Pierre Bourdieu/Jean Claude Passeron

LA RIPRO/ DUZIONE

Elementi per una teoria del sistema scolastico

tore

Titolo originale
La reproduction
Éléments pour une théorie du système d'enseignement
© 1970 by Les Editions de Minuit, Paris

Traduzione di Giampiero Mughini

© 1972 by Guaraldi Editore s.a.s., Rimini
Direzione Editoriale: Firenze, via della Mattonaia 21

Indice

Nota dell'Editore (1974) 7

Introduzione a due voci

Dall'analisi dei processi di riproduzione delle classi sociali e dell'ordine culturale all'analisi dei processi di mutamento, *di Giovanni Bechelloni* 9

Il figlio del pellicano può uccidere il padre, *di Francesco Ciafaloni* 21

Nota alla traduzione 30

Premessa 33

Libro primo Fondamenti di una teoria della violenza simbolica 39

Libro secondo Il mantenimento dell'ordine 119

I. Capitale culturale e comunicazione pedagogica 121

Ineguaglianze dinnanzi alla selezione e ineguaglianze di selezione 122

Dalla logica del sistema alla logica delle trasformazioni 147

II. Tradizione letteraria e conservazione sociale 165

Autorità pedagogica e autorità del linguaggio 166

Linguaggio e rapporto con il linguaggio 176

Conversazione e conservazione 191

III. Eliminazione e selezione 203

L'esame nella struttura e nella storia del sistema scolastico 204

Esame ed eliminazione senza esame 221
Selezione tecnica e selezione sociale 239

IV. La dipendenza mediante l'indipendenza 244
Le funzioni particolari dell'interesse generale 247
L'indifferenziazione delle funzioni e l'indifferenza alle differenze 257
La funzione ideologica del sistema d'insegnamento 267

Appendice L'evoluzione della struttura delle possibilità di accesso all'insegnamento superiore: deformazione o traslazione? 293

Nota dell'Editore

A due anni di distanza dalla prima presentiamo al lettore italiano la seconda edizione, riveduta nella traduzione, di un libro che si avvia ormai a diventare un classico della sociologia contemporanea.

Il libro uscì nel 1972 nella collana « Ipotesi » che era stata la collana di avvio della Casa editrice; oggi viene inserito nella collana « Ipotesi di cultura » accanto ad altri testi di sociologia che hanno lo scopo di accrescere il nostro livello di conoscenza sulle strutture culturali e, più in generale, sui processi di socializzazione.

L'analisi degli aa. non ha perduto nulla della sua originalità e pertinenza. Anzi, col passar degli anni, sempre più nettamente emerge la necessità di passare attraverso un lavoro di ricognizione empirica e di concettualizzazione altamente sofisticato se si vogliono capire davvero i meccanismi sociali, assai più complessi di quanto si fosse portati a ritenere sull'onda degli entusiasmi sessantotteschi.

Quando il libro uscì, infatti, non furono pochi coloro che lo accolsero con diffidenza respinti dai modi dell'esposizione e dalla drasticità delle tesi sostenute, in così netto contrasto con le speranze che molti coltivavano sul futuro della scuola.

Oggi possiamo dire con certezza che il futuro dovrà passare anche attraverso una capacità di analisi che non tema di rifuggire dai tecnicismi e dalle difficoltà. Le scorciatoie possono essere pericolose quando non si abbia ben chiaro da dove si viene e dove si vuole andare. Bourdieu e Passeron ci portano su sentieri impervi dai quali tuttavia ci è consen-

tito vedere più lontano, sia dietro di noi sia davanti. Nel riproporre oggi questo testo al lettore italiano siamo perciò convinti di offrirgli un libro che ha una duplice rilevanza: innanzitutto, ai fini dell'analisi del sistema scolastico e più in generale del sistema culturale e poi ai fini dell'analisi del sistema sociale. La sociologia ha modo qui di dispiegare tutte le proprie potenzialità al servizio di una capacità di « con-prensione » esemplare.

Settembre 1974

Dall'analisi dei processi di riproduzione delle classi sociali e dell'ordine culturale all'analisi dei processi di mutamento

« Se vuoi entrare in un pentagono e non ci riesci da nessuno dei cinque lati cerca il sesto ».

(Antico proverbio cinese)

1. Questo libro rappresenta il punto di arrivo di un lavoro di ricerca sociologica e di riflessione sistematica che ha prodotto in oltre dieci anni un corpus di ricerche e di lavori che non ha l'eguale nell'attuale panorama della sociologia europea. Intorno a Pierre Bourdieu, e sotto la sua direzione, un'équipe numerosa e preparata ha lavorato al Centre de sociologie de l'éducation et de la culture di Parigi conducendo una serie organica di ricerche sul campo culturale e sul campo intellettuale visti essenzialmente in una prospettiva di sociologia del potere[1]. Siamo perciò lieti di poter offrire al lettore italiano la traduzione de *La réproduction* dopo che il libro era stato esaminato e rifiutato, per opposte ragioni, da tre delle maggiori e più qualificate case editrici italiane che non sono state in grado di inserire questo testo negli schemi culturali caratterizzanti le proprie collane. Ci troviamo in effetti di fronte a una proposta nuova

[1] Oltre ai lavori pubblicati o in corso di pubblicazione per le Edizioni Guaraldi (*Mitosociologia, I delfini, La fotografia, Puericultura e morale di classe, L'amore dell'arte*) si vedano in particolare C. Grignon, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*; M. de Saint Martin, *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*; P. Fritsch, *L'éducation des adultes*, AA. VV. *Rapport pedagogique et communication*, AA VV *Le metier de sociologue*

tendente a fondare attraverso un'analisi sui fatti, una teoria in grado di collegare tra loro categorie capaci di spiegare quei fatti.

« Figli illegittimi » di Durkheim, di Weber e di Marx, Bourdieu e Passeron ambiscono, con ragione, a proporre una teoria originale dei rapporti simbolici come rapporti sociali che aggiungono la propria forza alla forza di questi.

Questo libro perciò si presenta ed è un libro importante. E su questo punto sono d'accordo anche i suoi numerosi critici i quali tuttavia hanno preferito spesso soffermarsi sul modo con cui i dati e le proposizioni logiche esplicative sono presentati linguisticamente, per contestarne la legittimità scientifica, oppure si sono soffermati sui problemi che l'analisi di Bourdieu e Passeron lascia aperti. A queste letture in parte fuorvianti, e comunque senz'altro riduttive, hanno acceduto sia Goffredo Fofi a cui avevamo affidato la presentazione al lettore italiano de *Les héritiers*[2], sia Francesco Ciafaloni con cui abbiamo deciso di presentare, a due voci, *La réproduction*[3].

Non vogliamo certo erigerci a difensori di ufficio di Bourdieu e Passeron (che fra l'altro sanno benissimo difendersi da soli) ma cercare a un tempo, in questa nostra presentazione, di sottolineare quali sono a nostro avviso gli apporti positivi con cui il libro ci offre l'occasione di confrontarci e di cercare di trovare una spiegazione soddisfacente delle letture riduttive che ne sono state fatte.

2. Cominciamo intanto con l'individuare il campo specifico di fronte al quale ci troviamo e che costituisce l'oggetto dell'analisi condotta da Bourdieu e Passeron. Si tratta del campo culturale, il cosiddetto mercato dei

[2] Cfr. in questa stessa sezione *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi 1971.

[3] Cfr. il testo che segue.

beni simbolici o mercato dei messaggi culturali. L'analisi marxista tradizionale lo ha relegato nel mondo della sovrastruttura limitandosi spesso a individuare, in modo meccanico e diretto, le determinazioni strutturali condizionanti[4]. Altri lo hanno analizzato come corpo separato, come puro mercato simbolico, regno di forme spoglie di contenuti e prive di significati, dematerializzato rispetto ai soggetti che lo agiscono. Nei riguardi di queste posizioni Bourdieu e Passeron sono ferocemente critici introducendo e collegando tra loro alcuni importanti concetti esplicativi: autonomia relativa del campo culturale, funzione di riproduzione dei rapporti di classe esistenti svolta dal campo culturale, scuola come principale istanza legittima di legittimazione dell'arbitrario culturale che contribuisce alla riproduzione della struttura della distribuzione del capitale culturale tra le classi e, suo tramite, alla riproduzione dei rapporti di classe esistenti.

Vediamo con maggiori dettagli quanto emerge da questo *La réproduction*. L'idea centrale è quella dell'autonomia relativa del sistema scolastico grazie alla quale l'insegnamento serve in modo specifico e insostituibile le strutture sociali.

La riproduzione dei rapporti di classe infatti è anche il risultato di un'azione pedagogica che non parte da una *tabula rasa* ma si esercita su soggetti che hanno ricevuto dalla loro famiglia o da azioni pedagogiche precedenti (cioè dalla cosiddetta « prima educazione ») da una parte un certo capitale culturale e dall'altra un insieme di atteggiamenti nei riguardi della cultura. Ogni azione pedagogica ha dunque una efficacia differenziata in funzione delle differenti caratterizzazioni culturali

[4] Diversa e ben altrimenti sfaccettata l'analisi recentemente proposta da L. Althusser che ci sembra ampiamente influenzata dai lavori di Bourdieu e di altri sociologi. Cfr. L. Althusser, *Idéologie et appareils idéologiques d'état. Notes pour une recherche*, « La pensée », n. 151, 1970. Di questo testo esiste una versione più recente ciclostilata. In italiano è stato tradotto da « Critica marxista » e in *Scuola, ideologia, potere*, a cura di M. Barbagli (Il Mulino 1972).

preesistenti dei soggetti e che sono di natura sociale. La scuola sanzionando queste differenze come se fossero puramente scolastiche contribuisce a un tempo a riprodurre la stratificazione sociale e a legittimarla assicurando la sua interiorizzazione e persuadendo gli individui che essa non è sociale ma naturale.

Queste tesi erano già in gran parte contenute nel precedente lavoro degli aa. *Les héritiers*[5] dove, tuttavia, persisteva un costante riferimento a una pedagogia razionale in grado di operare dei mutamenti su questa funzione selettiva e legittimante della scuola. Ne *La riproduzione* i riferimenti a una pedagogia razionale scompaiono quasi del tutto, il sistema scolastico si presenta molto più impermeabile a qualsiasi mutamento grazie all'introduzione di concetti quali autorità pedagogica e sistema scolastico come istituzione legittimante di tale autorità. Si potrebbe dire che, mentre ne *Les héritiers* l'accento viene messo prevalentemente sui condizionamenti sociali degli studenti, ne *La réproduction* l'accento viene messo sul corpo docente e sulla scuola come « sistema ».

L'azione pedagogica infatti per potersi esercitare ha bisogno che l'autorità di chi la dispensa sia riconosciuta come tale da coloro che la subiscono. L'autorità dei pedagoghi non è personale e carismatica, come tendono a credere e a far credere i pedagoghi, ma deriva dall'istituzione legittima, la scuola, di cui sono gli agenti. La scuola è pertanto l'istituzione investita della funzione sociale di insegnare e per ciò stesso di definire ciò che è legittimo apprendere[6]. Una identica dissimulazione impone come legittima la cultura delle classi dominanti. In realtà, sostengono gli aa. non esiste una cultura legit-

[5] Tr. it. *I delfini* cit.

[6] L'ideologia professionale del « dono » pedagogico avrebbe la funzione di mascherare proprio l'origine e la funzione sociale di una autorità che è più facile da far accettare presentandola come quella del maestro che come quella della società, in analogia con l'ideologia del « dono » operante per gli studenti. Cfr. *Les héritiers*.

tima: ogni cultura è arbitraria. La definizione di una cultura è dunque sempre una definizione sociale. La scuola tuttavia fa propria la cultura particolare delle classi dominanti, ne maschera la natura sociale e la presenta come *la* cultura oggettiva, indiscutibile, rifiutando allo stesso tempo le culture degli altri gruppi sociali. La scuola legittima in tal modo l'arbitrario culturale.

L'analisi degli aa. lega continuamente le funzioni di riproduzione e di legittimazione tra loro e con l'autonomia relativa della scuola. Ne consegue che l'apporto della scuola è insostituibile per quanto riguarda la riproduzione tanto delle strutture sociali quanto delle culture dominanti che vengono da essa consacrate come legittime, facendole così accettare senza costrizione. Ciò non significa però, come abbiamo sopra evidenziato e come gli stessi aa. hanno tenuto a chiarire[7], che la scuola ha la funzione di riprodurre l'ordine sociale ma solo che vi *contribuisce* in maniera specifica. La « violenza simbolica » è appunto l'azione pedagogica che impone delle significazioni e le impone come legittime. Ma proprio questa legittimazione implica l'autonomia relativa della scuola per dissimulare i rapporti di forza che ne determinano l'azione; senza tale dissimulazione le funzioni specificamente sociali della scuola sarebbero evidenti e ciò avrebbe come conseguenza quella di impedire alla scuola di assolverle.

Queste proposizioni emergono non solo dalla capacità logica e dialettica dei loro autori ma da un insieme vasto di risultanze empiriche e da un apparato concettuale, certo discutibile, ma di cui non è contestabile né la logica interna né la pertinenza rispetto ai fini esplicativi che si propone.

Non ci sembra si corra il rischio di accedere a spiegazioni tautologiche autogratificantisi, come è il caso di molte analisi sociologiche che si limitano a cucire dati statistici e interviste. Il rischio, semmai, è quello di

[7] Cfr. l'intervista a « Le Monde » del 19-9-1970.

trovarci di fronte a un apparente *cul de sac* dal quale non si riesce a uscire. Il rischio cioè è quello di approdare a un pessimismo sociologico che distruggendo sistematicamente tutte le proposte di intervento – riformistiche, razionalizzatrici o « rivoluzionarie » che siano – finisca per convalidare come legittimo lo status quo. Si tratta però di vedere se le tesi che si pretendono modificatrici di questo status quo, di cui Bourdieu e Passeron contestano la validità, lo siano effettivamente davvero o non costituiscano piuttosto delle illusioni e in quanto tali è bene che cadono: è necessario dire, se nessuno lo dice, che il re è nudo anche se ciò non è sufficiente per decidere che cosa fare.

Ora a noi sembra che, come minimo, Bourdieu e Passeron ci abbiano *dimostrato* che il re è nudo mostrandocelo nudo nonostante l'apparenza illusoria delle vesti preziose di cui tutti lo dicevano addobbato. Ma riteniamo anche che non si siano limitati a questo, dal momento che ci hanno fornito gli strumenti attraverso i quali hanno compiuto la loro operazione di « svelamento », consentendoci quindi di utilizzare la loro analisi per trasposizioni non indebite sul terreno dell'analisi scientifica e della progettazione politica.

È a questo punto allora che si può porre il problema di come ripartire per fondare una analisi e una pratica modificatrici dell'assetto esistente. Innanzitutto introducendo nel modello esplicativo di Bourdieu e Passeron le contraddizioni cui dà luogo il processo di trasmissione dei beni simbolici e il processo di riproduzione dei rapporti di classe. Il modello ce lo consente, soprattutto perché, contrariamente a quello che può sembrare da certi modi dell'esposizione, è un modello situato nel tempo e nello spazio: si tratta infatti di un modello esplicativo del sistema scolastico *francese* colto in un *momento* particolare della sua storia, momento che viene esplicitamente qualificato come momento di crisi e di transizione. E su queste specificazioni è opportuno e necessario riflettere. Quanto agli elementi di contrad-

dizione gli aa. non ne individuano né si pongono il problema del mutamento, ma ciò non impedisce a noi di porceli esplicitamente.

Un primo elemento di contraddizione è connaturato ai processi di socializzazione, in particolare a quelli determinati dall'ambiente familiare e dal rapporto padri-figli. L'« uccisione » del padre da parte del figlio non è solo un mito centrale dell'analisi freudiana ma è altresì, in varie forme, una modalità d'essere degli esseri umani che non si « riproducono » culturalmente e socialmente secondo il rigido determinismo genetico del pellicano che depone uova da cui escono pellicani sempre uguali. Anzi, si può dire che quanto più sistematici sono gli sforzi del padre per rendere il figlio a sé omogeneo tanto maggiori sono le probabilità di una rivolta del figlio contro il padre. In questo senso quindi ha pienamente ragione Ciafaloni quando avanza l'ipotesi che il maggio e il Movimento studentesco siano *anche* l'espressione di questa rivolta dei figli contro i padri.

