altra non si possono basare solo sulla domanda di lavoro, ma bisogna parimenti prendere in attenta considerazione la qualità dell'offerta. L'im-

pianto e la qualità delle attività imprenditoriali non possono prescindere dalla presenza in loco delle necessarie competenze per svolgerle. Assicurare più e migliore istruzione e formazione a tutti e, soprattutto, a quanti sono disoccupati o sottoccupati, benché possa comportare nel breve termine spese consistenti, tuttavia è segno di una visione strategica che nel lungo periodo offre dei ritorni ben superiori agli svantaggi del momento. L'analisi della domanda di lavoro possiede una rilevanza centrale per la definizione delle politiche educative; però, sarebbe errato da parte delle imprese perseguire una politica autoreferenziale, ma devono anch'esse mettersi al servizio dell'istruzione e della formazione delle persone e tener conto dei valori che queste esprimono. Si richiede, pertanto, un monitoraggio costante delle istanze della domanda e dell'offerta per giungere ad elaborare strategie concertate, mentre ogni politica a senso unico da parte del sistema economico sarebbe necessariamente perdente. Gli interventi del governo sul lavoro non possono consistere in una semplice presa d'atto dei dati economici, ma devono prendere in attenta considerazione le correlazioni tra le dinamiche dello sviluppo e i bisogni dei singoli e dei gruppi. In questo contesto il modello "interazionista" non rifiuta il meglio di quello "domandista", ma provvede a integrarlo.

*L'intervento pubblico* non è più focalizzato come nel passato sul sostegno alla domanda aggregata da parte dello Stato secondo la tradizionale impostazione keynesiana, ma mira a favorire in una prospettiva di natura promozionale l'incontro tra domanda e offerta e ad aiutare le persone che nel mercato del lavoro si trovano in una condizione di debolezza come giovani, donne, cassintegrati, disoccupati di lungo periodo, extracomunitari. Tenuto conto anche della natura eterogenea, discontinua e segmentata del mercato del lavoro, viene predisposto un ampio ventaglio di misure di politica attiva rivolte a rispondere in maniera flessibile alla complessità della domanda e dell'offerta: tra esse assume una posizione centrale la Formazione Professionale. Infatti, la garanzia del lavoro non coincide più con il posto fisso assicurato a vita, ma consiste in una gamma di dispositivi mirati ad elevare il livello di istruzione e di formazione del soggetto e l'efficienza del mercato del lavoro, affinché il lavoratore possa beneficiare del massimo di possibilità nei percorsi di mobilità tra una impresa e l'altra e nell'alternanza tra formazione e lavoro.

Le indicazioni che vengono dalla *letteratura più recente* circa l'incidenza dell'istruzione e della formazione sullo sviluppo economico attestano un superamento delle posizioni più negative del passato e il raggiungimento di una prima sintesi (Lodigiani, 1999 e 2007). Tuttavia, la relazione è tutt'altro che semplice e diretta: in altre parole non esistono automatismi per cui si possa affermare che qualsiasi investimento nel sistema educativo conduca necessariamente ai risultati voluti e, pertanto, non sono da escludere casi di eccessiva fiducia nelle strategie dell'istruzione e della formazione o di una scelta di modalità sbagliate di intervento. Al tempo stesso va affermato che non è pensabile per un Paese realizzare una politica per lo sviluppo senza il sostegno di una popolazione adeguatamente formata, in particolare se si tiene conto dell'attuale fase di esplosione delle conoscenze e di espan-

sione della tecnologia. Pertanto, si può dire che l'educazione è il fattore principale dello sviluppo a condizione che la sua traduzione in un progetto concreto corrisponda alle esigenze proprie di ciascun Paese.

L'attuale recupero della centralità del capitale umano e della relazione tra istruzione e formazione da una parte e lavoro dall'altra non è più interpretabile in senso meccanicistico e automatico. Infatti, si è ormai pienamente consapevoli degli stretti rapporti che intercorrono tra sistemi educativo, produttivo ed occupazionale. L'interpenetrazione che si registra tra sfera sociale e sfera economica, il radicamento dell'economia nella società portano a una *prospettiva multidimensionale dello sviluppo* che fonda la presenza di molteplici e differenziati itinerari di crescita il cui successo è condizionato dalle interazioni specifiche che si creano in un determinato contesto tra variabili di diversa natura. In questo quadro l'investimento in istruzione e formazione non viene più visto solo come una scelta individuale effettuata in nome di una razionalità esclusivamente strumentale, ma è interpretato in un'ottica più complessa che prende in considerazione vari altri fattori quali i mercati di lavoro particolari come quelli "interni", la contrattazione tra organizzazioni datoriali e sindacali, la disparità nella distribuzione delle ricchezze, il quadro istituzionale in cui le scelte si collocano. La valenza dell'investimento in istruzione e in formazione non viene più calcolata sulla base soltanto dell'aumento del reddito, ma anche in termini di crescita di occupabilità del lavoratore e di adeguamento alle esigenze delle imprese e alle innovazioni tecnologiche e organizzative.

Questo non significa che non rimangano dei *problemi* importanti da affrontare. Anche oggi un livello alto di istruzione e di formazione facilita il reperimento di una occupazione, ma non offre alcuna sicurezza che la si trovi veramente e, soprattutto, che corrisponda al titolo posseduto. Quest'ultimo è raggiunto da fenomeni di svalutazione e di inflazione che comportano una crescita continua verso l'alto del grado di istruzione formale necessario per inserirsi nel mercato del lavoro, mentre tendono a marginalizzare chi vi entra con credenziali educative deboli. A loro volta queste sono sempre più un segno formale del livello di qualifica raggiunto, mentre sempre di meno riescono a svolgere una funzione di filtro delle persone più capaci o a indicare le conoscenze e le competenze realmente possedute. È anche entrato in crisi il monopolio del sistema di istruzione come unico canale di trasmissione dei saperi e di formazione.

Tuttavia, il *limite maggiore del modello "interattivo"* risiede altrove (Bertagna, 2002 e 2006). Pur presentando un insieme di vantaggi rispetto a quello "domandista", di cui supera l'autoreferenzialità del sistema economico e valorizza, invece, le connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo, il ruolo dell'istruzione e della Formazione Professionale iniziali e ricorrenti, l'attenzione alle attitudini dei singoli, la sensibilità sociale, l'imparare ad apprendere, la concertazione e la negoziazione, tuttavia non incide se non marginalmente sull'assunto principale del modello "domandista" secondo il quale il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo. L'occupabilità del soggetto assurge a

valore fondamentale e nessuno può discostarsi sostanzialmente dal modello di uomo o di donna che lo sviluppo economico di un certo periodo storico richiede.

Diversa è la portata e l'incidenza di un modello "*personalista*" che pone al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se dovesse ledere anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e divenire migliore. Inoltre, esse non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da porre in essere è, invece, quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare al pieno ogni persona e tutta la persona.

#### 2.3.4. *Rapporti tra scuola e mondo del lavoro*

Tali rapporti si giocano anzitutto a livello di *socializzazione lavorativa*, cioè del processo attraverso il quale la persona acquisisce la propria identità professionale (Barbagli, 1978b; Ribolzi, 1988 e 1993; Milanese, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Halsey et alii, 1997; Besozzi, 2006; Fischer, 2007). Nella situazione attuale questo si qualifica per due caratteristiche principali: è un processo continuo che comporta cambiamenti e sviluppi per cui non si può parlare di una identità sostanzialmente raggiunta nella fase iniziale della vita e non più modificabile; inoltre, nella società post-industriale, percorsa da rapide trasformazioni, un altro aspetto fondamentale va identificato nella disponibilità al cambio.

Prima degli anni '70 era opinione comune che la famiglia e la scuola esercitavano un'incidenza notevole sulla formazione dell'identità professionale che, tra l'altro, avveniva sostanzialmente nella prima infanzia. Ora le posizioni sono più articolate. Anzitutto, il ruolo maggiore sarebbe svolto dal primo lavoro e dalle agenzie di socializzazione emergenti come i mass media. *La scuola e la famiglia hanno ridotto la loro incidenza*, anche se questa non è scomparsa; la ragione della perdita di influenza andrebbe ricercata nell'incapacità delle due istituzioni di anticipare concretamente i futuri ruoli lavorativi a causa della separazione tra il luogo di abitazione della famiglia e quello del lavoro e a motivo del carattere astratto delle informazioni che la scuola fornisce circa le occupazioni.

La socializzazione lavorativa implica la formazione di un'immagine globale del mondo del lavoro e di un insieme di aspettative riguardanti il proprio lavoro personale; a sua volta, il sistema produttivo coltiva determinate attese nei confronti di coloro che intendono inserirsi al proprio interno. *L'aspettativa più diffusa tra i giovani* nei confronti della istruzione/formazione è che un grado elevato della me-

desima garantisca un lavoro non manuale qualificato. Come si sa, tale attesa si scontra con la realtà dura della disoccupazione intellettuale; nonostante ciò, l'istruzione/formazione rimane una condizione necessaria per l'accesso a posizioni elevate anche se non sufficiente. Inoltre, si ha l'impressione che sia in atto una revisione della cultura del lavoro nel mondo giovanile; quest'ultima appare sempre più caratterizzata: dalla perdita di centralità dell'etica del lavoro e da una maggiore attenzione agli affetti, ai rapporti con le persone, agli interessi individuali, rispetto al lavoro, come elementi su cui fondarsi per dare un senso alla vita.

Quanto alle *attese del sistema produttivo*, va anzitutto segnalato un cambiamento di fondo che si è verificato negli anni '80: si è passati, infatti, da una sfiducia generalizzata nei confronti del sistema educativo alla convinzione di un rapporto positivo tra il potenziamento della qualità dell'insegnamento, dei programmi e dell'apprendimento e lo sviluppo economico e sociale. Nel mondo imprenditoriale si è creata una convergenza sull'assunto che nei prossimi decenni si assisterà a una esplosione delle conoscenze e a una grande diffusione del sapere scientifico: pertanto, la formazione di risorse umane soprattutto di eccellenza è destinata a diventare un nodo essenziale delle politiche di sviluppo delle società post-industriali. Un'altra tendenza che si riscontra consiste nell'importanza crescente che viene data alla socializzazione ai valori, alla formazione culturale di base, rispetto alla preparazione tecnica. Va poi sottolineato che è venuta meno la stabilità delle esigenze formative delle imprese per cui è difficile determinare la domanda del mercato del lavoro.

In conclusione quale è il ruolo che si prospetta per la scuola/FP nella *transizione alla vita attiva*? Certamente essa ha perduto la posizione centrale e monopolistica che aveva avuto in passato e la sua azione va inserita in un quadro di educazione permanente. La sua funzione continuerà ad includere, anche se in misura diversa secondo il tipo di offerta, sia la formazione generale sia la trasmissione di competenze tecniche. Inoltre, tutta l'educazione impartita dovrà assumere una valenza orientativa, nel senso che bisognerà elaborare un percorso di maturazione in cui i vari aspetti rilevanti – interessi, attitudini, valori, capacità, conoscenze, competenze della persona e esigenze del mondo produttivo – si chiariscono piano piano al giovane e lo aiutano a delineare un iter in sintonia con le finalità che egli liberamente intende conseguire. In ogni caso la scuola/FP rimane un fattore positivo in quanto incide su tutti gli attributi che si richiedono a un lavoratore.

#### **2.4. La professione docente e la scuola come organizzazione**

Se gli allievi occupano il centro dei nostri sistemi educativi di istruzione e di formazione, gli insegnanti ne costituiscono il motore principale. Dato il loro ruolo particolarmente importante, la problematica che li riguarda è veramente immensa: comunque, mi limiterò agli aspetti che rientrano nella dimensione sociologica e

specificamente di sociologia dell'istruzione e della formazione. Pertanto, la sezione sarà articolata in due parti principali: una dedicata all'evoluzione della professione docente e l'altra più centrata sull'attualità.

#### 2.4.1. *L'evoluzione della professione docente*

Anche in un'ottica sociologica, essi occupano un posto centrale nel processo di insegnamento-apprendimento (Banks, 1976; Barbagli, 1978b; Milanese, 1997; Morgagni e Russo, 1997; Sadovnik, 2002; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 1998, 1993, 2002, 2012). Da un punto di vista sociologico la definizione del loro ruolo comprende due aspetti: l'intenzionalità, cioè è insegnante chi svolge intenzionalmente un'attività educativa, e la professionalità, nel senso che il docente esercita le sue funzioni in maniera specializzata. Inoltre, nelle società moderne essi operano in organizzazioni formali, unifunzionali, strategiche, cioè in scuole, come ho spiegato nell'introduzione. Nelle società statiche essi si presentano come trasmettitori della cultura dominante, mentre in quelle dinamiche l'insegnante diviene un mediatore e un elaboratore di cultura. I suoi compiti principali sul piano sociologico sono la socializzazione (far interiorizzare la cultura) e la selezione (preparare per i vari ruoli e assegnare i medesimi); c'è chi contesta la seconda funzione, perché un insegnante dovrebbe tenere aperti tutti gli orizzonti per i propri allievi senza chiuderne alcuni, ma è anche vero che a partire da una certa età essi hanno bisogno – e lo desiderano anche – di prepararsi e di appassionarsi per una specifica attività professionale: comunque, la selezione è sempre più umana a scuola che non nella vita dove può trasformarsi in una competizione senza esclusione di colpi.

Anche se comunemente viene considerata in termini di unità, è una *categoria professionale* molto differenziata in base a vari criteri: livello scolastico-formativo, tipo e sezione di scuola/FP; caratteristiche giuridiche del gestore; qualificazione; stipendio; status; origine sociale. La ragione storico-sociale della diversificazione più importante tra insegnanti elementari e secondari va ricercata nella distinzione tra l'educazione per i poveri e per l'élite. Comunque, dopo la seconda guerra mondiale si costata una generale tendenza a portare la formazione dei maestri a livello dell'istruzione superiore e più in generale a una unificazione sempre maggiore della professione, anche se i docenti universitari tendono a distinguersi come una categoria a parte da quelli della scuola.

Quanto alla *origine sociale*, gli insegnanti tradizionalmente provengono in modo prevalente dalle famiglie di lavoratori non manuali e quelli che appartengono al mondo operaio vengono di solito dagli strati più elevati. Tuttavia, va evidenziato che in anni più recenti si è registrato un abbassamento dell'origine sociale. Quanto ai docenti universitari, l'estrazione dai ceti medi è ancora più accentuata; al tempo stesso, l'enorme espansione dell'istruzione ha portato a un decremento della loro origine sociale che, infatti, è inferiore a quella delle categorie professionali similari.

Lo *status* personale, a sua volta, si situa a un livello intermedio che è più basso

di quello delle professioni tradizionali dei medici e degli avvocati. I fattori che influiscono negativamente sono: il peso storico della doppia tradizione elementare e secondaria; la femminilizzazione della professione docente; l'enorme crescita quantitativa per cui non è possibile assicurare redditi elevati a un numero così grande di persone; la relativa genericità del ruolo docente; il controllo dello Stato sull'accesso alla professione; la presenza consistente in parecchi Paesi di insegnanti non qualificati.

Sociologicamente una *professione* è caratterizzata dai seguenti tratti: tempi lunghi di formazione specializzata; un codice etico; il controllo sulle ammissioni da parte della professione stessa; l'esistenza di un corpus determinato di conoscenze; la priorità del servizio al cliente sull'utilità personale; l'autonomia nell'esercizio professionale. Se si applica tale definizione alla classe insegnante, si nota la presenza di quattro caratteristiche su sei: mancano il controllo della professione sull'ammissione e l'autonomia. Pertanto, si parla di semi-professione o di status professionale o si riserva il termine di professionista solo ai docenti universitari.

Le ultime considerazioni hanno introdotto il tema dell'insegnante nella *struttura di autorità della scuola/FP*. Da tale punto di vista non si può negare che quest'ultima è anche una *burocrazia*: ciò significa che essa presenta in sé le caratteristiche tipiche proprie di tale organizzazione quali – come si è visto sopra – la regolamentazione sulla base di norme generali e astratte, invece del capriccio del sovrano; l'impersonalità dei ruoli che assicura il loro funzionamento indipendentemente da chi li occupa; la limitazione dei poteri, in base alla specializzazione delle competenze di ciascun ufficio al posto dell'assolutismo regio; l'esistenza di una gerarchia come forma di controllo contro ogni arbitrio, poiché quando si riceve un torto da un funzionario è sempre possibile ricorrere all'autorità che occupa una posizione superiore; l'accesso e la carriera vincolati a concorsi ed esami come strumento per scegliere i migliori. Infatti, la scuola/FP utilizza personale specializzato, garantisce un minimo di standardizzazione, presenta una struttura gerarchica e assicura imparzialità ed eguaglianza. Ricordo che i fattori principali della burocratizzazione della scuola vanno identificati nei seguenti aspetti: lo sviluppo demografico che ha comportato una crescita esponenziale degli studenti e la burocrazia è l'organizzazione tipica per gestire i grandi numeri; la mobilità degli allievi che implica la presenza degli stessi requisiti di base su tutto il territorio nazionale; la ricerca dell'eguaglianza che richiede parità di livelli essenziali di prestazioni nell'intero sistema educativo; l'urbanizzazione che con la concentrazione di grandi masse nelle città ripropone lo stesso bisogno di prima sulla gestione dei grandi numeri; la crescita dei saperi e la burocrazia è considerata un modello più scientifico di organizzazione di quello prevalente nelle monarchie assolute dell'Europa tra i secoli XII e XVIII; la rilevanza economica della scuola che pone l'urgenza di una razionalizzazione delle attività.