Un secondo, forse più importante, elemento di contraddizione emerge tra le aspettative che il sistema educativo (e in genere culturale) suscita in termini di « liberazione », di autorealizzazione, di mobilità sociale verticale e le impossibilità del sistema sociale (mercato del lavoro, ma non solo) e dello stesso sistema scolastico (meccanismi di selezione e di esclusione) di soddisfarle in termini adeguati.

Contraddizioni del tipo di quelle qui ricordate consentono di cogliere nel sistema culturale descritto e interpretato da Bourdieu e Passeron gli spazi per inserire « altre » proposte, un « altro » tipo di lavoro politico, specifico e generale. Si aggiungano poi le contraddizioni proprie alla struttura sociale complessiva la cui ritraduzione in termini di contraddizioni specifiche interne al campo culturale è un'operazione da fare. Si possono così individuare modalità d'uso delle acquisizioni forniteci dai due aa. la cui portata teorica e pratica non consente riduttivismi eccessivi.

In particolare, prima di avviarci alla conclusione, vorremmo sottolineare almeno tre punti che a noi sembrano particolarmente significativi per le analisi che anche da noi si vanno sviluppando sul campo culturale.

I. Innanzitutto l'accento posto da Bourdieu e Passeron sulla « prima educazione » (dal rapporto del bambino con la madre mediato dalla puericultura[8] ai rapporti educativi precedenti al rapporto con la scuola) che non consente di accedere all'idea dell'uomo come « pagina bianca » cui la scuola impone il proprio arbitrario culturale e nemmeno di accedere a un concetto di responsabilità individuale riduttivo e mistificatorio, come quello della più tradizionale sociologia dell'educazione americana, in quanto cela le funzioni sociali sia della scuola che degli altri agenti di socializzazione precedenti, contemporanei o successivi alla scuola.

II. In secondo luogo l'aver collegato in una catena logica e coerente rapporti sociali, scuola e cultura mettendo in luce i meccanismi attraverso i quali agiscono i condizionamenti sociali e la loro interiorizzazione da parte di entrambi i soggetti del rapporto pedagogico (i docenti e i discenti). In particolare, in un momento in cui la mitologia sulla « scuola parallela » dei mezzi di comunicazione di massa è moneta corrente (tanto da determinare massicci investimenti nel settore delle « macchinette ») acquista particolare rilievo l'aver mostrato come il rapporto con la scuola condiziona i successivi rapporti con le istanze culturali sia per quanto riguarda le opportunità di accesso che i livelli di decodifica[9].

III. Infine non si può non rilevare che nel momento in cui imperversano in campo culturale e in campo

[8] Cfr. L. Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, libro nato sotto la direzione del Bourdieu e pubblicato da Guaraldi con il titolo *Puericultura e morale di classe*, 1972.

[9] Su questo punto si vedano in particolare P. Bourdieu e A. Darbel, *L'amore dell'arte*, Guaraldi, 1972, e *Mitosociologia*, Guaraldi, 1970.

scolastico teorie semiologiche e cibernetiche che spingono pedagogia e psicologia sul terreno scarnificato delle forme, Bourdieu e Passeron ci offrono un esempio di uso sociologico di concetti e acquisizioni della teoria dell'informazione. Le nozioni di informazione, codice, ridondanza, emittente, ricevente vengono calate in un contesto sociale e da questo ricevono significato[10]. I *contenuti* della comunicazione culturale e i *soggetti* di questa comunicazione fanno così parte di pieno diritto dell'analisi.

Queste acquisizioni, che non sono beninteso le uniche che il libro ci offre ma quelle che a noi paiono più significative nell'ambito del quadro generale sopra ricordato, consentono di far ritenere del tutto insufficienti e riduttive non solo le varie proposte di riformismo pedagogico ma anche la stessa pratica antiautoritaria condannata a porsi sullo stesso piano metodologico – anche se, ovviamente, di segno opposto – delle proposte avanzate dalle varie tecnologie educative. La pratica antiautoritaria finisce infatti per essere uno « scatolone vuoto » se non prende direttamente in considerazione i contenuti e i soggetti del rapporto pedagogico in relazione con i rapporti sociali che li determinano (e su questo punto Ciafaloni richiama l'attenzione in modo netto).

3. Questo libro non poteva essere stato concepito e scritto che in Francia dove generazioni di giovani hanno tremato e lavorato per anni per « passare » l'aggregazione o, più ancora, il dottorato. In Italia dove esami di abilitazione, libere docenze e concorsi a cattedre uni-

[10] Si veda in particolare su questi punti, degli stessi autori e di M. de Saint-Martin, *Rapport pedagogique et communication*, CSE Mouton, 1968, e qui i capitoli I e II del Libro secondo. In particolare ci è apparsa illuminante l'analisi del rapporto tra successo scolastico e classi sociali dove il dato empirico immediatamente risultante è stato opportunamente tarato con gli effetti provocati dalla selezione, si veda in particolare l'analisi e il commento dei dati al cap. I del Libro secondo.

versitarie sono ormai da tempo sprovvisti di qualsiasi aura di sacralità, se mai lo sono stati davvero, la cultura trasmessa dalla scuola non ha assunto le stesse caratteristiche che ha avuto in Francia (e in altri paesi europei, pensiamo soprattutto alla Germania). Diciamo questo perché un libro come *La riproduzione* può correre il rischio di essere rifiutato da una parte del pubblico per cui è stato scritto sulla base di una triplice azione di rigetto: rigetto per la sociologia, il suo gergo e i suoi strumenti, rigetto per lo stile e la lingua dell'opera che sembra troppo impregnata di quella sacralità culturale di cui vuole mostrare l'arbitrarietà, rigetto infine nei riguardi di una analisi dello specifico culturale condotta rifiutando a un tempo gli approcci idealistici, quelli illuministico-riformisti e quelli del marxismo meccanicistico e « volgare ». Del resto anche in Francia c'è chi ha preso le distanze da questo testo scrivendo: « è chiaro, anche a giudicare dalla stessa modalità di scrittura, che questa denuncia della cultura universitaria e borghese si indirizza a universitari borghesi; la critica dei mandarini è l'ultima raffinatezza della cultura mandarinale. Leggendo *La riproduzione* il "normalien – agregé – parisien" può assaporare il supremo piacere di provare la propria superiorità nella piena coscienza che solo lui può avere della radicale mistificazione di cui i "normaliens – agrégés – parisiens" sono ad un tempo le vittime e i grandi officianti »[11].

Invitiamo pertanto coloro che iniziassero la lettura del testo e si sentissero scoraggiati a proseguire dallo stile e dal linguaggio a persistere nel loro intento magari affrontando prima la lettura del Libro secondo per poi passare al Libro primo che teorizza e generalizza le risultanze delle ricerche empiriche condotte in un arco decennale sulla scuola francese in parte raccolte e siste-

[11] Cfr. A. Prost, *Une sociologie stérile: « La réproduction »*, « Esprit », dicembre 1970, p. 861.

matizzate nel Libro secondo e che fanno oggetto, come abbiamo ricordato, di numerose altre pubblicazioni. Una volta acquisita una certa familiarità con una serie ricorrente di concetti generali esplicativi si vedrà come il libro ricorra anzi a forme di ridondanza utilmente introdotte per accrescerne la leggibilità e consentire di seguire il filo logico del ragionamento che collega tra loro i dati e le categorie esplicative utilizzate.

Esula dai limiti di questa introduzione un'analisi dei motivi della « cattiva stampa » di cui gode la sociologia in Italia (e non solo). L'uso incontrollato del termine, l'esistenza dei cattivi sociologi, la mancanza di un adeguato « controllo » (da parte di chi? come?) sui lavori dei sociologi, sulla loro pertinenza e la loro « validità » possono costituire dei motivi, anche se da soli insufficienti. Qui preme solo sottolineare che se è vero che la moneta cattiva caccia la buona è anche importante saper distinguere la moneta cattiva dalla buona e operare perché quest'ultima abbia un'adeguata circolazione. Anche per quanto riguarda infine la resistenza ad affrontare un'analisi dello specifico culturale in termini non tradizionali il discorso sarebbe lungo, basti l'averlo ricordato.

Per concludere, quindi, invitiamo il lettore a tener conto del proverbio cinese riportato all'inizio: non fermarsi di fronte alle apparenti difficoltà di lettura che il testo offre, proseguire l'analisi sulla funzione specifica del campo culturale nelle società a capitalismo maturo nonostante le difficoltà e i muri contro i quali si va a sbattere. Potrà irritare il rifiuto degli autori a esprimere le proprie intenzioni e le proprie esperienze soggettive o la loro richiesta che i termini impiegati vengano recepiti nell'accezione specifica e avalutativa che essi ne danno, ciò non toglie che bisognerà prima o poi decidersi a riconoscere che sarà pure possibile spiegarsi e capire i perché di questo loro rifiuto e di questa nostra irritazione e non rinunciare, protetti dallo schermo di valutazioni moralistiche, al progetto di una scienza so-

ciale capace di fornire spiegazioni e non solo descrizioni[12]. Progetto indubbiamente ambizioso che deve trovare le correlazioni possibili tra reale, vissuto, discusso e agito al di là delle verbalizzazioni incontrollate, delle tautologie sacralizzate dal linguaggio esoterico, delle ideologizzazioni senza referente, dei reperti e degli spaccati di vita oggi di moda dopo le ubriacature metodologiche e statistiche di qualche anno fa. Progetto tanto più ambizioso ma tanto più necessario in quanto nasce da motivazioni conoscitive dettate dall'urgenza e dalle necessità della pratica (politica, sociale, culturale...).

GIOVANNI BECHELLONI

[12] Noi per parte nostra condividiamo quanto scrivono i due aa. (p. 289, n. 35): « se non vi può essere scienza che di ciò che è nascosto, la scienza della società è, di per se stessa, critica, senza che lo scienziato che sceglie la scienza debba mai scegliere la critica ».

Il figlio del pellicano può uccidere il padre

0. « Ogni potere di violenza simbolica, cioè ogni potere che riesce ad imporre dei significati e a imporli come legittimi dissimulando i rapporti di forza su cui si basa la sua forza, aggiunge la propria forza, cioè una forza specificamente simbolica, a questi rapporti di forza ».

1. « Ogni azione pedagogica è oggettivamente una violenza simbolica in quanto impone, attraverso un potere arbitrario, un arbitrario culturale ».

2. « ... l'autorità pedagogica implica necessariamente come condizione sociale del suo esercitarsi l'autorità pedagogica e l'autonomia relativa dell'istanza che ha il compito di esercitarla ».

Così, di assioma in teorema e di teorema in scolio si snoda il lucido concatenarsi delle deduzioni della prima parte di questa *Riproduzione* che, nei modi dell'*Etica* spinoziana, riprende a sei anni di distanza il discorso de *I delfini*.

3. « ... l'autorità pedagogica implica il lavoro pedagogico come lavoro d'inculcamento che deve durare a lungo per produrre una formazione durevole, cioè un *habitus* prodotto dall'interiorizzazione dei principi di un arbitrario culturale capace di perpetuarsi dopo la cessazione dell'autorità pedagogica e di perpetuare quindi nella pratica i principi dell'arbitrario interiorizzato ».

4. « Ogni sistema d'insegnamento istituzionalizzato deve le caratteristiche specifiche della sua struttura e del suo funzionamento al fatto che deve produrre e

riprodurre, attraverso i mezzi propri dell'istituzione, le condizioni istituzionali la cui esistenza e persistenza sono necessarie tanto all'esercizio della sua funzione propria... che alla riproduzione di un arbitrario culturale... la cui riproduzione contribuisce alla riproduzione dei rapporti tra i gruppi e le classi ».

Così il cerchio si chiude. Dal bianco uovo di pellicano esce un pellicano che depone un altro uovo, altrettanto bianco e chiuso, fonte di una infinita catena di pellicani e di uova, se nessuno interviene a fare di esse una frittata[1].

Sì; ma da dove sbuca fuori questo qualcuno? Ci sono dunque al mondo altri enti oltre ai pellicani e alle loro uova.

E poi non sempre i pellicani furono pellicani; e non lo saranno per sempre. Se il pellicano non ci piace (o se non ci piace essere dei pellicani): può darsi che sia un vantaggio sapere che i pellicani sono tali non perché seguano il piano imperscrutabile della mente di Dio ma perché nascono da uova di pellicano, ma non un grande vantaggio. Se vogliamo farla finita coi pellicani o cambiarli con qualcos'altro, per esempio struzzi o colibrì, sarà bene conoscere il modo e la norma del riprodursi e del vivere del pellicano; e perché in quell'ambiente si sono prodotti pellicani; e il grado di rigidità della riproduzione del pellicano.

Per esempio scopriremmo che è inutile cercare di trasformare i pellicani in struzzi nutrendoli molto, accorciando loro il becco e facendoli correre. Se si vogliono struzzi e non pellicani bisogna partire da uova di struzzo ed uccidere i pellicani. I pellicani cambierebbero col tempo; ma impiegherebbero centinaia di secoli a cambiare ma non diventerebbero struzzi, né muterebbero nel senso da noi desiderato. A meno che non scoprissimo il modo di intervenire direttamente e oculatamente sul patrimonio genetico del pellicano.

[1] Vedi i versi di Robert Desnos messi ad epigrafe del volume.

Nel caso della riproduzione di cui specificamente il libro parla, invece, le cose non vanno come nel caso della riproduzione biologica, rigidamente ed autonomamente. Può darsi che un bel giorno l'uovo bianco si apra e invece del bianco uccello dal gran becco e dalle lunghe zampe ne vengano fuori Bourdieu e Passeron, acuti e forti come dioscuri e comincino a fracassare a rovina uova di pellicano.

La « riproduzione » delle classi e della cultura di classe non è una riproduzione. Per fortuna. Perciò il mondo cammina e si evolve molto più rapidamente che non i pellicani. L'uomo non è un pellicano; e tanto meno la società umana. Non solo la scuola ma anche i rapporti di classe e di produzione e i rapporti con la natura formano gli uomini, confermano o negano teorie e culture, riproducono, modificano o distruggono classi. Ma anche il processo di istruzione in sé non è *solo* un processo di riproduzione. È possibile, contrariamente a quanto Bourdieu e Passeron affermano, che un sistema di educazione contribuisca a mettere in crisi piuttosto che a confermare una struttura di classe. È possibile che l'autorità pedagogica e il lavoro pedagogico vengano usati consapevolmente o inconsapevolmente per abbattere la struttura stessa che aveva legittimato l'autorità ai propri fini.

L'ultima generazione di studenti è un esempio di questa contraddizione. È per lo meno dubbio che gli studenti del maggio siano il « qualcuno » che rompe le uova; o che lo siano gli studenti americani dell'ultima generazione. Ma si ha un bel dire che tutto è funzionale al « sistema », che la pedagogia libertaria (alla Dewey) o l'insegnamento del marxismo sono l'astuzia suprema del sistema per inglobare tutto in sé, per rendere tutto funzionale a sé. È molto più logico pensare che la crisi dell'istruzione in America o il maggio in Francia siano *anche* lo scontro tra un modo di produzione e il suo sistema pedagogico, con esso contraddittorio (per esempio perché legato a un modo di produ-

zione precedente o perché espressione di tecniche e valori solo incompiutamente espressi nell'attuale modo di produzione).

Dall'uovo del pellicano esce il nemico del pellicano che attenta alla vita del padre. Per ora il pellicano ha ucciso il figlio-mostro; ma quel che ci interessa sono i modi e le norme della generazione del mostro. Anche perché accade che il mostro siamo noi.

I concetti usati dagli autori sono però del tutto inadeguati a permettere lo studio di quei modi e norme.

Violenza simbolica, autorità pedagogica, lavoro pedagogico, *arbitrario* culturale. Con questi concetti ogni descrizione dei modi e delle norme della riproduzione è *in sé* impossibile. Essi sono solo adeguati ad *affermare* che si tratta di una riproduzione (non a *dimostrarlo*). La dimostrazione se mai sta nella seconda parte del libro ed avviene con concetti e strumenti diversi da quelli della prima parte: tra gli altri il confronto tra i rendimenti scolastici degli allievi provenienti da varie classi sociali, comunque con concetti che hanno poco a che fare con la « violenza simbolica » o « l'arbitrario culturale ».