A partire dagli anni '80 si è affermata anche una tendenza opposta alla *debuocratizzazione* della scuola/FP. La relativa domanda emerge per l'azione congiunta

di due fattori principali: da una parte, le istanze della standardizzazione, che significa prevalenza di criteri universali e astratti, sono entrate in conflitto con quelle della personalizzazione che, invece, tiene conto anche e principalmente delle caratteristiche particolari e specifiche di ognuno; dall'altra, la struttura gerarchia dell'autorità tipica della burocrazia si è scontrata con la domanda dal basso di autonomia e di partecipazione. Con riferimento specifico al ruolo docente, va tenuto presente che nella burocrazia l'autorità si fonda sulla posizione del funzionario nella gerarchia e richiede l'obbedienza agli ordini dell'autorità superiore in quanto tale, indipendentemente dalla natura di ciò che viene comandato, mentre nell'esercizio di una professione essa si basa sulla competenza e rispetta l'autonomia dei collaboratori

In generale, si può dire che i docenti *non* sembrano esercitare molta incidenza su parecchie decisioni importanti. Qual è la percezione degli insegnanti in proposito? Le attese di partecipazione sono più diffuse dell'esercizio reale della partecipazione e molti insegnanti dimostrano una certa riluttanza nei confronti della partecipazione perché ciò significa assumersi delle responsabilità. Essi sperimenterebbero un maggiore senso di potere nelle scuole con più alto livello di burocratizzazione perché hanno l'impressione che in tali situazioni i loro diritti siano più chiaramente definiti e tutelati. In ogni caso i problemi di autorità sono maggiori nelle istituzioni educative in cui gli insegnanti dimostrano una coscienza più acuta dei valori professionali e in quelle più grandi, complesse e standardizzate. Inoltre, per i docenti spesso è più importante la percezione che non la partecipazione.

Quanto ai *rapporti con la leadership*, va premesso che dirigente efficace sarebbe quello che da una parte gestisce con efficienza i rapporti con i membri del gruppo, le strutture, i canali di comunicazione e le procedure e che dall'altra ispira la sua condotta relazionale ad amicizia, fiducia reciproca, rispetto e calore. Le funzioni principali della direzione consisterebbero nell'assicurare il raggiungimento degli obiettivi e nel promuovere il mantenimento del gruppo. Si distinguono tre tipi di leader, anche se nella realtà si riscontra un continuum piuttosto che delle ripartizioni nette: nomotetico che dà priorità alle esigenze dell'organizzazione rispetto ai bisogni del gruppo; ideografico che attribuisce il primato alle relazioni interpersonali; transazionale, che ricerca un equilibrio tra i due tipi di esigenze. Le ricerche empiriche rilevano una correlazione fra stili amministrativi, soddisfazione dell'insegnante, sue prestazioni e riuscita degli allievi, benché la direzione della causalità tenda a presentarsi più in forme circolari che lineari.

Per quanto riguarda il tema *dell'insegnante nella classe*, va ricordata la mancanza di correlazione tra i giudizi degli amministratori (basati sulla disciplina e il conformismo) e le valutazioni degli allievi (fondate sulla capacità di accoglienza e la permissività). Nello studio degli stili di insegnamento è stato utilizzato il quadro teorico di Lippitt (tre tipi di leadership, democratica, autoritaria e "laissez-faire") ed è stato ritradotto in stili centrati sull'insegnamento, sull'allievo o su ambedue. Va poi tenuto presente l'influsso della personalità degli allievi sulle loro reazioni

agli stili e ai metodi di insegnamento: gli alunni con carattere indipendente e con forte motivazione a riuscire preferirebbero il massimo di autonomia nei loro studi; gli allievi che dimostrano un pensiero convergente si orientano a favore dell'ordine nella classe; gli alunni con un elevato grado di dipendenza si attendono un contesto di calore affettivo.

L'origine sociale esercita un influsso sulle *relazioni insegnante-allievo*. I docenti sembrano preferire gli studenti dei ceti medi e tendono a considerare poco gratificante l'insegnamento agli alunni di origine sociale bassa. Appare, invece, meno provata la discriminazione esplicita nei confronti degli studenti di status socio-economico basso.

Come si è visto sopra, altri studi hanno richiamato l'attenzione sull'atteggiamento *approvante* o meno dei docenti sul successo scolastico. A parità di altre condizioni, tale atteggiamento pare incidere in maniera significativa. Questo andamento assume un valore rilevante ai fini del tema in discussione se si tiene conto che, come ho appena osservato, gli insegnanti in virtù della loro adesione ai valori della classe media tendono ad assumere un atteggiamento di inconscia discriminazione verso gli allievi degli strati sociali più bassi, benché si tratti di fenomeni che paiono sempre meno diffusi.

#### 2.4.2. *Le problematiche attuali*

In anni recenti il tema degli insegnanti e della loro formazione ha assunto, come mai prima d'ora, una collocazione centrale nelle preoccupazioni sociali in materia educativa (Torres, 1996; Sadovnik, 2002; Bindé, 2002; Halperin e Ratteree, 2003; Silvestre Oramas, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012). Le loro funzioni si stanno moltiplicando in maniera esponenziale e si va da compiti diagnostici a una didattica centrata sullo studente, all'integrazione sistematica e critica nell'insegnamento degli apporti dell'educazione non-formale e informale, all'attenzione per gli alunni delle minoranze e in genere per gli studenti svantaggiati, alla collaborazione con i colleghi e le altre componenti della comunità educante e di quella locale.

Un buon punto di partenza per l'analisi della situazione può essere offerto dalla distinzione tra "informazione" e "conoscenza". La prima consiste in fatti, commenti, opinioni, espressi con parole, immagini e suoni, e può essere conservata, diffusa, trasmessa, venduta e comprata. La conoscenza è, invece, il risultato della ricostruzione delle informazioni da parte di una persona secondo la sua storia e il suo contesto di vita e deve essere acquisita ed elaborata. Allo stesso modo si può distinguere tra la *società dell'informazione*, basata sullo sviluppo tecnologico, caratterizzata da disparità, in particolare riguardo all'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (Tic), e in cui l'informazione è un bene economico, e la *società della conoscenza* che presenta un orizzonte più ampio, comprensivo delle dimensioni sociali, etiche e politiche, e in cui l'accesso all'informazione

dovrebbe risultare universale ed equo. Al suo interno la conoscenza costituisce un fattore di innovazione verso l'instaurazione di maggiore giustizia, solidarietà, democrazia e pace, e la comunicazione avviene secondo un'impostazione non più piramidale ma orizzontale e paritaria quale quella della rete. I due modelli sociali si riflettono nel sistema educativo e rinviano a una nuova pedagogia, a una nuova didattica, a una nuova professione docente e a un nuovo tipo di formazione degli insegnanti.

Non c'è dubbio che *gli insegnanti svolgano un ruolo cruciale* nella scuola come supporto all'esperienza di apprendimento di giovani e adulti e come attori principali della realizzazione delle riforme. Pertanto, i docenti vanno preparati a rispondere adeguatamente alle sfide della società dell'informazione e della conoscenza, a contribuire in prima persona alla sua evoluzione, a formare gli studenti a divenire soggetti attivi del loro apprendimento permanente e cittadini impegnati nello sviluppo del proprio Paese: è chiaro che gli insegnanti non possono proporsi tali mete singolarmente, ma devono cooperare tra di loro e con le altre parti interessate.

Prima però di affrontare il tema della formazione è bene approfondire come il ruolo dei docenti è cambiato negli ultimi decenni del secolo scorso: certamente l'innovazione principale che si è registrata in proposito, è rappresentata dall'evoluzione *dal monopolio alla mediazione* (Goble e Porter, 1977; Faure et alii, 1972; Avalos, 1991; Cresson e Flynn, 1995; Delors et alii, 1996; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000).

Secondo la concezione *tradizionale* l'insegnante detiene il monopolio delle conoscenze, le trasmette a chi non le ha e cessa dalla sua funzione quando l'allievo ha appreso tutto ciò che sa l'insegnante. Questo presuppone a monte che le conoscenze abbiano una natura fissa, finita e quantitativamente misurabile, cioè che l'apprendimento consista nel deposito e nell'accumulazione di saperi, e che tra docente e allievo si riscontri un dislivello di conoscenze che viene colmato dal travaso di nozioni dal primo al secondo; una volta compiuto tale trasferimento, l'educando o si inserisce nella vita pratica o passa ad un altro insegnante che ne sa più del primo.

Inoltre, la condizione dell'insegnante si basa sul fatto di possedere maggiori cognizioni di altri, in specie dei propri allievi. Questo significa che ogni docente esige uno *status* superiore a quello del collega del livello precedente e che il suo status aumenta con l'elevarsi dell'età dello studente. Da ultimo, il titolo di studio viene inteso come una misura della lunghezza della formazione e della capacità di riprodurre dei modelli, piuttosto che come indice delle conoscenze e delle competenze acquisite.