Tuttavia è la prima parte del libro quella che caratterizza il lavoro e ne fa un elemento importante di discussione in un momento di riflessione e di dibattito come questo. Si può dire (e lo ha scritto Goffredo Fofi a proposito de *I delfini*) che questo è un bellissimo, rigoroso pamphlet travestito da *Etica more geometrico demonstrata*. È così: ma la particolare disciplina e rigore della esposizione ne fanno un pamphlet particolare, che può anche essere il punto di partenza per una riflessione in positivo sull'istruzione e l'educazione.

I due autori mettono a punto e portano alle estreme conseguenze un sistema di concetti per descrivere le forze che fanno funzionare la macchina dell'istruzione e ne determinano i fini in sé, come macchina, a prescindere dal fatto che si tratti di una buona o di una cattiva macchina. In un certo senso è la summa del maggio e

del movimento studentesco in Francia, in Italia, in Europa. Ma è una summa scritta, o almeno pensata, in anticipo. È però anche la dimostrazione dei limiti del movimento. Proprio perché l'uso dei termini è così rigoroso, univoco ed ampio ne viene da un canto accresciuta l'efficacia, dall'altro esplicitata l'insufficienza.

Si potrebbe dire che Bourdieu e Passeron intendono aggiungere alla forza degli argomenti la forza supplementare che proviene dalla apparente « scientificità » del testo e dall'oscillare delle parole tra un significato *avalutativo* o presunto tale, interno al testo, ed uno invece, fortemente valutativo, del linguaggio ordinario. E questo è illecito.

Non basta dire che « violenza » nel testo è usato in senso avalutativo. Violenza è violenza. Violenza è uccidere, colpire. Violenza è Mauthausen, la guerra del Pacifico, Marzabotto, Cassino.

Violenza è lo sfruttamento di una classe su un'altra classe.

Violenza, ci dicono i due autori, è *anche* inculcare a dei discenti che sono ancora pagine bianche i valori e la cultura di una particolare classe, l'*arbitrario culturale* di una particolare classe.

Sì, anche questa è violenza. Ma:

1. Gli alunni non sono pagine bianche e non si scrive su di loro arbitrariamente e per sempre.

2. In questo senso è violenza anche insegnare a leggere e scrivere, a portare il cibo alla bocca, a parlare, a camminare.

Ogni contatto con queste *pagine bianche* è, *allo stesso titolo, violenza.* Né è possibile immaginare alcuna forma di educazione o rapporto tra bambini ed adulti che non sia violento. Quindi la riproduzione è con noi per restare *in eterno* e non c'è modificazione o rivoluzione che ce ne libererà. Tutt'al più si potrà cambiare la classe in nome della quale si esercita la violenza e il contenuto specifico dell'*arbitrario culturale* da inculcare.

3. Contro la violenza simbolica non c'è difesa. Né è possibile un insegnamento critico che si presenti come tale. Si cadrebbe infatti nel paradosso di Epimenide il mentitore che, se affermasse « io mento », direbbe la verità, ma mentirebbe anche perché direbbe la verità dicendo di mentire. Già; ma il ragionamento di Bourdieu e Passeron è sbagliato come è sbagliato il paradosso di Epimenide, che va bene per esprimere in termini espressivi un assurdo logico, non per descrivere il mondo (se mai mostra i limiti della logica di cui descrive un paradosso). In natura Epimenide il mentitore non esiste. Per decidere se un uomo mente o non mente si confronta ciò che dice con la realtà, non lo si chiede a lui. Solo che ha influenza sulla controllabilità di ciò che dice il *come* lo dice.

4. Il contenuto dell'insegnamento non è *arbitrario*. Tra arbitrario e *non* logicamente necessitato c'è una bella differenza.

L'orbita della Terra non è necessitata nel senso che non discende dal concetto di Terra, o dalle caratteristiche dei solidi platonici o dal concetto di pianeta (a meno di non includere nel concetto tutte le sue determinazioni empiriche). Se la Terra avesse una massa o una posizione, comunque una storia o una genesi diverse, la sua orbita sarebbe diversa. Non di meno non si può certo affermare che l'orbita della Terra è « arbitraria ».

Se ciò che si vuole dimostrare è che ciò che si insegna nelle scuole di Francia non è l'unica ed eterna verità, la Cultura, la Scienza, gli autori forse non lo dimostrano (o lo dimostrano nella seconda parte più che nella prima) ma certo lo affermano con chiarezza e rigore.

Ma se bisogna formulare una politica della scuola o trovare i rapporti tra lotta nella scuola e lotta di classe nel senso più ampio questo non basta più e soprattutto non basta il concetto di uomo come foglio bianco, di società come foglio bianco.

Partendo dall'uomo come foglio bianco si incontrano paradossalmente le stesse difficoltà che si incontrano partendo, come fa Laing, da un uomo che preesiste alla propria storia, alla propria educazione, cui gli altri uomini e il mondo possono portare il male e la morte o l'amore e la vita, ma cui non sono necessari per il suo stesso definirsi.

Ma non è così: l'uomo non è né una potenza preformata, un'anima, come per Laing, né una pagina bianca (bianca e *positiva* si direbbe) come per Bourdieu e Passeron. Non ne sappiamo molto su di noi ma tanto per negare queste due possibilità estreme sì.

Soprattutto non è una pagina bianca la società umana. La storia della società umana e i rapporti di produzione in essa prevalenti e in essa possibili, i bisogni individuali *naturali* (e ve ne sono: almeno quelli di mangiare, di bere, di coprirsi e di *parlare* – non si impara a parlare se non a contatto con altri, adeguati, parlanti) o determinati da elementi famigliari e sociali che sfuggono alla determinazione consapevole dell'uomo, della società, sono indispensabili per definire i criteri e i programmi di una lotta politica nella scuola.

Non si tratta di ricacciare tutto nel gran calderone della lotta di classe e quindi rinunciare a porsi un programma per una lotta nella scuola in quanto tale. Si tratta di precisare cosa è specificamente legato agli interessi della classe dominante in ciò che si insegna, cosa è o può essere utile agli interessi degli oppressi o corrispondente alla natura degli uomini in questo momento della loro storia.

Per questo il libro di Bourdieu e Passeron è utile ma non sufficiente da solo a definire un programma. Numerosi atteggiamenti tradizionalmente assunti dal movimento operaio sulla scuola sono entrati in crisi, ma neanche l'anti-autoritarismo (che è poi la lotta contro il mezzo attraverso cui viene legittimata la « violenza simbolica » ed imposto l'« arbitrario culturale ») è più sufficiente.

Tradizionalmente la sinistra ha sempre chiesto *più scuola* per i figli degli operai e dei proletari; ha sempre attribuito un valore in sé all'istruzione come mezzo per accrescere lo sviluppo delle forze produttive ed accelerare il progresso.

Oggi, se la richiesta non è opportunamente qualificata (*quale scuola, come*), questo non è più vero. Accrescere indiscriminatamente la scolarità senza chiedere il mezzo tempo (metà scuola, metà lavoro) *per tutti, senza selezione* significa solo far pagare agli operai il patologico gonfiamento delle classi medie.

D'altro canto l'abolizione della scuola o la scuola solo politica, formativa della personalità (come si dice; o del militante, che è lo stesso) è o l'ultima trasformazione del mito rousseauiano del « buon selvaggio », o l'uso delle idee di Laing (e di tanti cattolici, esistenzialisti, spiritualisti) dell'uomo che preesiste alla sua educazione e non ha bisogno dell'istruzione e delle tecniche per la sua salvezza e autorealizzazione; o l'ultima mascheratura della vecchia linea gentiliana che, presente da sempre nella scuola italiana, messa in pericolo dalle tecniche (sotto specie capitalistica) si rifugia nella politica. In pratica una classe che non ha mai prodotto né si è mai preoccupata della produzione rifiuta di imparare a produrre. E invece imparare a produrre bisogna. Oggi ci sfrutterà il capitale; quando sarà abbattuto produrremo per noi. Altrimenti nel frattempo, ci si fa mantenere: dagli operai naturalmente.

Questa, si vede bene, non è una dimostrazione. Le dimostrazioni vengono dalla pratica; ma perché vengano è necessario esplicitare al massimo il proprio programma. Soprattutto in merito alla « violenza » e all'« arbitrario culturale », come li chiamano gli autori.

Non tutti gli insegnamenti sono ugualmente violenti ed ugualmente arbitrari ed è proprio la pratica dell'insegnamento (oltre alla ricerca scientifica) a determinare quali insegnamenti e quali modi sono più consoni a quegli alunni, a quegli uomini. La grande forza della

trasmissione di una cultura di classe sta nel riuscire a confondere ciò che è necessario con ciò che è utile solo alla classe dominante. Gli autori riconfermano questa confusione, che bisogna invece chiarire. Il momento della trasmissione di una cultura è di fatto anche oggi, e lo sarebbe anche di più se non ci fossero il padrone e il profitto, uno dei grandi momenti di verifica di una società, comunque la trasmissione avvenga, nella scuola o fuori della scuola. È come se il pellicano ogni volta potesse aspettarsi di vedere uscire dall'uovo un alligatore o un drago e si sforzasse ogni volta di fare l'uovo più adeguato al suo programma di animale volante perfetto. Anche perché il frutto dell'uovo potrebbe, come abbiamo detto, rivolgersi contro di lui.

FRANCESCO CIAFALONI

Nota alla traduzione

Ci si è attenuti al criterio generale di una trasposizione italiana il più possibile letterale conservando al testo il giro di frase originale con le numerose subordinate e frasi attributo che caratterizzano lo stile degli autori. Per quanto riguarda la terminologia relativa al sistema scolastico francese si è in linea di massima conservata la terminologia originale, salvo in quei casi in cui era possibile una trasposizione nella corrispondente terminologia italiana: ciò al fine di accrescere la leggibilità del testo per un lettore non informato sul sistema scolastico francese. Così si è tradotto: con « università » o « insegnamento universitario » il francese *enseignement superieur* che comprende l'università, le *grands écoles* e altri istituti di istruzione a livello universitario, per evitare che una traduzione letterale facesse pensare a « scuole medie superiori »; con « assistenti volontari » il francese *assistants* e con « assistenti ordinari » il francese *maîtres assistants*; etc. Per quanto riguarda l'espressione *système d'enseignement* la si è tradotta per lo più con l'espressione « sistema scolastico ».

La riproduzione

Il capitano Jonathan,
all'età di diciotto anni,
cattura un giorno un pellicano
in un'isola dell'Estremo Oriente.
Il pellicano di Jonathan,
al mattino, depone un uovo tutto bianco
e ne esce un pellicano
che gli assomiglia in modo straordinario.
E questo secondo pellicano
depone, a sua volta, un uovo tutto bianco
da cui esce, ovviamente,
un altro pellicano che fa altrettanto.
Tutto ciò può durare molto a lungo
se non si fa una frittata prima.

ROBERT DESNOS,
Chantefleurs, Chantefables

Questo testo non avrebbe potuto esistere senza il lavoro collettivo di tutti i ricercatori del Centro di Sociologia Europea della École pratique des hautes études di Parigi. Qui ringraziamo in particolare coloro che ci hanno aiutato con i loro suggerimenti e le loro critiche, L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, P. Champagne, J.-M. Chapoulie, C. Grignon, D. Merllié, M. de Saint-Martin e P. Maldidier. Ringraziamo anche MM. J. Brunschwicg, J. Lindon, J.-C. Pariente e M. Verret per le indicazioni preziose che ci hanno fornito a proposito di questo testo.

Premessa

L'articolazione di quest'opera in due libri a prima vista molto dissimili quanto al loro modo di esposizione non deve evocare l'abituale rappresentazione della divisione del lavoro intellettuale, da una parte i compiti parcellari dell'empiria, dall'altra un lavoro teorico che avrebbe inizio e fine in se stesso. Il corpo di proposizioni presentato nel libro I non è tanto un semplice catalogo di relazioni di fatto o una somma di affermazioni teoriche. Esso è piuttosto il risultato di uno sforzo teso a costituire in un sistema verificabile dal controllo logico, da una parte proposizioni costruite mediante e per le operazioni stesse della ricerca o apparse come logicamente richieste per fondarne i risultati, dall'altra proposizioni teoriche che hanno permesso di costruire, per deduzione o specificazione, proposizioni direttamente verificabili dal controllo empirico[1].

Al termine di questo processo di rettifica reciproca, le analisi del libro II, anche se sono servite da punto di partenza per la costruzione dei principi enunciati nel libro I, possono essere considerate come un'applicazione a un caso storico determinato di principî che, per la loro generalità, autorizzerebbero anche altre applicazioni. Questo primo libro dà coerenza a ricerche che affrontano il sistema scolastico sotto aspetti ogni volta diversi (cioè successivamente nelle sue funzioni di co-

[1] Per quanto autonoma, questa teoria dell'azione pedagogica si fonda su una teoria delle relazioni tra l'arbitrario culturale, l'habitus e la pratica che riceverà completo sviluppo in un'opera in preparazione di Pierre Bourdieu.

municazione, di inculcamento di una cultura legittima, di selezione e di legittimazione). Ogni capitolo pertanto approda sempre, lungo cammini diversi, allo stesso principio d'intellegibilità, al sistema cioè delle relazioni esistenti tra il sistema scolastico e la struttura dei rapporti tra le classi: punto centrale della teoria del sistema scolastico che è andato costituendosi man mano che il suo potere di costruzione dei fatti si affermava nel lavoro sui fatti.

Il ricordo delle trasformazioni successive subite dal corpo di proposizioni presentate nel libro I, trasformazioni tendenti tutte a sostituire certe proposizioni con altre più forti che generavano a loro volta nuove proposizioni legate ai principî da relazioni più numerose e più serrate, dovrebbe vietare di dare come necessario lo stato attuale della formulazione di questo sistema di proposizioni – pur tuttavia unite da relazioni necessarie –, se non sapessimo che è così di ogni corpo di proposizioni – e anche di teoremi – considerato in un momento della sua storia. Gli orientamenti che hanno guidato la scelta di spingere più o meno lontano la ricerca erano insiti nel progetto stesso di questo libro: lo sviluppo ineguale dei diversi momenti può in effetti giustificarsi solo in funzione dell'intenzione di risalire ai principî o di specificare le conseguenze tanto quanto era necessario per ricollegare al loro fondamento teorico le analisi presentate nel libro II.

Avendo scartato l'incongrua ipotesi di forgiare una lingua artificiale, non è possibile eliminare completamente, pur moltiplicando le messe in guardia, le risonanze e le assonanze ideologiche che ogni lessico sociologico suscita inevitabilmente nel lettore. Di tutte le possibili maniere di leggere questo testo, la peggiore sarebbe indubbiamente la lettura moralizzante che, appoggiandosi sulle connotazioni etiche legate dall'uso corrente a termini tecnici tipo *legittimità* o *autorità*, trasformasse delle constatazioni in giustificazioni o in denunce o che, prendendo certi effetti oggettivi per

prodotti della azione intenzionale, cosciente e volontaria degli individui e dei gruppi, vedesse mistificazione malevola o ingenuità colpevole là dove è detto soltanto *dissimulazione* o *mancato riconoscimento*. Un tutt'altro tipo di malinteso potrebbe suscitare l'impiego di termini tipo *violenza* o *arbitrario*, i quali, più forse degli altri concetti utilizzati in questo testo, si prestano a letture molteplici perché occupano una posizione al tempo stesso ambigua ed eminente nel campo ideologico. E ciò in ragione della molteplicità delle loro utilizzazioni presenti e passate o, meglio, della diversità delle posizioni occupate dagli utilizzatori presenti o passati di questi termini nel campo intellettuale o politico. Bisognerebbe avere il diritto di ricorrere al termine « arbitrario » per designare ciò e ciò soltanto che è contenuto nella definizione che gli è propria, senza dover trattare obbligatoriamente tutti i problemi direttamente o indirettamente evocati da questo concetto e, ancor meno, entrare nei dibattiti crepuscolari in cui i filosofi possono credersi scienziati e tutti gli scienziati filosofi e nelle discussioni neo-saussuriane o parachomskiane sull'arbitrario e/o la necessità del segno e/o del sistema di segni o sui limiti naturali delle variazioni culturali, discussioni e dibattiti che devono il loro successo essenzialmente al fatto di riadeguare al gusto odierno i più tristi topici della tradizione scolastica, da *phusei* e *nomô* a *natura* e *cultura*.