Alla fine degli anni '60 il modello del *monopolio* è entrato *in crisi* soprattutto per l'effetto di due fattori. In primo luogo, va ricordata l'espansione enorme delle conoscenze, per cui nessuno può vantare il monopolio dei saperi in un determinato settore di studio. Il secondo fattore consiste nell'esplosione delle aspettative di

eguaglianza che rende sempre meno accettabile l'esistenza di una gerarchia rigida di status tra le diverse categorie di insegnanti.

La *prima risposta* alla crisi è consistita in un tentativo di *modernizzare* il modello del monopolio attraverso delle correzioni che però non ne hanno cambiato la sostanza. In altre parole, per gli insegnanti si sono aggiunti ulteriori compiti (per esempio la trasmissione di nuove conoscenze) invece di attribuire loro un nuovo ruolo e sono stati introdotti altri pacchetti di conoscenze da trasmettere, soprattutto utili a consentire agli allievi di affrontare con successo le esigenze del mercato del lavoro, che però sono state concepite nei vecchi termini di immutabilità e di finitezza. Chiaramente tale risposta era del tutto insufficiente a superare i problemi posti dalla emergenza dei fattori citati sopra.

La soluzione è venuta dal riconoscimento agli insegnanti di un nuovo ruolo, quello della *mediazione*. In altre parole, il docente si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni frammentarie, prive di ordine e tra loro spesso contrastanti che tendono a sommergerlo, per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze. Il compito di trasmettere le conoscenze perde la priorità, anche se non cessa di conservare la sua rilevanza; al contrario, diviene essenziale il compito di formare nell'educando la capacità di individuare, verificare e assimilare le conoscenze e le competenze che gli consentiranno di formulare e realizzare gli obiettivi delle sue azioni sulla base di una valutazione realistica della situazione in cui vive e nel rispetto degli interessi collettivi e dei diritti altrui. Ne consegue che il docente non è più tanto o principalmente la fonte delle informazioni, ma il suo ruolo consiste, anzitutto, nel guidare alle fonti delle conoscenze e nel predisporre le occasioni di apprendimento.

In questo contesto, la condizione insegnante deve caratterizzarsi per la sua *natura cooperativa*. La collaborazione non va ricercata e attuata solo all'interno delle istituzioni, ma anche tra le scuole, le famiglie, le imprese, le strutture culturali e sociali. La cooperazione, a sua volta, costituisce sia una risorsa per trovare soluzione a problemi sempre più complessi, sia la strada più semplice per aprirsi alla realtà circostante e alle prassi proprie del contesto che gli insegnanti devono saper analizzare in vista di una riflessione che arricchisca con l'esperienza la loro azione educativa.

In aggiunta, la condizione docente dovrebbe caratterizzarsi per la sua *mobilità*. Gli insegnanti vanno incoraggiati a prendere parte a progetti nazionali e internazionali, a lavorare e studiare, per ragioni di maturazione sul piano conoscitivo e delle competenze, in altri Paesi che dovrebbero riconoscere loro uno status adeguato, come pure la loro nazione di origine. Viene anche raccomandata la mobilità tra livelli scolastici e verso altre professionalità educative.

Il cambiamento sostanziale nel ruolo del docente appena descritto ha comportato necessariamente una nuova definizione delle sue *competenze pedagogiche*.

In connessione con quanto si è evidenziato sopra riguardo alla natura cooperativa del ruolo insegnante, la prima competenza va identificata nel *saper lavorare*

*con gli altri*. La professione docente dovrebbe essere basata sui valori dell'inclusione sociale e mirare alla valorizzazione del potenziale di ogni alunno. Da questo punto di vista è necessario che i docenti possiedano una buona conoscenza delle fasi e dei meccanismi dello sviluppo della personalità giovanile e sappiano dominare le strategie che consentano loro di stabilire relazioni feconde con gli studenti.

In secondo luogo viene la *padronanza del sapere, della tecnologia e della informazione*. La loro formazione dovrebbe attrezzare gli insegnanti ad accedere, analizzare, validare, riflettere e trasmettere una vasta gamma di conoscenze, consentendo loro un uso effettivo delle Tic. Le competenze didattiche di cui dispongono permetteranno agli insegnanti di predisporre e gestire le condizioni per un apprendimento efficace e di scegliere le strategie più valide per realizzare in modo soddisfacente il processo di insegnamento. Inoltre, dovrebbero essere capaci di sostenere e guidare gli alunni nell'uso delle reti, dove essi possono trovare le informazioni, e nella realizzazione di un apprendimento per tutta la vita.

Gli insegnanti disporranno anche delle competenze per *operare nella e con la società*. Essi dovrebbero essere capaci di promuovere mobilità e cooperazione e incoraggiare il rispetto e la comprensione interculturale. È anche necessario che siano consapevoli della dimensione etica della società della conoscenza e che sappiano usare le strategie della coesione sociale e dell'inclusione. Dovrebbero anche disporre delle competenze per operare efficacemente nella comunità locale con tutte le parti interessate.

Venendo a competenze più circoscritte, anzitutto vanno citate quelle *diagnostiche*, cioè le abilità di valutare le esigenze formative dell'educando. Più in particolare si tratta di individuare le capacità dell'educando, di paragonarle con i traguardi da raggiungere, di prevedere le reazioni dello studente e di definire gli ostacoli che egli può incontrare.

In aggiunta, viene la competenza nel *dare risposte* corrispondenti ai bisogni. Ciò implica, anzitutto, la scelta dei mezzi più adeguati di comunicazione delle conoscenze e delle competenze. Tutto questo richiede a monte la conoscenza delle discipline, la padronanza delle metodologie in vista dell'apprendimento e la consapevolezza della situazione psicologica e sociale dell'educando. Al tempo stesso non va sottovalutata la risposta ai bisogni di ordine e di disciplina degli allievi per evitare che un'eccessiva condiscendenza dell'insegnante porti al rifiuto del docente da parte dell'alunno.

Importanza centrale hanno anche le competenze di *valutazione*. In sintonia con il ruolo pubblico affidato alla scuola, la valutazione deve certificare il progresso dell'educando e del cambiamento che si è prodotto in lui. Si tratterà, inoltre, di portare l'educando all'autovalutazione che è la sola che può incidere sostanzialmente sui comportamenti degli educandi.

Altrettanto significative sono le capacità di *relazioni interpersonali*. In particolare, si tratta di saper usare sensibilità e tatto con gli allievi non solo nelle comunicazioni verbali, ma soprattutto in quelle non verbali. Inoltre, bisogna mostrare com-

preensione, rispetto e collaborazione con i genitori, gli altri insegnanti e il personale non docente.

Al docente si richiede in aggiunta di possedere le competenze necessarie per *sviluppare il curricolo*. Egli deve essere in grado di organizzarlo in una sequenza logica di unità contenutistiche, in funzione dei meccanismi psicologici di apprendimento dell'educando e in modo da comprendere anche l'esperienza extrascolastica.

All'insegnante si domanda pure di dimostrare *responsabilità sociale*. Questa a sua volta comprende vari aspetti: la capacità di identificare gli effetti negativi dell'ambiente e di rimediare agli influssi sfavorevoli; la capacità di predisporre contesti favorevoli allo sviluppo dell'educando; una presa di posizione attiva sui problemi filosofici, politici e morali, evitando ogni forma di neutralità, senza però imporre le proprie convinzioni.

Il nuovo ruolo e le nuove competenze esigono pure *una professione docente altamente qualificata*. Tutti gli insegnanti dovrebbero conseguire un titolo di istruzione superiore. Più in particolare, essi dovrebbero poter padroneggiare un'area disciplinare ampia, le metodologie educative più avanzate, le abilità e le competenze per guidare e sostenere gli alunni e una comprensione adeguata della dimensione sociale e culturale dell'educazione.

Inoltre, bisognerà collocare tale professione nel contesto dell'*apprendimento per tutta la vita*. Pertanto, oltre a ottenere un titolo superiore, essi dovrebbero disporre delle opportunità di proseguire gli studi per tutta la vita, allo scopo di sviluppare le proprie competenze e accrescere le possibilità di avanzamento nella carriera. Essi vanno adeguatamente sostenuti in questo impegno per cui le istituzioni nelle quali operano dovranno valorizzare la formazione permanente, incoraggiando i docenti a partecipare attivamente allo sviluppo professionale mediante una riflessione costante e attenta sulla loro pratica, l'aggiornamento continuo, il rinnovamento graduale del loro insegnamento, la partecipazione ad attività di ricerca azione e l'impegno nell'innovazione a livello di singola scuola e di sistema. Questa dedizione all'apprendimento per tutta la vita andrebbe anche riconosciuta a tutti i livelli, non solo economico e di carriera, ma anche professionale, sociale e personale.



## Conclusioni generali

### **Società della conoscenza, economia e sistemi educativi in una situazione di crisi**

---

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione che ha fatto parlare di “*società della conoscenza*” (Cresson e Flynn, 1995; Malizia, 2008b; Malizia e Nanni, 2010). I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una rivoluzione globale dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

Sul lato strutturale, si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno *post-industriale* (Gosetti, 2011a e b; Minardi, 1999; Malizia, 2008b; Malizia e Nanni, 2010). Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita (“trarre più dal più”), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo (“ottenere più dal meno”), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa “conoscenza”, capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato *negativo*, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o a persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di *precarizzazione e di de-regolazione del lavoro* che mettono in crisi il sistema tradizionale di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e l'informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Di conseguenza i nostri sistemi sociali *non* riescono ad

assicurare *a tutti un accesso equo* alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale.

La *sostituzione del lavoro con capitale* – da cui i vari casi di disoccupazione tecnologica – è un fenomeno antico che si manifesta a partire almeno dalla rivoluzione industriale. Ma oggi esso assume connotazioni diverse per due ragioni. Primo, tale processo investe anche le attività immateriali (cioè terziarie) dove lavorano i “colletti bianchi”, quelli cioè occupati negli uffici. Secondo, il capitale che sostituisce il lavoro non è rappresentato da macchine qualsiasi, ma dalle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

Il passaggio alla società della conoscenza *trasforma il senso e il modo di lavorare*, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano configurazione, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i mestieri, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti occupazionali. C’è un’indubbia “intellettualizzazione” del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

L’avvento dell’industrializzazione ha profondamente mutato il *ruolo* e lo *status* del lavoro (Rullani, 2011; Bagnara, 2010; Panara, 2010). Anzitutto, quest’ultimo si è gradualmente trasformato in lavoro cognitivo man mano che i cosiddetti lavori di “fatica” sono stati assunti dalle macchine, alimentate da energia artificiale. In secondo luogo è in atto un altro processo per cui il lavoro cognitivo di natura esecutiva viene progressivamente assorbito dall’automazione delle macchine, mentre contemporaneamente si sta diffondendo un’altra modalità di lavoro, il lavoro intelligente, che risulta sempre più necessario se si vuole orientare e sviluppare la complessità presente nella società della conoscenza. Di fatto, il lavoro esecutivo non è stato ancora superato, ma costituisce un nodo problematico serio nei Paesi ricchi dove, in seguito alla meccanizzazione e all’apertura dei mercati verso i Paesi “low cost” – che invece se ne servono come forza portante della loro crescita – esso tende a perdere valore in maniera inarrestabile. In questa situazione i lavoratori del Nord del mondo dovranno impegnarsi ad elevare il livello della propria occupazione da esecutivo a innovativo; si tratta però di un salto di qualità tutt’altro che facile e semplice perché richiede conoscenza di processi complessi, autonomia e coraggio di investire a rischio. Un’altra opportunità che sta emergendo di fronte al fenomeno della fuga all’estero del lavoro esecutivo e della sua sostituzione con le macchine è offerta dalla crescita del lavoro adattivo che si differenzia dagli altri due perché mira ad adeguare le prestazioni standard alle esigenze dei vari contesti o delle singole persone.

Il lavoro cognitivo sta assumendo pertanto *tre configurazioni* tra loro profondamente diverse. Anzitutto viene il lavoro creativo o intelligente che in modo innovativo adegua i processi meccanici ad un contesto complesso o riesce a dar vita a nuovi ambienti. Esso caratterizza i cosiddetti lavoratori della conoscenza che stanno aumentando per numero e per importanza sospinti dalle dinamiche della società attuale che impongono di affrontare quotidianamente situazioni di comples-

sità, diversità, incertezza e cambiamento accelerato. In secondo luogo va menzionato il lavoro esecutivo che diversamente dal precedente applica e replica conoscenze riproducibili come le macchine e svolge mansioni soggette alle prescrizioni contenute in programmi. Gli operai delle imprese industriali e gli impiegati delle burocrazie pubbliche, pur continuando ad essere presenti nei Paesi sviluppati, tuttavia vedono ridurre il proprio numero e indebolirsi la loro posizione sia perché sono facilmente sostituibili, sia anche per il confronto competitivo con i lavori “low cost” offerti nel Sud del mondo. Il lavoro adattivo abbraccia quelle attività tradizionali come la badante, l’idraulico, il cameriere, il riparatore, in cui è necessario adeguare ai diversi ambienti macchine o procedure che non sono in grado di rispondere ai problemi in maniera soddisfacente. Ci troviamo di fronte a una categoria di occupazioni che è destinata ad aumentare, in particolare nel campo dei servizi, ma i relativi stipendi si collocano a livelli bassi perché soffrono della concorrenza di sostituti “low cost” locali quali immigrati e disoccupati. In tutti e tre i casi il successo può essere assicurato dalla presenza delle tre caratteristiche a cui si è già accennato sopra; l’autonomia delle scelte, l’intelligenza della situazione e delle alternative, l’assunzione di una parte di rischio.

La recente crisi del credito e la finanza “creativa” hanno comportato un’*interruzione* nella crescita economica (Banca d’Italia, 2009a e b; Fortis, 2009; Governare l’economia globale, 2009; Guerrieri e Padoan, 2009). È soprattutto il sistema finanziario che si è trovato in grosse difficoltà: «Le banche hanno elargito prestiti in quantità elevate ai clienti poco solvibili [...] Hanno allettato i mutuatari con politiche di marketing aggressive. Con l’aumento dei tassi e lo scoppio della bolla immobiliare si è innescata la crisi» (Crisi globale identità locale, 2009, p. 41; D’Apice e Ferreri, 2009). Gli effetti non si sono fatti attendere e sono seguite anzitutto la bancarotta di varie grandi, medie e piccole imprese, tra cui banche famose, la crescita delle disoccupazione e una maggiore diffusione di situazioni di estrema povertà. Inoltre, i prezzi delle merci hanno incominciato a salire a fronte di famiglie sempre più impoverite dalla riduzione del reddito complessivo dei loro componenti. I governi si sono trovati nel pericolo di vedere diminuito il gettito delle tasse e di essere obbligati a ridurre le spese, incominciando come sempre proprio da quelle sociali.

Passando sul lato del sistema formativo, tra i punti di debolezza di quest’ultimo va, in particolare, segnalata la *discrepanza*, in termini non solo di conoscenze e di competenze, ma spesso anche di attitudine e di approccio, che continua a permanere (ed anzi tende ad aggravarsi) tra le richieste del mercato del lavoro e l’insieme delle capacità offerte in uscita dal sistema formativo. Il problema è che in Italia questo divario e questa mancanza di convergenza sono frutto della separazione culturale e di esperienza fra i due mondi e generano, di conseguenza, non solo crescenti difficoltà di inserimento dei giovani nel mondo produttivo ma anche una sempre minore possibilità, da parte del sapere tecnico e scientifico, di entrare nei processi produttivi e di incidere su di essi.

Per rispondere al meglio alle nuove esigenze si dovrà pensare a una *nuova figura di lavoratore* che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

In questo contesto sembrano del tutto *insufficienti* sia l'interpretazione trionfalistica e ingenua che del ruolo del sistema di istruzione e di formazione ha dato il funzionalismo, sia il pessimismo radicale delle teorie neo-marxista e della riproduzione (Sadovnik, 2002; Antikainen e Torres, 2003; Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Ribolzi, 2012). Per il primo, infatti, come si sa, la scuola/FP è *solo positività* in quanto: è perfettamente funzionale alla trasformazione delle capacità in competenze e allo sviluppo economico, risulta un valido strumento di promozione sociale e contribuisce adeguatamente all'integrazione delle nuove generazioni nella società e alla coesione di quest'ultima. Per la teoria marxista e della riproduzione, al contrario, la scuola/FP è *solo*: sovrastruttura e apparato ideologico di Stato in quanto trasmette l'ideologia e la fa accettare, e non fattore di cambiamento, ma frutto del cambiamento che avviene nel modo di produzione; agenzia di riproduzione sociale, nel senso che perpetua l'ingiusta distribuzione delle ricchezze e del potere nella società; strumento di corrispondenza tra le pratiche sociali dell'educazione e quelle del mondo produttivo, per cui convince ad accettare acriticamente le storture del capitalismo; irrimediabile se prima non avviene una riforma delle strutture sociali; uno strumento di lotta tra i gruppi e non di apprendimento; una forma di spreco perché si può imparare tutto sul mondo del lavoro; determinata da fattori macro-sociali che sfuggono al controllo dei singoli.

Per una corretta interpretazione sociologica della scuola può aiutare un approccio *multidimensionale* che cerca di integrare con gli aspetti negativi elencati sopra quelli positivi evidenziati dalla riproduzione contraddittoria, dalla concezione neo-weberiana e dall'interazionismo fenomenologico. In base alle loro conclusioni si può dire che la scuola/FP è *anche*: dotata di autonomia relativa rispetto alle dinamiche sociali; strumento di contraddizione che svolge una funzione contro-funzionale rispetto alle disegualianze sociali; riformabile anche nella società capitalista; mezzo di elevazione delle classi subalterne in quanto fornisce ai loro figli i titoli di studio per l'accesso alla classe dirigente; in grado di trasmettere competenze e cultura con una valenza di emancipazione e di liberazione; costruita sull'interazione degli attori sociali e non solo determinata dalle dinamiche macro-sociali.