Definire l'arbitrario culturale mediante il fatto che non può essere dedotto da alcun principio, significa soltanto darsi, grazie a questo *constructum* logico sprovvisto di referente sociologico e, *a fortiori*, psicologico, il mezzo per costituire l'azione pedagogica nella sua verità obiettiva e, al contempo, porre la questione sociologica delle condizioni sociali capaci di escludere la questione logica della possibilità di un'azione che può raggiungere il suo effetto solo se si trova oggettivamente misconosciuta la sua verità oggettiva di imposizione di un arbitrario culturale. Tale questione può a sua volta specifi-

carsi in quella delle condizioni istituzionali e sociali che permettono a una istituzione di dichiarare espressamente la sua pratica pedagogica in quanto tale senza tradire la verità oggettiva di questa pratica. Poiché il termine « arbitrario » si addice, in un'altra sua accezione, a un puro potere di fatto, cioè a un altro *constructum*, altrettanto sprovvisto di referente sociologico, grazie al quale è possibile porre la questione delle condizioni sociali e istituzionali capaci di far misconoscere questo potere di fatto come tale e di farlo perciò riconoscere come autorità legittima, esso è appropriato per richiamare continuamente la relazione originaria che univa l'arbitrario dell'imposizione e l'arbitrario del contenuto imposto. Si comprende come il termine *violenza simbolica*, termine che marca espressamente la rottura con tutte le rappresentazioni spontanee e le concezioni spontaneiste dell'azione pedagogica come azione non violenta, si sia imposto per significare l'unità teorica di tutte le azioni caratterizzate dal duplice arbitrario dell'imposizione simbolica, nonché l'appartenenza di questa teoria generale delle azioni di violenza simbolica (siano esse esercitate dal guaritore, dal mago, dal prete, dal profeta, dal propagandista, dal professore, dallo psichiatra o dallo psicanalista) a una teoria generale della violenza e della violenza legittima, appartenenza comprovata direttamente dalla sostituibilità delle differenti forme di violenza sociale e indirettamente dall'omologia tra il monopolio scolastico della violenza simbolica legittima e il monopolio statale dell'esercizio legittimo della violenza fisica.

Alcuni in un tale progetto vedranno solo l'effetto di un partito preso politico o di un irredentismo caratteriale. Essi non mancheranno di suggerire che è necessario esser ciechi dinnanzi alle evidenze del buon senso per intraprendere l'individuazione delle funzioni sociali della violenza pedagogica e per costituire la violenza simbolica come una forma di violenza sociale nel momento stesso in cui il deperimento del modo di imposizione più « autoritario » e la rinunzia alle tecniche più

brutali di coercizione sembrerebbero giustificare più che mai la fede ottimista nella moralizzazione della storia mediante le sole virtù del progresso tecnico e della crescita economica. Ciò equivarrebbe a ignorare la questione sociologica delle condizioni sociali da soddisfare perché diventi possibile l'esplicitazione scientifica delle funzioni sociali in un'istituzione: non è un caso se il momento in cui si opera il passagio da tecniche brutali di imposizione a tecniche più sottili è senza dubbio quello più favorevole alla messa in luce della verità oggettiva di questa imposizione. Le condizioni sociali che inducono la trasmissione del potere e dei privilegi a imboccare, più che in qualsiasi altra società, le vie traverse della consacrazione scolastica o che impediscono alla violenza pedagogica di manifestarsi nella sua verità di violenza sociale sono le stesse condizioni che rendono possibile l'esplicitazione della verità dell'azione pedagogica, quali che siano le modalità, più o meno brutali, del suo esercitarsi. Se « la scienza si esercita solo su ciò che è nascosto », si comprende che la sociologia faccia lega con le forze storiche che, in ogni epoca, costringono la verità dei rapporti di forza a svelarsi, non foss'altro che costringendoli a velarsi sempre di più.

Libro primo

Fondamenti di una teoria della violenza simbolica

Per sfrondare un po' i discorsi alambicati e fumosi, si potrebbe obbligare ogni arringatore a enunciare all'inizio del suo discorso la proposizione che vuole fare.

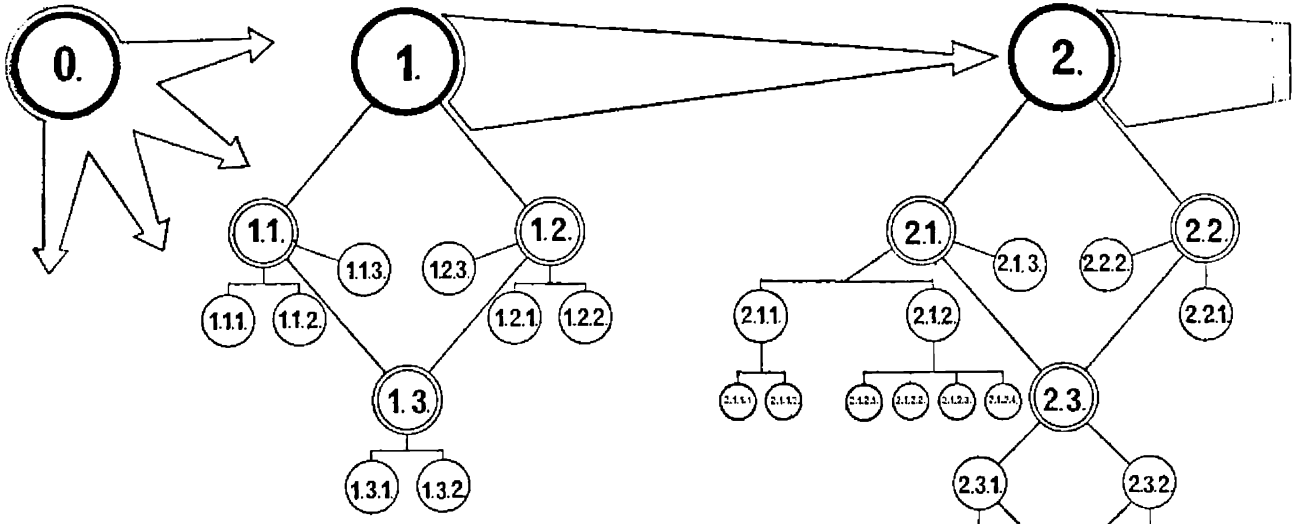
J.-J. ROUSSEAU, *Le gouvernement de Pologne*

Poiché il legislatore non può adoperare né la forza né il ragionamento, diventa per lui una necessità far ricorso all'autorità di un altro ordine, che possa trascinare senza violenza e persuadere senza convincere. Ecco cosa fu a costringere, in tutte le epoche, i padri delle nazioni a ricorrere all'intervento del Cielo.

J.-J. ROUSSEAU, *Le contrat social*

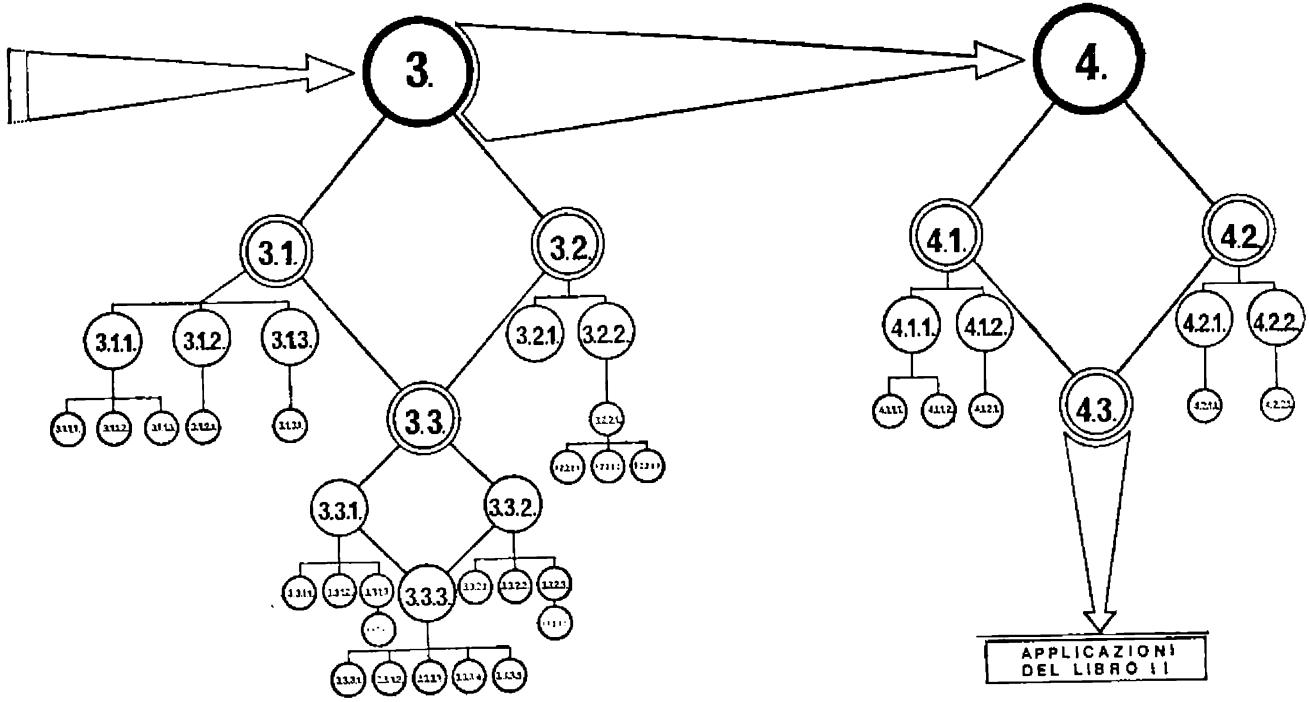
AP azione pedagogica
AuP autorità pedagogica
LP lavoro pedagogico
AuS. autorità scolastica
SI sistema scolastico
LS lavoro scolastico

Queste convenzioni grafiche hanno come funzione quella di rammentare ai lettori che i concetti da esse designati costituiscono una stenografia di sistemi di relazioni logiche che non era possibile enunciare completamente in tutte le proposizioni, per quanto siano stati necessari alla costruzione di queste proposizioni e siano la condizione di una lettura adeguata. Questo procedimento non è stato esteso a tutti i concetti « sistemici » qui utilizzati (ad es. arbitrario culturale, violenza simbolica, rapporto di comunicazione pedagogica, modo di imposizione, modo di inculcamento, legittimità, ethos, capitale culturale, habitus, riproduzione sociale, riproduzione culturale), per evitare di rendere la lettura inutilmente difficile.



Indice grafico del Libro I

La funzione di questo schema è di aiutare il lettore a comprendere l'organizzazione del corpo di proposizioni presentato nel libro I mettendo in evidenza le relazioni logiche più importanti e le corrispondenze tra le proposizioni dello stesso grado.



0. Ogni potere di violenza simbolica, cioè ogni potere che riesce a imporre dei significati e a imporli come legittimi dissimulando i rapporti di forza su cui si basa la sua forza, aggiunge la propria forza, cioè una forza specificamente simbolica, a questi rapporti di forza.

Scolio 1. Rifiutare questo assioma nel quale sono enunciate simultaneamente l'autonomia e la dipendenza relative dei rapporti simbolici nei confronti dei rapporti di forza vorrebbe dire negare la possibilità di una scienza sociologica: in effetti, dato che tutte le teorie implicitamente o esplicitamente costruite sulla base di assiomi diversi condurrebbero o a far risalire la libertà creatrice degli individui o dei gruppi al principio dell'azione simbolica, ritenuta autonoma in rapporto alle sue condizioni oggettive di esistenza, o ad annientare l'azione simbolica in quanto tale, rifiutandole qualsiasi autonomia in rapporto alle sue condizioni materiali di esistenza, siamo in diritto di considerare questo assioma come un principio della teoria della conoscenza sociologica.

Scolio 2. Basta comparare le teorie classiche sui fondamenti del potere, quelle di Marx, Durkheim e Weber, per vedere che le condizioni che rendono possibile la costituzione di ognuna di esse escludono la possibilità della costruzione di oggetto operata dalle altre. Così Marx si oppone a Durkheim in quanto vede il prodotto di un dominio di classe là dove Durkheim (il

quale non svela mai tanto chiaramente la sua filosofia sociale quanto in materia di sociologia dell'educazione, luogo privilegiato dell'illusione del consenso) vede solo l'effetto di una costrizione sociale indivisa. Sotto un altro aspetto, Marx e Durkheim si oppongono a Weber contraddicendo con il loro oggettivismo metodologico la tentazione di vedere nei rapporti di potere dei rapporti interindividuali di influenza o di dominio e di rappresentare le differenti forme di potere (politico, economico, religioso, ecc.) come altrettante modalità del rapporto sociologicamente indifferenziato di potenza (*Macht*) di un agente su un altro. Infine, poiché la reazione contro le rappresentazioni artificialiste dell'ordine sociale porta Durkheim a mettere l'accento sull'esteriorità della costrizione mentre Marx, impegnato a scovare sotto le ideologie della legittimità i rapporti di violenza che le fondano, tende a minimizzare, nella sua analisi concernente gli effetti dell'ideologia dominante, l'efficacia reale del rafforzamento simbolico dei rapporti di forza quale lo implica il riconoscimento da parte dei dominati della legittimità del dominio, Weber si oppone tanto a Durkheim quanto a Marx. È difatti il solo a darsi espressamente come oggetto il contributo specifico che le rappresentazioni della legittimità apportano all'esercizio e al perpetuarsi del potere, anche se, rinchiuso in una concezione psico-sociologica di queste rappresentazioni, non è in grado di interrogarsi, a differenza di Marx, sulle funzioni che assolve nei rapporti sociali il mancato riconoscimento della verità oggettiva di questi rapporti come rapporti di forza.

1. Sul duplice carattere arbitrario dell'azione pedagogica

1. Ogni azione pedagogica *(AP) è oggettivamente una violenza simbolica in quanto imposizione, da parte di un potere arbitrario, di un arbitrario culturale.*

Scolio. Le proposizioni che seguono (ivi comprese le proposizioni del grado 3) si riferiscono a qualsiasi tipo di AP, venga essa esercitata da tutti i membri educati di una formazione sociale o di un gruppo (educazione diffusa), dai membri del gruppo familiare ai quali la cultura di un gruppo o di una classe attribuisce questo compito (educazione familiare) o dal sistema di agenti esplicitamente delegati a questo scopo da un'istituzione la cui funzione sia direttamente o indirettamente, esclusivamente o parzialmente educatrice (educazione istituzionalizzata) o, salvo specificazione espressa, che questa AP miri a riprodurre l'arbitrario culturale delle classi dominanti o delle classi dominate. In altri termini, la portata di queste proposizioni è definita dal fatto che esse si addicono a qualsiasi formazione sociale, intesa come sistema di rapporti di forza e di senso tra gruppi o classi. Ne consegue che abbiamo volutamente fatto a meno, nei primi tre punti, di moltiplicare gli esempi presi in prestito dall'ipotesi di un'AP dominante di tipo scolastico e ciò per evitare di suggerire, anche se implicitamente, una restrizione della validità delle proposizioni di grado 4) la specificazione delle forme e degli effetti di una AP che si esercita nel quadro di un'istituzione scolastica; soltanto nell'ultima proposizione (4.3) si trova caratterizzata espressamente l'AP scolastica che riproduce la cultura dominante, contribuendo in questo modo a riprodurre la struttura dei rapporti di forza, in una formazione sociale in cui il sistema di insegnamento dominante tende ad assicurarsi il monopolio della violenza simbolica legittima.

1.1. L'AP è oggettivamente una violenza simbolica, innanzitutto in quanto i rapporti di forza tra i gruppi o le classi costitutivi di una formazione sociale costituiscono il fondamento del potere arbitrario che è la condizione dell'instaurazione di un rapporto di comunicazione pedagogica, cioè dell'imposizione e dell'inculca-

mento di un arbitrario culturale secondo un modo arbitrario di imposizione e di inculcamento (educazione).

Scolio. Così i rapporti di forza costitutivi delle formazioni sociali a discendenza patrilineare e delle formazioni sociali a discendenza matrilineare si manifestano direttamente nei tipi di AP corrispondente a ognuno dei due sistemi di successione. In un sistema a discendenza matrilineare in cui il padre non detiene autorità giuridica alcuna sul figlio il quale non ha alcun diritto sui beni e sui privilegi del padre, il padre può appoggiare la sua AP unicamente su sanzioni affettive o morali (per quanto il gruppo gli accordi il suo sostegno, in ultima istanza, nel caso in cui le sue prerogative siano minacciate) e non dispone dell'assistenza giuridica assicuratagli, ad esempio, quando intende affermare il suo diritto ai servizi sessuali della sua sposa. Al contrario, in un sistema a discendenza patrilineare, in cui il figlio, dotato di diritti espliciti e giuridicamente sanzionati sui beni e sui privilegi del padre, ha con lui un rapporto competitivo, addirittura conflittuale (come il nipote con lo zio materno in un sistema matrilineare), il padre « rappresenta il potere della società in quanto forza nel gruppo domestico » e può a questo titolo mettere certe sanzioni giuridiche al servizio dell'imposizione della sua AP (cfr. Fortes, Goody). Se non è il caso di ignorare la dimensione propriamente biologica del rapporto di imposizione pedagogica, cioè la dipendenza biologicamente condizionata correlativa dell'impotenza infantile, ne consegue che non si può fare astrazione dalle determinazioni sociali che specificano in tutti i casi il rapporto tra gli adulti e i bambini; e ciò vale anche quando gli educatori altri non sono che i genitori biologici (ad esempio le determinazioni che derivano dalla struttura della famiglia o dalla posizione della famiglia nella struttura sociale).

1.1.1. In quanto potere simbolico che non si riduce mai per definizione all'imposizione della forza, l'AP può produrre l'effetto suo proprio, cioè propriamente simbolico, solo nella misura in cui si esercita in un rapporto di comunicazione.

1.1.2. In quanto violenza simbolica, l'AP può produrre l'effetto suo proprio, cioè propriamente pedagogico, solo quando sono date le condizioni sociali dell'imposizione e dell'inculcamento, cioè i rapporti di forza che non sono insiti in una definizione formale della comunicazione.

1.1.3. In una formazione sociale determinata, l'AP che i rapporti di forza tra i gruppi o le classi costitutivi di questa formazione sociale mettono in posizione dominante nel sistema delle AP è quella che, tanto per il suo modo di imposizione quanto per la delimitazione di ciò che essa impone e di coloro ai quali l'impone, corrisponde più completamente, per quanto sempre in maniera mediata, agli interessi oggettivi (materiali, simbolici, e sotto l'aspetto qui preso in considerazione, pedagogici) dei gruppi o classi dominanti.

Scolio. La forza simbolica di un'istanza pedagogica si definisce per il suo peso nella struttura dei rapporti di forza e dei rapporti simbolici (che esprimono sempre questi rapporti di forza) che si instaurano tra le istanze che esercitano un'azione di violenza simbolica, struttura che esprime a sua volta i rapporti di forza tra i gruppi o le classi costitutivi della formazione sociale considerata. Attraverso la mediazione di questo effetto di dominio dell'AP dominante, le differenti AP esercitantesi nei differenti gruppi o classi collaborano oggettivamente e indirettamente al dominio delle classi dominanti (inculcamento, poniamo, da parte delle AP dominate di saperi o di maniere di cui l'AP dominante

definisce il valore sul mercato economico o simbolico).

1.2. L'AP è oggettivamente una violenza simbolica, in un secondo senso, intanto in quanto la delimitazione oggettivamente insita nel fatto di imporre e di inculcare certi significati, trattati, mediante la selezione e la correlativa esclusione, come degni di esser riprodotti da una AP, ri-produce (nel duplice significato del termine) la selezione arbitraria che un gruppo o una classe opera oggettivamente nel e attraverso il suo arbitrario culturale.

1.2.1. La selezione di significati che definisce oggettivamente la cultura di un gruppo o di una classe come sistema simbolico è arbitraria *nella misura in cui la struttura e le funzioni di questa cultura non possono essere dedotte da alcun principio universale, fisico, biologico o spirituale, non essendo unite da alcun tipo di relazione interna alla « natura delle cose » o a una « natura umana ».*

1.2.2. La selezione di significati che definisce oggettivamente la cultura di un gruppo o di una classe come sistema simbolico è socio-logicamente necessaria *nella misura in cui questa cultura deve la sua esistenza alle condizioni sociali di cui essa è il prodotto e la sua intellegibilità alla coerenza e alle funzioni della struttura delle relazioni significanti che la costituiscono.*

Scolio. Arbitrarie quando, mediante il metodo comparativo, vengono riferite all'insieme delle culture presenti o passate o, mediante una variazione immaginaria, all'universo delle culture possibili, le « scelte » costitutive di una cultura (« scelte » che nessuno fa) rivelano la loro necessità non appena le si riferisce alle condizioni sociali della loro apparizione e del loro perpetuarsi. I malintesi sulla nozione d'arbitrario (e

in particolare la confusione di arbitrario e di gratuità) derivano, nel migliore dei casi, dal fatto che un modo puramente sincronico di cogliere i fatti culturali (tipo quello cui sono condannati il più delle volte gli etnologi) conduce inevitabilmente a far ignorare tutto ciò che questi fatti devono alle loro condizioni sociali di esistenza, in altre parole alle condizioni sociali della loro produzione e riproduzione, con tutte le ristrutturazioni e le reinterpretazioni correlative al loro perpetuarsi in condizioni sociali trasformate. Si pensi a tutti i vari gradi distinguibili tra la riproduzione semi-perfetta della cultura in una società tradizionale e la riproduzione reinterpretatrice della cultura umanistica dei collegi gesuiti, adattata ai bisogni di una aristocrazia da salotto, in e attraverso la cultura scolastica dei licei borghesi del XIX secolo. L'amnesia della genesi quale si esprime nell'illusione ingenua del « è-sempre-stato-così » nonché negli usi sostanzialisti della nozione di incoscienza culturale può condurre a eternizzare e, così facendo, a « naturalizzare » relazioni significanti che sono il prodotto della storia.

1.2.3. In una formazione sociale determinata, l'arbitrario culturale che i rapporti di forza tra i gruppi o le classi costitutivi di questa formazione sociale mettono in posizione dominante nel sistema degli arbitrari culturali è quello che più completamente esprime, per quanto sempre in maniera mediata, gli interessi oggettivi (materiali e simbolici) dei gruppi e/o delle classi dominanti.

1.3. Il grado oggettivo di arbitrario (nell'accezione propria alla propos. 1.1.) del potere di imposizione di una AP è tanto maggiore quanto maggiore è il grado di arbitrario (nell'accezione propria alla propos. 1.2.) della cultura imposta.

Scolio. La teoria sociologica dell'AP opera una distinzione tra l'arbitrario dell'imposizione e l'arbitrario imposto solo per trarre tutte le implicazioni sociologiche dalla relazione tra queste due finzioni logiche: la verità oggettiva dell'imposizione come puro rapporto di forza e la verità oggettiva dei significati imposti come cultura totalmente arbitraria. Il *constructum* logico di un rapporto di forza che si manifestasse nella sua nudità non ha maggiore esistenza sociologica del *constructum* logico di significati che fossero unicamente arbitrario culturale: prendere questa duplice costruzione teorica per una realtà empiricamente osservabile, significa votarsi alla credenza ingenua o nella forza esclusivamente fisica della forza (semplice inversione della credenza idealista nella forza totalmente autonoma del diritto), o nell'arbitrario radicale di tutti i significati, semplice inversione della credenza idealista nella « forza intrinseca dell'idea vera ». Tutte le AP inculcano significati non-deducibili da un principio universale (ragione logica o natura biologica). L'autorità ha la sua parte in qualsiasi pedagogia, si tratti pure di inculcare i significati più universali (scienza o tecnologia). Né esiste un rapporto di forza, per quanto meccanico e brutale esso sia, che non eserciti in sovrappiù un effetto simbolico. Il che significa che l'AP, sempre oggettivamente situata tra i due poli inaccessibili della forza pura e della pura ragione, deve ricorrere a mezzi diretti di costrizione in misura tanto maggiore quanto meno i significati da essa imposti si impongono per forza loro propria, cioè per la forza della natura biologica o della ragione logica.

1.3.1. L'AP il cui potere arbitrario di imporre un arbitrario culturale si fonda in ultima analisi sui rapporti di forza tra i gruppi o le classi costitutivi della formazione sociale in cui essa si esercita (mediante 1.1. e 1.2.) contribuisce, riproducendo l'arbitrario culturale che essa inculca, a riprodurre i rapporti di forza che

fondano il suo potere di imposizione arbitraria (funzione di riproduzione sociale della riproduzione culturale).

1.3.2. In una formazione sociale determinata, le differenti AP, che non possono mai essere definite indipendentemente dalla loro appartenenza a un sistema delle AP sottomesse all'effetto di dominio dell'AP dominante, tendono a riprodurre il sistema degli arbitrari culturali caratteristico di questa formazione sociale, in altre parole il dominio dell'arbitrario culturale dominante, contribuendo così alla riproduzione dei rapporti di forza che mettono questo arbitrario culturale in posizione dominante.

Scolio. Definendo tradizionalmente il « sistema d'educazione » come l'insieme dei meccanismi istituzionali o consuetudinari mediante i quali viene assicurata la trasmissione tra le generazioni della cultura ereditata dal passato (cioè l'informazione accumulata), le teorie classiche tendono a dissociare la riproduzione culturale dalla sua funzione di riproduzione sociale, cioè a ignorare l'effetto proprio dei rapporti simbolici nella riproduzione dei rapporti di forza. Queste teorie, come si vede in Durkheim, non fanno che trasporre al caso delle società divise in classi la rappresentazione della cultura e della trasmissione culturale più diffusa presso gli etnologi. Esse riposano sul postulato tacito che le differenti AP che si esercitano in una formazione sociale collaborano armoniosamente alla riproduzione di un capitale culturale concepito come proprietà indivisa di tutta la « società ». In realtà, corrispondendo agli interessi materiali e simbolici di gruppi o classi diversamente situati nei rapporti di forza, queste AP tendono sempre a riprodurre la struttura della distribuzione del capitale culturale tra questi gruppi o classi, contribuendo con ciò alla riproduzione della struttura sociale: in effetti, le leggi del mercato in cui si forma

il valore economico o simbolico, cioè il valore in quanto capitale culturale, degli arbitrari culturali riprodotti dalle differenti AP e dunque dei prodotti di queste AP (individui educati), costituiscono uno dei meccanismi, più o meno determinanti a seconda dei tipi di formazioni sociali, attraverso i quali si trova assicurata la riproduzione sociale, definita come riproduzione della struttura dei rapporti di forza tra le classi.

2. Dell'autorità pedagogica

2. In quanto potere di violenza simbolica che si esercita in un rapporto di comunicazione che può produrre il suo effetto proprio, cioè propriamente simbolico, solo nella misura in cui il potere arbitrario che rende possibile l'imposizione non appaia mai nella sua verità intera (nell'accezione della propos. 1.1.), e in quanto inculcamento di un arbitrario culturale che si realizza in un rapporto di comunicazione pedagogica che può produrre il suo effetto specifico, cioè propriamente pedagogico, soltanto nella misura in cui l'arbitrario del contenuto inculcato non appaia mai nella sua intera verità (nell'accezione della propos. 1.2.), l'AP implica necessariamente come condizione sociale di esercizio la autorità pedagogica *(AuP) e l'*autonomia relativa *dell'istanza incaricata di esercitarla.*

Scolio 1. La teoria dell'AP produce il concetto di AuP nell'operazione stessa mediante la quale, riconducendo l'AP alla sua verità oggettiva di violenza, fa sorgere la contraddizione tra questa verità oggettiva e la pratica degli agenti, la quale manifesta oggettivamente il mancato riconoscimento di questa verità (quali che siano le esperienze o le ideologie che accompagnano tali pratiche). Si trova così posta la questione delle condizioni sociali dell'instaurazione di un rapporto di comunicazione pedagogica che dissimula i rapporti di forza

che lo rendono possibile e aggiunge a questo modo la forza specifica della sua autorità legittima alla forza che gli deriva da questi rapporti. Contraddittoria sul piano logico, l'idea di una AP che si esercitasse senza AuP è sociologicamente impossibile: una AP che mirasse a svelare nel corso del suo attuarsi la sua verità oggettiva di violenza, distruggendo così il fondamento dell'AuP dell'agente, sarebbe autodistruttiva. Ci troveremmo di fronte una nuova forma del paradosso di Epimenide il bugiardo: o credete che non mento quando vi dico che l'educazione è violenza e il mio insegnamento non è legittimo, dunque non potete credermi; oppure credete che io mento e il mio insegnamento è legittimo, dunque a maggior ragione non potete credere ciò che dico quando dico che essa è violenza. Per trarre tutte le implicazioni di questo paradosso, basti pensare alle aporie cui sarebbe condotto chiunque volesse fondare una pratica pedagogica sulla verità teorica di ogni pratica pedagogica: una cosa è insegnare il « relativismo culturale », cioè il carattere arbitrario di ogni cultura, a individui che sono già stati educati conformemente ai principî dell'arbitrario culturale di un gruppo o di una classe; un'altra sarebbe il voler dare una educazione relativistica, il produrre cioè realmente un uomo colto che fosse l'indigeno di tutte le culture. I problemi posti dalle situazioni di bilinguismo o di biculturalismo precoci danno soltanto una debole idea della contraddizione insormontabile contro la quale urterebbe una AP che pretendesse assumere come principio pratico dell'apprendimento l'affermazione teorica del carattere arbitrario dei codici linguistici o culturali. Prova per assurdo che ogni AP ha oggettivamente come condizione di esercizio il mancato riconoscimento sociale della verità oggettiva dell'AP.

Scolio 2. L'AP genera necessariamente nel e attraverso il suo esercizio esperienze che possono restare non formulate e esprimersi soltanto nelle pratiche o che

possono esplicitarsi in ideologie che contribuiscono le une e le altre a mascherare la sua verità oggettiva: le ideologie dell'AP come azione non violenta – si tratti dei miti socratici o neo-socratici di un insegnamento non direttivo, dei miti *alla Rousseau* di una educazione naturale o dei miti pseudo-freudiani di una educazione non repressiva – mostrano nella forma più chiara la funzione generica delle ideologie pedagogiche eludendo, mediante la negazione decisoria di uno dei suoi termini, la contraddizione tra la verità oggettiva dell'AP e la rappresentazione necessaria (inevitabile) di questa azione arbitraria come necessaria (« naturale »).

2.1. In quanto potere arbitrario di imposizione che, per il solo fatto di non essere riconosciuto come tale, si trova oggettivamente riconosciuto come autorità legittima, l'AuP, potere di violenza simbolica che si manifesta sotto la forma di un diritto di imposizione legittimo, rafforza il potere arbitrario su cui si basa e che essa dissimula.