Pertanto, la conclusione confortante è che scuola/FP può esercitare un impatto positivo sulla società, anche se a determinate condizioni, che però sono quelle che ne possono assicurare un efficace servizio all'educazione dei giovani, in particolare di quelli più svantaggiati.

## Bibliografia

---

- ABRAVANEL R., *Meritocrazia*. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto, Milano, Garzanti, 2008.
- ALEXANDER J.C., *Teoria sociologica e mutamento sociale*, Milano, Franco Angeli, 1990.
- ALTHUSSER L., *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp. 41-61.
- ANTIKAINEN A., TORRES C.A. (a cura di), *The International Handbook on the Sociology of Education*, Lahnam, Rowman and Littlefield, 2003.
- ARDIGÒ A., *Elementi di sociologia della famiglia e dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1966.
- ARUM R., BEATTIE L.R., FORD E., *The Structure of Schooling*. Readings in the Sociology of Education, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 2011.
- AUGÉ M., *Non-luoghi. Introduzione ad una antropologia della sur-modernità*, Milano, Elenthen, 1983.
- AVALOS B., *Approaches to Teacher Education: Initial Teacher Training*, London, Commonwealth Secretariat, 1991.
- BANCA D'ITALIA, *Considerazioni finali*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009a.
- BANCA D'ITALIA, *Relazione annuale*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009b.
- BALLANTINE J.H., HAMMACK F.M., *The sociology of education*, Upple Saddle River, Pearson Prentice Hall, 6 ed., 2009.
- BALLANTINE J.H., SPADE J.Z. (a cura di), *Schools and society*. A sociological approach to education, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 2008.
- BANE M.J., JENCKS C., *La scuola e l'eguaglianza delle opportunità*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp. 337-348.
- BANKS O., *The Sociology of Education*, London, Batsford, 3 ed., 1976.
- BARBAGLI M., *Introduzione*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978a, pp. 7-38.
- BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978b.
- BEAUDOT A., *Sociologie de l'école*, Paris, Bordat, 1981.
- BENADUSI L., *Scuola, riproduzione e mutamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- BENADUSI L., CENSI A., FABRETTI V., *Educazione e socializzazione: lineamenti di sociologia dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- BERNSTEIN B., *Class, Codes and Control*, vol. 2, *Applied Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul, 1973.
- BERNSTEIN B., *Class, Codes and Control*, vol. 1, *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul, 2 ed., 1974.
- BERNSTEIN B., *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*, Paris, OCDE, 1975.
- BERNSTEIN B., *Class, Codes and Control*, vol. 3, *Towards a Theory of Educational Transmission*, London, Routledge & Kegan Paul, 2 ed., 1977.
- BERNSTEIN B., *Codici, modalità e il processo di riproduzione culturale: un modello*, in CAPPELLO F.S., DEI M., ROSSI M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 329-366.
- BERNSTEIN B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, London, Taylor and Francis, 2000.
- BERTAGNA G., *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socio-economico. Quale modello?*, Paper, 2002.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" di pari dignità*, Soveria Mannelli (CZ), ed. Rubbettino, 2006.
- BESOZZI E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993.
- BESOZZI E., *Società, cultura ed educazione*, Roma, Carocci, 2006.

- BESOZZI E., *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*, in "Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", 34 (2009) 3, pp. 22-40.
- BINDÉ J., *What education for the twenty-first century?*, in "Prospects", 32 (2002) 4, pp. 391-404.
- BIRZEA C., *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*, DGIV/EDU/CIT (2000) 21, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC), 2000.
- BLAKEMORE K., COOKSEY B., *A Sociology of Education for Africa*, London, G. Allen & Unwin, 1981.
- BOTTANI R., BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.
- BOUDELLOT G., ESTABLET R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
- BOUDON R., *L'inégalité des chances*, Paris, Colin, 1973.
- BOURDIEU P., *La trasmissione dell'eredità culturale*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp. 283-313.
- BOURDIEU P., *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Droz, 1972.
- BOURDIEU P., *Avenir de classe et causalité du probable*, in "Revue Française de Sociologie", 15 (1974) 1, pp. 3-42.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., *I delfini*, Bologna, Guaraldi, 1971 (traduzione di: *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964).
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., *La riproduzione*, Rimini, Guaraldi, 1972.
- BOWLES S., GINTIS H., *Q.I. e struttura di classe negli Stati Uniti*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp. 63-109.
- BOWLES S., GINTIS H., *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli, 1979.
- BOWLES S., GINTIS H., *La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione del rapporto capitale-lavoro: riflessioni sul "principio di corrispondenza"*, in CAPPELLO F.S., DEI M., ROSSI M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 53-71.
- BRINT S., *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- CACOUAULT M., OEUVRARD F., *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1995.
- CAPPELLO F.S., DEI M., ROSSI M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- CENSIS, *45° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. 2011*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- CESAREO V., *Sociologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- CESAREO V., REGUZZONI M., *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli, 1986.
- CHECCHI D., *Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano*, in BOTTANI N., BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 115-127.
- CHERKAOUI M., *I paradossi del successo scolastico*, Roma, Armando, 1981.
- CHERKAOUI M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1986.
- CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola Europea*, Roma, Armando, 2006.
- COBALTI A., *Sociologia dell'educazione*, Milano, Angeli, 1988.
- COLEMAN J.C., *The Concept of Equality of Educational Opportunity*, in EDITORIAL BOARD OF THE HARVARD EDUCATIONAL REVIEW (a cura di), *Equal Educational Opportunity*, Cambridge, Harvard University Press, 1969, pp. 9-24.
- COLEMAN J.C. et alii, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1966.
- COLLINS R., *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978a, pp. 111-139.
- COLLINS R., *Sistemi educativi e tipi di stratificazione*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978b, pp. 143-178.
- COLLINS R., *Sociologia*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- COLLINS R., *Fluttuazioni e crisi dei mercati delle credenziali educative*, in CAPPELLO F.S., DEI M., ROSSI M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 27-52.
- COLOMBO M., GIOVANNINI G., LANDRI P. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano, Guerini, 2006.
- COLOZZI I. (a cura di), *Scuola e capitale sociale. Un'indagine nelle scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Trento*, Trento, Erickson, 2011.
- CRESPI F., *Il pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- CRESSON E., FLYNN P., *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.

- DANESE A., ROSSI A., *Educare è comunicare: note di sociologia dell'educazione*, Cantalupa. Effatà, 2001.
- DAVIES B., *Social Control and Education*, London, Methuen, 1976.
- DE COSTER S., HOTYAT F., *La sociologia dell'educazione*, Milano, Franco Angeli, 3 ed., 1991.
- DEBESSE M., MIALARET G. (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche. 6. Aspetti sociali dell'educazione*, Roma, Armando, 1975.
- DEGIRMENCIOGLU S.M., *Some still more equal than others? Or equal opportunities for all?*, Strasbourg, Council of Europa Publishing, 2011.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- DONATI C., BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare?*, Roma, CNOS-FAP, 2007.
- DUBET F., *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
- DUBET F., VATTENBURG N., *Violence in schools: awareness-raising, prevention, penalties*, Strasbourg, Conseil de L'Europe, 2000.
- DURKHEIM E., *La sociologia e l'educazione*, Roma, Newton Compton, 1971.
- DURU-BELLAT M., SUCHAUT B., *Organizzazione del sistema scolastico e disuguaglianze sociali di rendimento scolastico: gli insegnamenti dell'indagine PISA 2000*, in BOTTANI N., BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 101-113.
- ENGUITA M.F. (a cura di), *Sociologia de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, Barcelona, Editorial Ariel, 1999.
- FARINELLI F., *L'insuccesso scolastico: conoscerlo per contrastarlo*, Roma, Edizioni Kappa, 2002.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, Unesco/Harrap, 1972.
- FIorentino S., *Le ragioni dell'insuccesso a scuola*, Brescia, La Scuola, 2005.
- FORTIS M., *La crisi mondiale e l'Italia*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- FISCHER C., *Il difficile rapporto fra educazione e lavoro*, in BESOZZI E. (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci, 1998, pp. 55-63.
- FISCHER L., *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- FISCHER L., *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- FOURQUIN J.C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris/Bruxelles, De Boek, 1997.
- FRANDJI D., VITALE P. (a cura di), *Knowledge, Pedagogy and Society: International Perspectives on Basil Bernstein's Sociology of Education*, London, Routledge, 2010.
- FRIEDBURG (VON) L., HÜBNER P., *Immagine della storia e socializzazione politica*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp. 387-400.
- FLUDE M., AHIER J. (a cura di), *Educability, Schools and Ideology*, London, Croom Helms, 1974.
- GIANCOLA O., *Equità e disuguaglianze in Europa e in Italia*, in BENADUSI L., GIANCOLA O., VITERITTI A. (a cura di), *Scuole in azione tra equità e qualità*, Milano, Guerini, 2008, pp. 57-77.
- GIROD R., *Politiche dell'educazione*, Roma, Armando, 1983.
- GIROUX H.A., *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*, Albany, New York Press, 1991.
- GOBLE N.M., PORTER J.F., *The Changing Role of the Teacher: International Perspectives*, Paris, Unesco-Ibe, 1977.
- GOSETTI G. (a cura di), *Il lavoro: condizioni problemi, sfide*, Milano, FrancoAngeli, 2011a.
- GOSETTI G. (a cura di), *Lavoro e lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, 2011b.
- Governare l'economia globale. Nella crisi ed oltre la crisi*, Antella (Firenze), Passigli, 2009.
- GRAS A., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Larousse, 1974.
- GUERRERO S.A., *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Síntesis, 1996.
- GUERRIERI P., PADOAN P.C., *L'economia europea*, Bologna, Il Mulino 2009.
- HALPERIN R., RATTEREE B., *Where have all the teachers gone? The silent crisis*, in "Prospects", 33 (2003) 2, pp. 133-138.
- HALLINAN M.T. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.
- HALSEY A.H. et alii, *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