Scolio 1. Parlare di riconoscimento della legittimità dell'AP, non significa entrare nella problematica della genesi psicologica delle rappresentazioni di legittimità, verso la quale potrebbero orientarsi le analisi weberiane, e meno ancora impegnarsi in un tentativo di fondare la sovranità su un principio quale che sia, fisico, biologico o spirituale, insomma per legittimare la legittimità: significa soltanto trarre le implicazioni del fatto che l'AP implica l'AuP, cioè che essa « ha corso » nel senso in cui una moneta ha corso e, più generalmente, un sistema simbolico, lingua, stile artistico o addirittura modo di vestire. In questo senso, il riconoscimento dell'AuP non si lascia mai completamente ridurre a un atto psicologico e ancor meno a un'acquiescenza cosciente, come comprova il fatto che essa non è mai così totale come quando è totalmente incosciente. Descrivere il riconoscimento dell'AuP come libera decisione di

lasciarsi coltivare o al contrario come abuso di potere esercitato sul naturale, cioè fare del riconoscimento di una legittimità un atto di riconoscimento libero o estorto, non sarebbe meno ingenuo che seguire le teorie del contratto o le metafisiche della cultura concepita come sistema logico di scelte, quando esse situano in un luogo originario, dunque mitico, la selezione arbitraria delle relazioni significanti che è costitutiva di una cultura. Così, dire che certi agenti riconoscono la legittimità di un'istanza pedagogica, significa dire soltanto che fa parte della definizione completa del rapporto di forza nel quale essi sono oggettivamente posti impedire a questi agenti l'apprendimento del fondamento di questo rapporto, pur ottenendo da essi pratiche che prendono oggettivamente in conto, nel momento stesso in cui sono contraddette dalle razionalizzazioni del discorso o dalle certezze dell'esperienza, la necessità dei rapporti di forza (si pensi al fuorilegge che accorda oggettivamente forza di legge alla legge che trasgredisce per il solo fatto che nascondendosi per trasgredirla egli adatta la sua condotta alle sanzioni che la legge ha la forza di imporgli).

Scolio 2. Il peso delle rappresentazioni di legittimità, e in particolare della legittimità dell'AP dominante, nel sistema degli strumenti (simbolici e non) che assicurano e perpetuano la dominazione di un gruppo o di una classe su altre è storicamente variabile: la forza relativa del rafforzamento assicurata al rapporto di forza tra i gruppi e le classi dai rapporti simbolici che esprimono questi rapporti di forza è tanto più grande, cioè il peso delle rappresentazioni di legittimità nella determinazione completa del rapporto di forza tra le classi è tanto più grande quando: 1) lo stato del rapporto di forze permette alle classi dominanti di invocare meno il fatto bruto e brutale del dominio come principio di legittimazione del loro dominio e 2) il mercato in cui si costituisce

il valore simbolico e economico dei prodotti delle differenti AP è più completamente unificato (ad esempio le differenze che separano sotto questi due aspetti la dominazione di una società su un'altra in seno a una stessa formazione sociale, o ancora, in questo ultimo caso, la feudalità e la democrazia borghese con la crescita continua del peso della Scuola nel sistema dei meccanismi che assicurano la riproduzione sociale). Il riconoscimento della legittimità di una dominazione costituisce sempre una forza (storicamente variabile) che viene a rafforzare il rapporto di forza stabilito perché con l'impedire l'apprendimento dei rapporti di forza in quanto tali essa tende a impedire ai gruppi o alle classi dominati di assicurarsi tutta la forza che darebbe loro la presa di coscienza della loro forza.

2.1.1. I rapporti di forza sono all'origine, non soltanto dell'AP, ma anche del mancato riconoscimento della verità oggettiva dell'AP, mancato riconoscimento che definisce il riconoscimento della legittimità della AP e che, a questo titolo, ne costituisce la condizione di esercizio.

Scolio 1. In quanto strumento principale della transustanziazione dei rapporti di forza in autorità legittima, l'AP procura un oggetto privilegiato all'analisi del fondamento sociale dei paradossi della dominazione e della legittimità (ad esempio il ruolo che gioca, nella tradizione indo-europea, il fatto bruto della potenza fecondante, guerriera o magica come attestazione dell'autorità legittima testimoniata tanto dalla struttura dei miti originari quanto dalle ambivalenze del vocabolario della sovranità).

Scolio 2. Ci si permetterà di lasciare ad altri la cura di domandarsi, in termini indubbiamente meno disinvolti, se i rapporti tra i rapporti di forza e i rapporti

di senso sono, in ultima analisi, dei rapporti di senso o dei rapporti di forza.

2.1.1.1. I rapporti di forza determinano il modo di imposizione caratteristico di una AP, come sistema dei mezzi necessari all'imposizione di un arbitrario culturale e alla dissimulazione del duplice arbitrario di questa imposizione, cioè come combinazione storica degli strumenti di violenza simbolica e degli strumenti di dissimulazione (cioè di legittimazione) di questa violenza.

Scolio 1. Il legame tra i due sensi dell'arbitrario inerente all'AP (nell'accezione delle proposiz. 1.1. e 1.2.) si vede, tra le altre cose, nel fatto che l'arbitrario di un modo determinato di imposizione dell'arbitrario culturale ha tante maggiori possibilità di svelarsi, almeno parzialmente, come tale in quanto 1) l'AP si esercita su un gruppo o una classe il cui arbitrario culturale è più lontano dall'arbitrario culturale inculcato da questa AP; e in quanto 2) la definizione sociale del modo legittimo di imposizione esclude più completamente il ricorso alle forme più dirette della coercizione. L'esperienza che una categoria di agenti ha dell'arbitrario dell'AP è difatti funzione non soltanto della sua caratterizzazione sotto questo duplice rapporto ma della convergenza di queste caratterizzazioni (ad esempio l'atteggiamento dei letterati confuciani di fronte a un dominio culturale fondato sulla forza militare dei colonizzatori) o della loro divergenza (ad esempio oggi in Francia il distacco che i figli delle classi popolari mostrano nei confronti delle punizioni e perché la loro distanza nei confronti della cultura inculcata mira a far sentire loro come inevitabile l'arbitrario dell'inculcamento e, sotto un altro aspetto, perché l'arbitrario culturale della loro classe lascia meno posto all'indignazione morale contro forme di repressione che anticipano le sanzioni più probabili per la loro classe). Qualsiasi arbitrario culturale

implica in effetti una definizione sociale del modo legittimo di imposizione dell'arbitrario culturale e, in particolare del grado cui il potere arbitrario che rende possibile l'AP può svelarsi come tale senza annientare l'effetto proprio dell'AP. Così, mentre in certe società il ricorso alle tecniche di coercizione (scapaccioni o anche pensi[1]), basta a squalificare l'agente pedagogico, le sanzioni corporali (gatto a nove code dei collegi inglesi, bastone del maestro di scuola o *falaqa* dei maestri del Corano) appaiono semplicemente come attributi di legittimità magistrale in una cultura tradizionale in cui non rischiano di tradire la verità oggettiva di una AP di cui costituiscono il modo di imposizione legittimo.

Scolio 2. La presa di coscienza dell'arbitrario di un modo particolare di imposizione o di un arbitrario culturale determinato non implica l'apprendimento del duplice arbitrario dell'AP: al contrario, le contestazioni più radicali di un potere pedagogico si ispirano sempre alla utopia autodistruttiva di una pedagogia senza arbitrario o all'utopia spontaneista che accorda all'individuo il potere di trovare in se stesso il principio della propria « crescita ». Tutte queste utopie costituiscono uno strumento di lotta ideologica per i gruppi che, attraverso la denuncia di una legittimità pedagogica, mirano ad assicurarsi il monopolio del modo di imposizione legittima (ad esempio nel XVIII secolo, il ruolo sulla « tolleranza » nella critica mediante la quale i nuovi gruppi di intellettuali si sforzano di distruggere la legittimità del potere di imposizione simbolica della Chiesa). L'idea di una AP « culturalmente libera », che sfuggisse all'arbitrario tanto in ciò che imporrebbe quanto nella maniera di imporre, suppone un mancato riconoscimento della verità oggettiva dell'AP in cui si esprime

[1] Parola passata in disuso negli ultimi 10-15 anni. Essa designa una punizione inflitta dall'insegnante a uno o più allievi e consistente per lo più nel ricopiare un certo numero di volte un brano, una poesia, un pensiero (*NdC*).

ancora la verità oggettiva di una violenza la cui specificità risiede nel fatto di riuscire a farsi dimenticare come tale. Sarebbe dunque vano opporre alla definizione dell'AP l'esperienza che gli educatori e gli educati possono averne e in particolare dei migliori modi di imposizione (a un dato momento) per mascherare l'arbitrario dell'AP (pedagogia non direttiva): ciò equivarrebbe a dimenticare « che non esiste educazione liberale » (Durkheim) e che non bisogna prendere come un'abolizione del duplice arbitrario dell'AP la forma che riveste ad esempio con il ricorso ai metodi « liberali » per inculcare delle disposizioni « liberali ». La « maniera dolce » può essere il solo mezzo efficace di esercitare il potere di violenza simbolica in un certo stato dei rapporti di forza e delle disposizioni più o meno tolleranti nei confronti della manifestazione esplicita e brutale dell'arbitrario. Se accade che si possa credere oggi alla possibilità di un'AP senza obbligo né sanzione lo si deve all'effetto di un etnocentrismo che porta a non percepire come tali le sanzioni del modo di imposizione dell'AP caratteristico delle nostre società: colmare gli allievi di affetto, come fanno le maestre americane, mediante l'uso dei diminutivi e dei qualificativi affettuosi, mediante l'appello insistente alla comprensione affettiva, ecc., significa munirsi di questo strumento di repressione sottile costituito dal ritiro dell'affetto, tecnica pedagogica non meno arbitraria (nell'accezione della propos. 1.1.) delle punizioni corporali o del biasimo infamante. Se la verità oggettiva di questo tipo di AP è più difficile da percepire, lo si deve al fatto che, da una parte, le tecniche adoperate dissimulano il significato sociale della relazione pedagogica sotto l'apparenza di una relazione puramente psicologica e, d'altra parte, che la loro appartenenza al sistema delle tecniche di autorità che definiscono il modo di imposizione dominante contribuisce a impedire agli agenti modellati secondo questo modo di imposizione di coglierne il carattere arbitrario: la simultaneità delle trasforma-

zioni delle relazioni di autorità correlative a una trasformazione dei rapporti di forza capace di comportare un elevarsi della soglia di tolleranza nei confronti della manifestazione esplicita e brutale dell'arbitrario e che, in universi sociali tanto differenti come la chiesa, la scuola, la famiglia, l'ospedale psichiatrico, o persino l'azienda e l'esercito, tendono tutte a sostituire alla « maniera forte » la « maniera dolce » (metodi non direttivi, partecipazione, *human relations*, ecc.) fa vedere in effetti la relazione di interdipendenza che costituisce in sistema le tecniche di imposizione della violenza simbolica caratteristiche tanto del modo di imposizione tradizionale quanto di quello che tende a sostituirglisi nella identica funzione.

2.1.1.2. In una formazione sociale determinata, le istanze che pretendono oggettivamente l'esercizio legittimo di un potere di imposizione simbolica e tendono perciò a rivendicare il monopolio della legittimità entrano necessariamente in relazioni di concorrenza, cioè in rapporti di forza e in rapporti simbolici la cui struttura esprime secondo la sua logica lo stato del rapporto di forza tra i gruppi o le classi.

Scolio 1. Questa concorrenza è sociologicamente necessaria essendo la legittimità indivisibile: non c'è istanza che legittimi le istanze di legittimità, perché le rivendicazioni di legittimità traggono la loro forza relativa, in ultima analisi, dalla forza dei gruppi o delle classi di cui esprimono, direttamente o in maniera mediata, gli interessi materiali e simbolici.

Scolio 2. I rapporti di concorrenza tra le istanze obbediscono alla logica specifica del campo di legittimità considerato (ad esempio politico, religioso o culturale) senza che l'autonomia relativa del campo escluda mai totalmente la dipendenza nei confronti dei rapporti di forza. La forma specifica che prendono i conflitti tra istanze

che pretendono alla legittimità in un campo dato è sempre l'espressione simbolica, più o meno trasfigurata, dei rapporti di forza che si stabiliscono in questo campo tra queste istanze e che non sono mai indipendenti dai rapporti di forza esterni al campo (ad esempio la dialettica della scomunica, dell'eresia e della contestazione dell'ortodossia nella storia letteraria, religiosa o politica).

2.1.2. Dal momento che il rapporto di comunicazione pedagogica nel quale si compie l'AP presuppone l'AuP per instaurarsi, esso non si riduce a un puro e semplice rapporto di comunicazione.

Scolio 1. Contro il senso comune e contro numerose teorie dotte che fanno dell'intendere (nel senso di comprendere) la condizione dell'ascoltare (nel senso di prestare attenzione e accordare credito), nelle situazioni reali di apprendimento (ivi compreso quello della lingua), il riconoscimento della legittimità dell'emissione, cioè dell'AuP dell'emittente, condiziona la ricezione dell'informazione e, più ancora, il compimento dell'azione trasformatrice capace di trasformare questa informazione in formazione.

Scolio 2. L'AuP contrassegna così fortemente tutti gli aspetti della relazione di comunicazione pedagogica da far sì che questa relazione sia spesso vissuta o concepita sul modello della relazione primordiale di comunicazione pedagogica; la relazione tra genitori e figli o, più generalmente, tra generazioni. La tendenza a reinstaurare con ogni persona investita da una AuP la relazione archetipale con il padre è così forte da indurre colui che insegna, per quanto giovane egli sia, a essere trattato come un padre; ad es. *Manu* « Il bramino che dà la nascita spirituale e insegna il dovere, seppur bambino, è, per legge, il padre di un uomo adulto »; e Freud: « Comprendiamo adesso i nostri rapporti con i

nostri professori. Questi uomini, che non erano neppure padri, divennero per noi dei sostituti paterni. Ecco perché ci sembravano così maturi, così inaccessibilmente adulti, anche quando erano ancora giovanissimi. Trasferivamo su di essi il rispetto e le speranze che ci ispirava il padre onnisciente della nostra infanzia, e ci mettemmo a trattarli come trattavamo nostro padre a casa ».

2.1.2.1. In quanto ogni AP in esercizio dispone immediatamente di una AuP, il rapporto di comunicazione pedagogica deve le proprie caratteristiche al fatto di trovarsi totalmente dispensato dal produrre le condizioni della sua instaurazione e della sua perpetuazione.

Scolio. Esattamente all'opposto di quanto proclama un'ideologia molto diffusa tra i professori i quali, portati a trasmutare la relazione di comunicazione pedagogica in un incontro elettivo tra il « maestro » e il « discepolo », cioè a misconoscere nella loro pratica professionale o a negare nel loro discorso le condizioni oggettive di questa pratica, tendono a comportarsi oggettivamente, come dice Weber, in « piccoli profeti stipendiati dallo Stato », il rapporto di comunicazione pedagogica si distingue dalle differenti forme del rapporto di comunicazione instaurato da agenti o da istanze miranti a esercitare un potere di violenza simbolica in assenza di ogni autorità preliminare e permanente e costretti per ciò stesso a conquistare e a riconquistare incessantemente il riconoscimento sociale che l'AuP conferisce di primo acchito e una volta per tutte. Si spiega così come le istanze (agenti o istituzioni) che pretendono, senza disporre di primo acchito di una AuP, all'esercizio del potere di violenza simbolica (propagandisti, pubblicitari, divulgatori scientifici, guaritori, ecc.) tendano a ricercare una cauzione sociale nell'usurpazione delle apparenze, dirette o inverse, della pratica legittima, alla

maniera dello stregone la cui azione ha con l'AP del prete una relazione omologa (ad esempio le cauzioni « scientifiche » o « pedagogiche » invocate dalla pubblicità o anche dalla divulgazione scientifica).

2.1.2.2. Poiché ogni AP in esercizio dispone per definizione di una AuP, gli emittenti pedagogici sono subito designati come degni di trasmettere ciò che essi trasmettono, dunque autorizzati a imporne la ricezione e a controllarne l'inculcamento mediante sanzioni socialmente approvate o garantite.

Scolio 1. Si può vedere che il concetto di AuP è sprovvisto di ogni contenuto normativo. Dire che la relazione di comunicazione pedagogica suppone l'AuP dell'istanza pedagogica (agente o istituzione) non pregiudica in nulla il valore intrinsecamente attribuito a questa istanza poiché l'AuP ha per l'appunto come effetto quello di assicurare il valore sociale dell'AP indipendentemente dal valore « intrinseco » dell'istanza che lo esercita e quale che sia, ad esempio, il grado di qualificazione tecnica o carismatica dell'emittente. Il concetto di AuP permette di evitare l'illusione pre-sociologica che consiste nell'accreditare la persona dell'emittente della competenza tecnica o dell'autorità personale che, nei fatti, viene automaticamente conferita a ogni emittente pedagogico attraverso la posizione, tradizionalmente o istituzionalmente garantita, che egli occupa in una relazione di comunicazione pedagogica. La dissociazione personalistica della persona e della posizione conduce a presentare come l'essere della persona occupante la posizione (o come il dover essere di ogni persona degna di occupare la posizione) ciò che essa sembra essere in virtù della sua posizione, senza vedere che l'autorità che essa trae dalla sua posizione ha come effetto quello di escludere che essa possa sembrare non essere ciò che sembra essere in virtù della sua posizione.

Scolio 2. Poiché un'emissione che si effettua in una relazione di comunicazione pedagogica trasmette sempre almeno l'affermazione del valore dell'AP, l'AuP che garantisce la comunicazione tende sempre a escludere la questione del rendimento informativo della comunicazione. Prova che il rapporto di comunicazione pedagogica è irriducibile a un rapporto di comunicazione definito in modo formale e che il contenuto informativo del messaggio non esaurisce il contenuto della comunicazione, la relazione di comunicazione pedagogica può mantenersi in quanto tale, pur quando l'informazione trasmessa tende ad annullarsi, come si vede nel caso limite degli insegnamenti iniziatici o, ancor di più, di un certo insegnamento letterario.

2.1.2.3. Poiché ogni AP in esercizio dispone per definizione di una AuP, i ricettori pedagogici sono immediatamente disposti a riconoscere la legittimità dell'informazione trasmessa e l'AuP degli emittenti pedagogici, e dunque a ricevere e a interiorizzare il messaggio.

2.1.2.4. In una formazione sociale determinata, la forza propriamente simbolica delle sanzioni fisiche o simboliche, positive o negative, giuridicamente garantite o no, che assicurano, rafforzano e consacrano durevolmente l'effetto di una AP è tanto più grande in quanto esse si applicano a gruppi o classi più disposti a riconoscere l'AuP che le impone.

2.1.3. In una formazione sociale determinata, l'AP legittima, e perciò munita della legittimità dominante, non è altro che l'imposizione arbitraria dell'arbitrario culturale dominante, in quanto essa è misconosciuta nella sua verità obiettiva di AP dominante e di imposizione dell'arbitrario culturale dominante (cfr. propos. 1.1.3. e 2.1.).

Scolio. Il monopolio della legittimità culturale dominante costituisce sempre la posta in gioco di una concorrenza tra istanze o agenti: ne consegue che l'imposizione di una ortodossia culturale corrisponde a una forma particolare della struttura del campo di concorrenza la cui particolarità appare completamente solo se la si rapporta ad altre forme possibili quali l'eclettismo e il sincretismo come soluzione scolastica dei problemi posti dalla concorrenza per la legittimità nel campo intellettuale o artistico e la concorrenza tra i valori e le ideologie delle differenti frazioni delle classi dominanti.

2.2. In quanto è investita di una AuP, l'AP tende a produrre il mancato riconoscimento della verità oggettiva dell'arbitrario culturale, per il fatto che, riconosciuta come istanza legittima di imposizione, essa tende a produrre il riconoscimento dell'arbitrario culturale da essa inculcato come cultura legittima.

2.2.1. In quanto ogni AP in esercizio dispone di primo acchito di una AuP, il rapporto di comunicazione pedagogica nel quale si compie l'AP tende a produrre la legittimità di ciò che essa trasmette designando ciò che viene trasmesso, per il solo fatto di trasmetterlo legittimamente, come degno di essere trasmesso, per opposizione a tutto ciò che essa non trasmette.

Scolio 1. Si trova così fondata la possibilità sociologica dell'AP che l'interrogazione sull'inizio in assoluto dell'AP – interrogazione tanto fittizia nel suo genere quanto quella che conduce alle aporie del contratto sociale o della « situazione pre-linguistica » – condurrebbe a ritenere come logicamente impossibile, come si vede nel paradosso dello *Euthydema* che riposa sul postulato nascosto di una AP senza AuP: ciò che sai, non hai bisogno di apprenderlo; ciò che non sai, non puoi apprenderlo perché non sai cosa bisogna apprendere.

Scolio 2. Ridurre il rapporto di comunicazione pedagogica a un puro e semplice rapporto di comunicazione, significa vietarsi di comprendere le condizioni sociali della sua efficacia propriamente simbolica e propriamente pedagogica, condizioni che risiedono per l'appunto nella dissimulazione del fatto che non si tratta di un semplice rapporto di comunicazione; significa contemporaneamente costringersi a supporre nei ricettori l'esistenza di un « bisogno di informazione » che sarebbe in sovrappiù informato delle informazioni degne di soddisfarlo e che preesisterebbe alle sue condizioni sociali e pedagogiche di produzione.

2.2.2. *In una formazione sociale determinata, la cultura legittima, la cultura cioè dotata della legittimità dominante, non è altro che l'arbitrario culturale dominante, in quanto esso non è riconosciuto nella sua verità obiettiva di arbitrario culturale e di arbitrario culturale dominante.*

Scolio. Il mancato riconoscimento del fatto che gli arbitrari culturali che riproducono le differenti AP non possono mai essere definiti indipendentemente dalla loro appartenenza a un sistema degli arbitrari culturali, più o meno integrato a seconda delle formazioni sociali ma sempre sottomesso alla dominazione dell'arbitrario culturale dominante, è all'origine delle contraddizioni tanto dell'ideologia in materia di cultura delle classi o delle nazioni dominanti quanto del discorso semi-dotto sull'« alienazione » e la « disalienazione » culturale. Il mancato riconoscimento di ciò che la cultura legittima e la cultura dominata debbono alla struttura delle loro relazioni simboliche, cioè alla struttura del rapporto di dominazione tra le classi, ispira tanto l'intenzione « populicultrice » di « liberare » le classi dominate dando loro i mezzi per appropriarsi tale e quale la cultura legittima, con tutto ciò che essa deve alle sue funzioni di distinzione e di legittimazione (ad esempio il pro-

gramma delle università popolari e la difesa giacobina dell'insegnamento del latino), quanto il progetto populista di decretare la legittimità dell'arbitrario culturale delle classi dominate quale si è costituito in e attraverso il fatto della sua posizione dominata canonizzandolo come « cultura popolare ». Questa antinomia dell'ideologia dominata che si esprime direttamente nella pratica e nel discorso delle classi dominate (sotto forma ad esempio di una alternanza tra il sentimento dell'indignità culturale e il deprezzamento aggressivo della cultura dominante) e che i portaparole, mandati o meno da queste classi, riproducono o amplificano (complicandola con le contraddizioni della loro relazione con le classi dominate e con le loro contraddizioni: ad es. *proletkult*) può sopravvivere alle condizioni sociali che la producono, come comprovano l'ideologia e persino la politica culturale delle classi o delle nazioni anticamente dominate che oscillano tra l'intenzione di recuperare l'eredità culturale lasciata in eredità dalle classi o dalle nazioni dominanti e l'intenzione di riabilitare le sopravvivenze della cultura dominata.

2.3. Ogni istanza (agente o istituzione) che esercita un'AP dispone dell'AuP solo a titolo di mandataria dei gruppi o delle classi di cui essa impone l'arbitrario culturale secondo un modo di imposizione definito da questo arbitrario, cioè a titolo di detentore per delega *del diritto di violenza simbolica.*

Scolio. Parlare di delega di autorità non significa supporre l'esistenza di una convenzione esplicita e, meno ancora, di un contratto codificato tra un gruppo o una classe e una istanza pedagogica per quanto, pur nel caso dell'AP familiare di una società tradizionale, l'AuP dell'istanza pedagogica possa essere giuridicamente riconosciuta e sanzionata (cfr. scolio della propos. 1.1.): in effetti, anche quando certi aspetti della AuP dell'istanza sono esplicitamente codificati (ad esempio la codifica-

zione del diritto di violenza costitutivo della *patria potestas* o le limitazioni giuridiche dell'AuP paterna nelle nostre società, o ancora la delimitazione dei programmi di insegnamento e le condizioni giuridiche dell'accesso al magistero in una istituzione scolastica), « tutto non è contrattuale nel contratto » di delega. Parlare di delega di autorità significa soltanto nominare le condizioni sociali dell'esercizio di una AP, cioè la prossimità culturale tra l'arbitrario culturale imposto da questa AP e l'arbitrario culturale dei gruppi o classi che la subiscono. In questo senso, ogni azione di violenza simbolica che riesce a imporsi (cioè a imporre il mancato riconoscimento della sua verità oggettiva di violenza) suppone oggettivamente una delega di autorità: così contrariamente alle rappresentazioni popolari o semi-dotte che prestano alla pubblicità o alla propaganda e, più generalmente, *ai messaggi veicolati dai mezzi moderni di* diffusione, stampa, radio, televisione, il potere di manipolare, se *non* di creare le opinioni, queste azioni simboliche possono esercitarsi nella misura e nella misura soltanto in cui esse incontrano e rafforzano delle predisposizioni (ad esempio i rapporti tra un giornale e il suo pubblico). Non esiste « forza intrinseca dell'idea vera »; non si vede perché ci sarebbe una forza dell'idea falsa, anche se ripetuta. Sono sempre i rapporti di forza a definire i limiti entro i quali può agire la forza di persuasione di un potere simbolico (ad esempio i limiti dell'efficacia di ogni predicazione o propaganda rivoluzionaria tentata nei confronti delle classi privilegiate). Allo stesso modo l'azione profetica, cioè un'azione che, come quella del profeta religioso, *auctor* che pretende trovare in se stesso l'origine della sua *auctoritas*, deve in apparenza costituire *ex nihilo* l'AuP del trasmettitore e conquistare progressivamente l'adesione del pubblico, riesce solo nella misura in cui essa si appoggia su una delega di autorità preliminare (per quanto virtuale e tacita). In effetti, a meno di non credere nel miracolo di un'origine assoluta (come porterebbe a fare

la teoria weberiana del carisma), bisogna porre che il profeta che riesce è quello che formula ad uso dei gruppi o delle classi alle quali si rivolge un messaggio che le condizioni oggettive determinanti gli interessi, materiali e simbolici, di questi gruppi o classi li predisponevano ad ascoltare e a intendere. Altrimenti detto, bisogna invertire la relazione apparente tra la profezia e la sua udienza; il profeta religioso o politico predica sempre a dei convertiti e segue i suoi discepoli almeno tanto quanto i suoi discepoli lo seguono, poiché i soli ad ascoltare e a intendere le sue lezioni sono quelli che, per tutto ciò che essi sono, gli hanno oggettivamente dato mandato di far loro la lezione. Se non va negato l'effetto proprio alla semi-sistematizzazione profetica, le cui allusioni ed ellissi sono fatte per favorire l'intesa nel malinteso e nel sottinteso, ne consegue che le possibilità di successo del messaggio profetico non possono essere dedotte dalle caratteristiche intrinseche del messaggio (ad esempio la diffusione comparata del Cristianesimo e dell'Islam). Una verbalizzazione che consacra, cioè sanziona e santifica, per il solo fatto di enunciarle, le attese che essa riempie può aggiungere la propria forza, cioè simbolica, ai rapporti di forza preesistenti solo perché essa trae la sua forza dalla delega tacita che le accordano i gruppi o le classi impegnati in questi rapporti di forza.

2.3.1. Un'istanza pedagogica dispone dell'AuP conferitale dal suo potere di legittimare l'arbitrario culturale che inculca, solo nei limiti tracciati da questo arbitrario culturale, cioè nella misura in cui, tanto nel suo modo di imposizione (modo di imposizione legittima) quanto nella delimitazione di ciò che essa impone, di coloro che sono deputati a imporlo (educatori legittimi) e di coloro ai quali l'impone (destinatari legittimi), essa ri-produce i principî fondamentali dell'arbitrario culturale che un gruppo o una classe produce come degno di

essere riprodotto, tanto per la sua stessa esistenza quanto per il fatto di delegare a un'istanza l'autorità indispensabile per riprodurlo.

Scolio. È fin troppo facile scorgere le limitazioni inerenti alla delega quando esse sono esplicitamente definite, come è il caso ogniqualvolta che l'AP è esercitata dal gruppo familiare (tanto nei gruppi o classi dominanti quanto nei gruppi o classi dominate): la definizione degli educatori legittimi, dell'ambito legittimo della loro AP e del suo modo d'imposizione legittimo riveste ad esempio forme del tutto differenti secondo la struttura della parentela e il modo successorale come modo di trasmissione dei beni economici e del potere (ad esempio le forme differenti della divisione del lavoro pedagogico tra i genitori nelle formazioni sociali a discendenza padri o madri-lineare o ancora nelle differenti classi di una stessa formazione sociale); non è un caso se l'educazione dei figli è l'oggetto di rappresentazioni conflittuali e anche l'occasione di tensioni o di conflitti ogni qual volta delle famiglie coabitano o, all'interno della stessa famiglia, delle stirpi o delle generazioni appartenenti a classi differenti (ad esempio, al limite, i conflitti a proposito del diritto degli adulti di una famiglia a esercitare un'AP e soprattutto una repressione fisica sui figli di un'altra famiglia, conflitto sulle frontiere legittime dell'AP familiare che deve sempre la sua forma specifica alla posizione relativa nella struttura dei rapporti di classe dei gruppi familiari che esso impegna).

2.3.1.1. • La delega del diritto di violenza simbolica che fonda l'AuP di un'istanza pedagogica è sempre una delega limitata*; ad esempio la delega a un'istanza pedagogica dell'autorità necessaria per inculcare legittimamente un arbitrario culturale secondo il modo di imposizione definito da questo arbitrario, ha per contropartita l'impossibilità per questa istanza di definire*

liberamente il modo di imposizione, il contenuto imposto e il pubblico al quale imporlo (principio della limitazione dell'autonomia delle istanze pedagogiche).

2.3.1.2. In una formazione sociale determinata, le sanzioni, materiali o simboliche, positive o negative, giuridicamente garantite o no, nelle quali si esprime l'AuP e che assicurano, rafforzano e consacrano durevolmente l'effetto di una AP, hanno tante maggiori possibilità di essere riconosciute come legittime, hanno cioè una forza simbolica tanto più grande (come si è visto nella prop. 2.1.2.4.), in quanto si applicano a gruppi o classi per le quali queste sanzioni hanno maggiori possibilità di essere confermate dalle sanzioni del mercato dove si costituisce il valore economico e simbolico dei prodotti delle differenti AP (principio di realtà o legge del mercato).

Scolio 1. Poiché il riconoscimento oggettivamente accordato a un'istanza pedagogica da parte di un gruppo o di una classe è sempre funzione (quali che siano le variazioni psicologiche o ideologiche dell'esperienza corrispondente) del grado cui il valore mercantile e il valore simbolico dei suoi membri dipendano dalla loro trasformazione e dalla loro consacrazione da parte dell'AP di questa istanza, comprendiamo come la nobiltà medievale abbia accordato così poco interesse all'educazione scolastica e, al contrario, come le classi dirigenti delle città greche abbiano fatto ricorso ai servizi dei sofisti o dei retori, o ancora, come nelle nostre società le classi medie e più precisamente le frazioni delle classi medie la cui ascesa sociale, passata e futura, dipende più direttamente dalla Scuola, si distinguono dalle classi popolari per una docilità scolastica che si esprime, tra l'altro, nella loro sensibilità particolare per l'effetto simbolico delle punizioni o delle ricompense e, più precisamente, per l'effetto di certificazione sociale dei titoli scolastici.