- HATCH M.J., *Teoria dell'organizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- Human Development Report 2006*, in <http://hdr.undp.org/> (30.09.09).
- HUSEN T., *Origine sociale et education*, Paris, OCDE, 1972.
- INGLEHART R., *The silent revolution*, Princeton, Princeton University Press, 1977.
- INGLEHART R., BAKER W., *Modernization, Globalization and the Persistence of Tradition. Empirical Evidence from 65 Societies*, in "American Sociological Review", 65 (2000), pp. 19-55.
- ISFOL, *Rapporto 2008*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.
- ISFOL, *Rapporto 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009.
- ISTAT, *Noi Italia. 100 statistiche per capire il paese in cui viviamo*, Roma, 2011.
- ISTITUTO DI SOCIOLOGIA FSE-UPS, *Formazione professionale e politica*, Roma, LAS, 1978.
- JENCKS C. et alii, *Inequality*, London, Allen Lane, 1973.
- JEREZ MIR R., *Sociología de la educación*, Lleida, Milenium, 2 ed, 2003.
- KARABEL J., HALSEY A.H. (a cura di), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- KEDDIE N., *Scuola e conoscenza*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp. 417-450.
- LEPERLIER G., *Réussir sa scolarité (Re) motiver l'élève*, Lyon, Chronique Sociale, 2001.
- LIÉNARD G., SERVAIS E., *Le sens pratique. A propos du livre de Pierre Bourdieu*, in "Revue Française de Sociologie", 15 (1974) 3, pp. 413-421.
- LIVERTA SEMPIO O., CONFALONIERI E., SCARATTI G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Cortina, 1999.
- LODIGIANI R., *La formazione come risorsa*, in "Studi di Sociologia", 37 (1999) 3, pp. 345-368.
- LODIGIANI R., *Lavoro, welfare e formazione*, in "Studi di Sociologia", 45 (2007) 3, pp. 283-306.
- LYOTARD J.F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- MACCARINI A.M., *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Padova, CEDAM, 2003.
- MALIZIA G., *Problemi e politiche della democratizzazione della scuola nei paesi industrializzati dell'occidente*, in "Orientamenti Pedagogici", 20 (1973) 3, pp. 387-407.
- MALIZIA G., *P. Bourdieu e J.-C. Passeron tra «vecchia» e «nuova» sociologia dell'educazione: un primo bilancio*, in "Orientamenti Pedagogici", 25 (1978a) 5, pp. 779-801.
- MALIZIA G., *Scuola e formazione politica*, in ISTITUTO DI SOCIOLOGIA FSE-UPS, *Formazione professionale e politica*, Roma, LAS, 1978b, pp.49-62.
- MALIZIA G., *Drop-out e situazione in Europa*, in "Docete", 45 (1990), n. 7, pp. 396-409.
- MALIZIA G., *Solidarietà, eguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale*, in "Orientamenti Pedagogici", 38 (1991), n. 2, pp. 501-508.
- MALIZIA G., *Los factores del fracaso escolar*, in "Misión Joven", 34 (1994), n. 209, pp. 9-18.
- MALIZIA G., *Empirismo metodologico*, in PRELLEZZO J.M., MALIZIA G., NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008a, pp. 412-413.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, Roma, CNOS-FAP, 2008b.
- MALIZIA G., *Il rapporto equità/merito nel sistema italiano di istruzione e di formazione*, in "Rassegna CNOS", 25 (2009) 3, pp. 99-114.
- MALIZIA G., CHISTOLINI S., *Drop-out non più*, Roma, LAS, 1985.
- MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, Roma, CNOS-FAP, 2007.
- MALIZIA G., NANNI C., *Una riforma in cammino. Quali prospettive per le scienze dell'educazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 51 (2004) 5, pp. 925-948.
- MALIZIA G., NANNI C., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010.
- MALIZIA G., PIERONI V., SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, Roma, CNOS-FAP e Ciofs/FP, 2008.
- MARI G., *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del post-moderno*, Brescia, La Scuola, 1995.
- MARX K., *Il capitale*, Roma, Editori Riuniti, 1964-1966.
- MILANESI G., *Sociologia dell'educazione e scienze sociali*, Bergamo, Atlas, 1997.
- MINARDI E. (a cura di), *Dove va il lavoro in Italia*, Faenza, Homeless Book, 1999.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. SERVIZIO STATISTICO, *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/2007*, Roma, 2008.

- MION R., *Socializzazione*, in PRELLEZO J.M., MALIZIA G., NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008a, pp. 1100-1103.
- MION R., *Sociologia dell'educazione*, in PRELLEZO J.M., MALIZIA G., NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008b, pp. 1108-1111.
- MORGAGNI E., RUSSO A. (a cura di), *L'educazione in sociologia*. Testi scelti, Bologna, CLUEB, 1997.
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1995.
- MUSGRAVE P.W., *The sociology of education*, London, Methuen, 2 ed., 1974.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in "Salesianum", 62 (2000), pp. 667-682.
- NIEMI H., *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*, Tampere, University Press, 1999.
- OFFE C., *Lo stato nel capitalismo maturo*, Milano, Etas, 1977.
- ORSI M., *Educare ad una cittadinanza responsabile*, Bologna, EMI, 1998.
- PANARA M., *La malattia dell'occidente. Perché il lavoro non vale più*, Bari, Laterza, 2010.
- PARSONS T., *Il sistema sociale*, Milano, Comunità, 1968.
- PARSONS T., *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- PASSERON J.C., *L'inflazione dei titoli scolastici sul mercato del lavoro e il mercato dei beni simbolici*, in: CAPPELLO F.S., DEI M., ROSSI M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 297-327.
- PERA M. (a cura di), *Il mondo incerto*, Bari, Laterza, 1995.
- PIERONI V., MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi "destrutturati"*, Roma, CNOS-FAP, 2005.
- POGGI G., SCIORTINO G., *Incontri con il pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- POPKEWITZ T., *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*, New York, Teachers College Press, 1998.
- POPKEWITZ T., *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making society by making the child*, New York, Routledge, 2007.
- POPKEWITZ T., BRENNAN M. (a cura di), *Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. New York, Teachers College Press, 1998.
- PRELLEZO J.M., MALIZIA G., NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008.
- PROST A., *La sociologie stérile*, in "Esprit", 38 (1970) 398, pp. 851-861
- QUINTANA CABANAS J.M., *Sociologia de la educación*, Barcelona, Hispano Europea, 1980.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita*, Parigi/Roma, Editions Unesco/Armando, 2000.
- RIBOLZI L., *Processi formativi e struttura sociale*, Brescia, La Scuola, 1988.
- RIBOLZI L., *Sociologia e processi formativi*, Brescia, La Scuola, 1993.
- RIBOLZI L., *Formare gli insegnanti: lineamenti di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2002.
- RIBOLZI L., *Più equità, più felicità? Equità del sistema formativo e ben-essere*, in CASELLI L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 83-108.
- RIBOLZI L., *Società, persona e processi formativi*. Manuale di sociologia dell'educazione, Milano, Mondadori, 2012.
- Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP e L'Harmattan, 1990.
- RULLANI E., *Lavoro immateriale e società della conoscenza*, in GOSETTI G. (a cura di), *Il lavoro: condizioni, problemi, sfide*, Milano, FrancoAngeli, 2011a, pp. 13-44.
- SADOVNIK A.R. (a cura di), *Sociology of education: a critical reader*, London, Taylor and Francis, 2002.
- SALVIA L., *L'Italia e l'ascensore sociale bloccato*, in "Corriere della Sera", (mercoledì 7 ottobre 2009), p. 13.
- SCANAGATTA S., *Socializzazione e capitale umano: la socializzazione e le sfide della globalizzazione*, Padova, Cedam, 2002.
- SCHIZZEROTTO A., BARONE C., *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- SCOTT W.R., *Le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- SILVESTRE ORAMAS M., *Teaching diagnosis, school curriculum and the quality of education*, in "Prospects", 33 (2003), n. 1, pp. 19-28.
- SINISCALCO M.T., *Merito ed equità nella scuola attraverso la lente OCSE*, in "Rivista dell'istruzione", 6 (2008), pp. 26-32.

- SNYDERS G., *École, classe et lutte de classe*, Paris, PUF, 1976.
- SWIFT D.F., *Per una sociologia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1978.
- TAYLOR C., *Il disagio della modernità*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- TERRIN A.N., *New Age. La religiosità del postmoderno*, Bologna, EMI, 1992.
- TESCHNER M., *Il ruolo degli insegnanti nella socializzazione politica*, in BARBAGLI M. (a cura di.), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp. 401-416.
- TORRES R.M., *Without Reform of Teacher Education there will be no Reform of Education*, in "Prospects", 26 (1996), n. 3, pp. 447-467.
- TULLIO-ALTAN C., *Personalità giovanile e rapporto interpersonale*, Roma, Isvet, 1972.
- TULLIO-ALTAN C., *I valori difficili*, Milano, Bompiani, 1974.
- TULLIO-ALTAN C., MARRADI A., *Valori, classi e scelte politiche*, Milano, Bompiani, 1976.
- UCHE U.W., *Sociology of Education for NCE Students*, London, Allen & Unwin, 1980.
- VATTIMO G., *La fine della modernità*, Milano, Garzanti, 1985.
- VATTIMO G., ROVATTI P.A. (a cura di), *Il pensiero debole*, Milano, Feltrinelli, 1983.
- VERSARI S. (a cura di), *Cercasi un senso, disperatamente*. Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica, Napoli, Tecnodid, 2006.
- VETTORATO G., *Frustrazione dei bisogni, disagio e rischio degli adolescenti*, Dissertazione per il dottorato, Roma. Università Pontificia Salesiana, 2008.
- VOLLI U., *Per il politeismo*, Milano, Feltrinelli, 1992.
- WEBER M., *Economia e società*, Roma, Donzelli, 2003-2006.
- WEBER M., *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Milano, Rizzoli, 2006.
- WILLIS P.E., *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press, 1981.
- WOODS P., *L'interazionismo e la scuola*, in MORGAGNI E., RUSSO A. (a cura di), *L'educazione in sociologia*. Testi scelti, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 241-258.
- YOUNG M.F.D. (a cura di), *Knowledge and Control*, London, MacMillan, 2 ed., 1980.

# Indice

---

<b>Sommario</b> .....	5
<b>Introduzione</b> .....	5
PARTE PRIMA	
<b>1. Le teorie sociologiche</b> .....	11
1.1. Il funzionalismo .....	11
1.1.1. <i>La concezione della società</i> .....	11
1.1.2. <i>Le funzioni del sottosistema di istruzione e di formazione</i> .....	12
1.1.3. <i>La teoria del capitale umano</i> .....	14
1.1.4. <i>La teoria della deprivazione culturale</i> .....	15
1.2. Il neo-marxismo .....	16
1.2.1. <i>Gli assunti riconducibili a Marx</i> .....	16
1.2.2. <i>Il neo-marxismo, Althusser e gli apparati ideologici di Stato</i> .....	17
1.3. La teoria della riproduzione culturale .....	19
1.3.1. <i>Dall'analisi sincronica alla interpretazione diacronica</i> .....	20
1.3.2. <i>L'ideologia dei doni</i> .....	22
1.3.3. <i>La scuola come agenzia di riproduzione sociale</i> .....	25
1.3.4. <i>La teoria della pratica</i> .....	33
1.3.5. <i>Per una pedagogia razionale</i> .....	36
1.4. Basil Bernstein e la nuova sociologia dell'educazione .....	39
1.4.1. <i>I codici linguistici</i> .....	39
1.4.2. <i>I codici educativi</i> .....	40
1.4.3. <i>Codici educativi e pedagogie visibili e invisibili</i> .....	43
1.4.4. <i>I codici produttivi</i> .....	45
1.4.5. <i>La nuova sociologia dell'educazione</i> .....	46
1.5. La teoria della riproduzione contraddittoria .....	48
1.5.1. <i>Osservazioni generali</i> .....	48
1.5.2. <i>La funzione contro-funzionale della scuola/FP</i> .....	49
1.5.3. <i>Bowles e Gintis: i principi di corrispondenza e di contraddizione</i> ...	49
1.5.4. <i>La teoria della resistenza</i> .....	53
1.6. Il neo-weberianesimo .....	54
1.6.1. <i>Analisi critica della teoria tecno-funzionalista</i> .....	55
1.6.2. <i>La teoria generale delle funzioni educative</i> .....	60
1.6.3. <i>Una teoria del mercato culturale</i> .....	63
1.6.4. <i>Osservazioni conclusive</i> .....	64
1.7. L'approccio interazionista-fenomenologico e il post-moderno .....	65
1.7.1. <i>Sintesi dell'approccio</i> .....	66
1.7.2. <i>L'approccio interazionista-fenomenologico e la scuola/FP: considerazioni generali</i> .....	68
1.7.3. <i>L'interazione in classe: una tematica da approfondire</i> .....	72
1.7.4. <i>Nuove forme culturali tra modernità e post-modernità</i> .....	75

PARTE SECONDA	
<b>2. Le tematiche principali</b>	79
2.1. Istruzione e stratificazione sociale	79
2.1.1. <i>Dati e tendenze</i>	80
2.1.2. <i>Eguaglianza delle opportunità scolastiche e formative</i>	82
2.1.3. <i>La teoria della deprivazione culturale e le grandi inchieste degli anni '60-'70</i>	86
2.1.4. <i>Interpretazioni teoriche più recenti</i>	91
2.1.5. <i>I fattori microstrutturali dell'insuccesso</i>	94
2.1.6. <i>Conclusioni: due orientamenti prevalenti</i>	96
2.2. Istruzione, formazione e politica	97
2.2.1. <i>Considerazioni generali</i>	97
2.2.2. <i>L'incidenza dei singoli fattori scolastici e formativi</i>	100
2.3. Istruzione, formazione ed economia	103
2.3.1. <i>L'affermarsi della teoria del capitale umano negli anni '60</i>	103
2.3.2. <i>Le posizioni critiche degli anni '70</i>	105
2.3.3. <i>A partire dagli anni '80 la nuova centralità dell'istruzione e della formazione</i>	108
2.3.4. <i>Rapporti tra scuola e mondo del lavoro</i>	112
2.4. La professione docente e la scuola come organizzazione	113
2.4.1. <i>L'evoluzione della professione docente</i>	114
2.4.2. <i>Le problematiche attuali</i>	117
CONCLUSIONI GENERALI	
<b>Società della conoscenza, economia e sistemi educativi in una situazione di crisi</b>	123
<b>Bibliografia</b>	127

**Publicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP**  
**“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”**  
ISSN 1972-3032

**Sezione “Studi”**

- 
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003  
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003  
MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004  
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004  
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004  
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004  
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005  
D'AGOSTINO S. - MASCIÒ G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005  
PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII seminario di formazione europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006  
NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007  
COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007  
DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007  
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007  
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007  
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007

MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007  
MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007  
NICOLI D. - FRANCHINI R., *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007  
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007  
PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007  
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

- 
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008  
COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008  
DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008  
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008  
MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008  
PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
- 
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009  
DONATI C. - BELLESI L., *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2009  
NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2009
- 
- 2010 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010  
PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
- 
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011  
GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2

#### Sezione "Progetti"

- 
- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003  
CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003  
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003  
COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003  
FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003  
GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003  
MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003  
TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003  
VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003

- 
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004  
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004  
CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004  
CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004  
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004  
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004  
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004  
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004  
NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004  
NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 
- 2005 CIOFS-FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005  
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005  
CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005  
NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005  
POLAČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005  
VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006  
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007  
GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007  
MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007  
NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007

RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007  
RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007

- 
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008  
CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008  
MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008  
NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008  
NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. Il volume*, 2008  
RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008  
RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- 
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009  
MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
- 
- 2010 BAY M. - GRADZIEL D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010
- 
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011  
TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011  
TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011  
MANTEGAZZA R., *Educare alla costituzione*, 2011  
NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011  
BECCIU M. - COLASANTI A.R., *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011

#### Sezione "Esperienze"

- 
- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003

- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005
- TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006
- COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
- 
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
- 
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008
- 
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, 2010
- 
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2011*, 2011