Scolio 2. Più il mercato in cui si costituisce il valore dei prodotti delle differenti AP è unificato, più i gruppi o le classi che hanno subito un'AP che inculca un arbitrario culturale dominato hanno possibilità di vedersi ricordato il non valore della loro acquisizione culturale. E ciò tanto dalle sanzioni anonime del mercato del lavoro quanto dalle sanzioni simboliche del mercato culturale (ad esempio mercato matrimoniale), senza parlare dei verdetti scolastici, sempre carichi di implicazioni economiche e simboliche, richiami all'ordine che tendono a produrre in tali gruppi o classi se non il riconoscimento esplicito della cultura dominante come cultura legittima, per lo meno la coscienza larvata dell'indignità culturale della loro acquisizione. Così, unificando il mercato in cui si costituisce il valore dei prodotti delle differenti AP, la società borghese ha moltiplicato (in rapporto, ad esempio, a una società di tipo feudale) le occasioni di sottomettere i prodotti delle AP dominate ai criteri di valutazione della cultura legittima, affermando e confermando a questo modo il suo dominio nell'ordine simbolico: in una tale formazione sociale, il rapporto tra le AP dominate e l'AP dominante può dunque comprendersi per analogia con la relazione che si stabilisce, in una economia dualista, tra il modo di produzione dominante e i modi di produzione dominati (ad esempio agricoltura e artigianato tradizionali) i cui prodotti sono sottomessi alle leggi di un mercato dominato dai prodotti del modo di produzione capitalistico. Tuttavia, l'unificazione del mercato capitalistico, per quanto spinta essa sia, non esclude minimamente che le AP dominate riescano a imporre a coloro che le subiscono, per lo meno per un certo periodo e in certi ambiti della pratica, il riconoscimento della loro legittimità: l'AP familiare può esercitarsi nei gruppi o classi dominate solo nella misura in cui è riconosciuta come legittima tanto da coloro che la esercitano quanto da coloro che la subiscono, anche se questi ultimi sono votati a scoprire che l'arbitrario culturale di cui hanno dovuto riconoscere il

valore per acquisirlo è sprovvisto di valore su un mercato economico o simbolico dominato dall'arbitrario culturale delle classi dominanti (ad esempio i conflitti che accompagnano l'acculturazione alla cultura dominante, sia per l'intellettuale colonizzato – quello che gli Algerini chiamano *m'turni* – sia per l'intellettuale proveniente dalle classi dominate, condannato a rivalutare l'autorità paterna con i suoi rinnegamenti, le sue rimozioni o i suoi accomodamenti).

2.3.1.3. Un'istanza pedagogica deve tanto meno affermare e giustificare la propria legittimità quanto più l'arbitrario che essa inculca riproduce più direttamente l'arbitrario culturale del gruppo o della classe che le ha delegato la sua AuP.

Scolio. A questo titolo, l'AP che si esercita in una società tradizionale costituisce un caso-limite, poiché, sostituendosi ad un'autorità sociale poco differenziata e, perciò, indiscutibile e indiscussa, non è accompagnata né da una giustificazione ideologica dell'AuP in quanto tale né da una riflessione tecnica sugli strumenti dell'AP. Lo stesso dicasi quando una istanza pedagogica ha come funzione principale se non unica di riprodurre lo stile di vita di una classe dominante o di una frazione della classe dominante (ad esempio la formazione del giovane nobile mediante il suo venir collocato in una casa nobile – « fosterage » – o, in misura minore, la formazione del *gentleman* nella Oxford tradizionale).

2.3.2. Dal momento che la riuscita di ogni AP è funzione del grado in cui i ricettori riconoscono l'AuP della istanza pedagogica e del grado con cui essi padroneggiano il codice culturale della comunicazione pedagogica, la riuscita di una AP determinata in una formazione sociale determinata è funzione del sistema di relazioni tra l'arbitrario culturale che questa AP impone, l'arbitrario culturale dominante nella formazione sociale considerata

e l'arbitrario culturale inculcato della prima educazione nei gruppi o nelle classi in cui sono prelevati coloro che subiscono questa AP (vedi prop. 2.1.2., 2.1.3., 2.2.2. e 2.3.).

Scolio. Basta situare in rapporto a questi tre principi di variazione le differenti forme storiche dell'AP o le differenti AP simultaneamente in esercizio in una formazione sociale, per rendere ragione delle possibilità che queste AP e la cultura che esse impongono hanno di essere ricevute e riconosciute da gruppi o classi diversamente situati in rapporto alle istanze pedagogiche e in rapporto ai gruppi o classi dominanti. Va da sé che la caratterizzazione di una AP in rapporto a queste tre dimensioni rende tanto maggior conto delle caratteristiche di questa AP quanto più l'integrazione delle differenti AP di una stessa formazione sociale in un sistema oggettivamente gerarchizzato è più totale, cioè quanto più il mercato in cui si costituisce il valore economico e simbolico dei prodotti delle differenti AP è più completamente unificato, avendo così il prodotto di una AP dominata tante maggiori possibilità di essere sottomesso ai principî di valutazione che riproduce l'AP dominante.

*2.3.2.1. In una formazione sociale determinata, la riuscita differenziale dell'AP dominante secondo i gruppi o le classi è funzione (1) dell'*ethos pedagogico *proprio a un gruppo o a una classe, cioè del sistema di disposizioni nei confronti di questa AP e dell'istanza che la esercita come prodotto dell'interiorizzazione (a) del valore che l'AP dominante conferisce tramite le sue sanzioni ai prodotti delle differenti AP familiari e (b) del valore che, con le loro sanzioni obiettive, i differenti mercati sociali conferiscono ai prodotti dell'AP dominante secondo il gruppo o la classe da cui provengono, e (2) del* capitale culturale, *cioè dei beni culturali trasmessi dalle differenti AP familiari e il cui valore in quanto capitale culturale è funzione della distanza tra*

l'arbitrario culturale imposto dall'AP dominante e l'arbitrario culturale inculcato dall'AP familiare nei differenti gruppi o classi (vedi prop. 2.2.2., 2.3.1.2. e 2.3.2.).

2.3.3. Dal momento che l'AP deriva la sua AuP da una delega di autorità, tende a riprodurre in coloro che la subiscono il rapporto che i membri di un gruppo o di una classe mantengono con la propria cultura, cioè il mancato riconoscimento della verità oggettiva di questa cultura come arbitrario culturale (etnocentrismo).

2.3.3.1. In una formazione sociale determinata, il sistema delle AP in quanto è sottomesso all'effetto di dominio dell'AP dominante tende a riprodurre, sia nelle classi dominanti sia nelle classi dominate, il mancato riconoscimento della verità oggettiva della cultura legittima come arbitrario culturale dominante la cui riproduzione contribuisce alla riproduzione dei rapporti di forza (vedi prop. 1.3.1.).

3. Del lavoro pedagogico

3. In quanto imposizione arbitraria di un arbitrario culturale che suppone l'AuP, cioè una delega di autorità (vedi 1 e 2), che implica che l'istanza pedagogica riproduca i principî dell'arbitrario culturale che un gruppo o una classe impone come degno di essere riprodotto tanto per la sua esistenza quanto per il fatto di delegare a un'istanza l'autorità indispensabile per riprodurlo (vedi prop. 2.3. e 2.3.1.), l'AP implica il lavoro pedagogico *(LP) come lavoro di inculcamento che deve durare abbastanza per produrre una formazione durevole, cioè un* habitus *come prodotto dell'interiorizzazione dei principî di un arbitrario culturale in*

grado di perpetuarsi dopo la cessazione dell'AP e perciò di perpetuare nelle pratiche i principî dell'arbitrario interiorizzato.

Scolio 1. In quanto azione che deve durare per produrre un habitus durevole, cioè in quanto azione di imposizione e di inculcamento di un arbitrario che può compiersi completamente solo mediante il LP, l'AP si distingue dalle azioni di violenza simbolica discontinue ed extra-ordinarie come quelle del profeta, del « creatore » intellettuale o del mago. Tali azioni di imposizione simbolica non possono provocare la trasformazione profonda e durevole di coloro che vengono da esse raggiunti se non nella misura in cui si prolungano in un'azione di inculcamento continua, cioè in un LP (ad esempio predica e catechesi sacerdotali o commento professorale dei « classici »). Date le condizioni da adempiere perché si realizzi un LP (« l'educatore, dice Marx, ha a sua volta bisogno di essere educato »), ogni istanza pedagogica è caratterizzata da una durata strutturale più lunga, uguali restando le altre condizioni, di altre istanze che esercitano un potere di violenza simbolica, perché essa tende a riprodurre, per quanto glielo permetta la sua autonomia relativa, le condizioni nelle quali sono stati prodotti i riproduttori, cioè le condizioni della sua riproduzione: ad esempio il tempo estremamente lento della trasformazione dell'AP, si tratti del tradizionalismo dell'AP esercitata dalla famiglia che, incaricata della prima educazione, tende a realizzare più completamente le tendenze di ogni AP e può così, pur nelle società moderne, giocare il ruolo di conservatorio delle tradizioni ereditate, o dell'inerzia delle istituzioni di insegnamento portate dalla loro funzione specifica ad autoriprodursi il meno mutate possibile, alla maniera delle società tradizionali.

Scolio 2. Strumento fondamentale della continuità storica, l'educazione considerata come processo attra-

verso il quale si opera nel tempo la riproduzione dell'arbitrario culturale attraverso la mediazione della produzione dell'habitus produttore di pratiche conformi all'arbitrario culturale (cioè mediante la trasmissione della formazione come informazione capace di « informare » durevolmente i ricettori) è l'equivalente nell'ordine della cultura di ciò che è la trasmissione del capitale genetico nell'ordine biologico: essendo l'habitus l'analogo del capitale genetico, l'inculcamento in cui consiste il realizzarsi dell'AP è l'analogo della generazione in quanto essa trasmette una informazione generatrice di informazione analoga.

3.1. In quanto lavoro prolungato di inculcamento che produce una formazione durevole, cioè dei produttori di pratiche conformi ai principî dell'arbitrario culturale dei gruppi o delle classi che delegano all'AP l'AuP necessaria alla sua instaurazione e alla sua continuità, il LP tende a riprodurre le condizioni sociali di produzione di questo arbitrario culturale, cioè le strutture oggettive di cui esso è il prodotto, attraverso la mediazione dell'habitus come principio generatore di pratiche riproduttrici di strutture oggettive.

3.1.1. La produttività specifica del LP si misura oggettivamente dal grado in cui produce il suo effetto specifico di inculcamento, cioè il suo effetto di riproduzione.

3.1.1.1. La produttività specifica del LP, cioè il grado cui riesce a inculcare ai destinatari legittimi l'arbitrario culturale che ha il mandato di riprodurre, si misura dal grado in cui l'habitus che produce è durevole, *capace cioè di generare più durevolmente le pratiche conformi ai principî dell'arbitrario inculcato.*

Scolio. Si può opporre l'effetto proprio dell'AP all'effetto del potere politico per la loro portata temporale,

in cui si esprime la durata strutturale dei poteri di imposizione corrispondenti: il LP è capace di perpetuare più durevolmente di una coercizione politica l'arbitrario da esso inculcato (salvo quando il potere politico ricorre a sua volta a un LP, cioè a una didattica specifica). Nella misura in cui il potere religioso si incarna in una chiesa che esercita un LP, direttamente o mediatamente, cioè mediante l'intermediario delle famiglie (ad esempio educazione cristiana), esso informa durevolmente le pratiche. In altri termini, il potere di violenza simbolica dell'AP che ricorre al LP si inscrive nel tempo lungo in opposizione all'autorità di un potere politico, sempre costretto a far fronte al problema del suo perpetuarsi (successione).

3.1.1.2. La produttività specifica del LP, cioè il grado in cui riesce a inculcare ai destinatari legittimi l'arbitrario culturale che ha il mandato di riprodurre, si misura dal grado in cui l'habitus che produce è trasferibile, cioè capace di generare pratiche conformi ai principî dell'arbitrario culturale inculcato nel più grande numero di campi differenti.

Scolio. L'ascendente di un potere religioso si misura difatti dal grado in cui l'habitus prodotto dal LP delle istanze pedagogiche corrispondenti genera delle pratiche conformi ai principî dell'arbitrario inculcato in campi più lontani di quelli che regola espressamente la dottrina, tipo le condotte economiche o le scelte politiche. Allo stesso modo, « la forza formatrice di abitudini » (Panofsky) dell'educazione scolastica si riconosce dagli effetti da essa prodotti nella struttura della cattedrale gotica o nella disposizione grafica dei manoscritti.

3.1.1.3. La produttività specifica del LP, cioè il grado in cui riesce a inculcare ai destinatari legittimi l'arbitrario culturale che ha mandato di riprodurre, si misura dal grado in cui l'habitus che produce è esausti-

vo, *riproduce cioè più completamente nelle pratiche che genera i principî dell'arbitrario culturale di un gruppo o di una classe.*

Scolio. Per quanto la congruenza delle tre misure dell'effetto di riproduzione non sia logicamente necessario, la teoria dell'habitus come principio unificatore e generatore delle pratiche permette di comprendere che la durevolezza, la trasponibilità e l'esaustività di un habitus siano fortemente legate nei fatti.

3.1.2. La delega che fonda un'AP implica, oltre a una delimitazione del contenuto inculcato, una definizione del modo di inculcamento (modo di inculcamento legittimo) e della durata dell'inculcamento (tempo di formazione legittima). Entrambe definiscono il grado di riuscita del LP considerato come necessario e sufficiente per produrre la forma realizzata dell'habitus, cioè il grado di riuscita culturale (grado di competenza legittima) in base al quale un gruppo o una classe riconosce l'uomo riuscito.

3.1.2.1. In una formazione sociale determinata, la delega che fonda l'AP dominante implica, oltre una delimitazione del contenuto inculcato, una definizione dominante del modo di inculcamento e della durata dell'inculcamento che definiscono il grado di riuscita del LP considerato come necessario e sufficiente per produrre la forma compiuta dell'habitus, cioè il grado di riuscita culturale (grado di competenza legittima in materia di cultura legittima) in base al quale non soltanto le classi dominanti ma anche le classi dominate tendono a riconoscere « l'uomo colto » e in base al quale si trovano oggettivamente misurati i prodotti delle AP dominate, cioè le differenti forme dell'uomo riuscito quale è definito dall'arbitrario culturale dei gruppi o delle classi dominati.

3.1.3. In quanto lavoro prolungato di inculcamento teso a produrre un habitus durevole e trasferibile, a inculcare cioè all'insieme dei destinatari legittimi un sistema di schemi di percezione, di pensiero, di giudizio e di azione (parzialmente o totalmente identici), il LP contribuisce a produrre e a riprodurre l'integrazione intellettuale e l'integrazione morale del gruppo o della classe nel cui nome viene esercitato.

Scolio. Soltanto a condizione di vedere come l'integrazione di un gruppo riposi sull'identità (totale o parziale) degli habitus inculcati dal LP, cioè a condizione di trovare il principio dell'omologia delle pratiche nell'identità totale o parziale delle grammatiche generatrici di pratiche, si possono evitare le ingenuità delle filosofie sociali del consenso le quali, col ridurre l'integrazione di un gruppo al possesso di un repertorio comune di rappresentazioni, non riescono ad afferrare, tanto per fare un esempio, l'unità e la funzione integratrice di pratiche o di opinioni fenomenalmente diverse, o addirittura contraddittorie, ma prodotte dallo stesso habitus generatore (ad esempio lo stile delle produzioni artistiche di una epoca e di una classe determinate). Inoltre, uno stesso habitus può generare tanto una pratica quanto il suo inverso quando ha come principio la logica della dissimulazione (ad esempio in apprendisti intellettuali inclini a giocare in modo particolarmente diretto il gioco intellettuale della demarcazione, lo stesso habitus di classe privilegiato può generare opinioni politiche o estetiche radicalmente opposte, la cui unità profonda si rivela unicamente nella modalità delle professioni di fede o delle pratiche).

3.1.3.1. In quanto lavoro prolungato di inculcamento teso a produrre l'interiorizzazione dei principî di un arbitrario culturale sotto la forma di un habitus durevole e trasferibile, e dunque capace di generare delle pratiche conformi a questi principî al di fuori e al di là

di ogni esplicita regolamentazione e di ogni richiamo esplicito alla regola, il LP permette al gruppo o alla classe che delega all'AP la sua autorità, di produrre e di riprodurre la sua integrazione intellettuale e morale senza ricorrere alla repressione esterna e, in particolare, alla coercizione fisica.

Scolio. Il LP è un sostituto della costrizione fisica: la repressione fisica (tipo l'internamento in una prigione o in un asilo) viene in effetti a sanzionare i fallimenti dell'interiorizzazione di un arbitrario culturale; e un sostituto redditizio: per quanto (e forse perché) più mascherato, il LP a lungo termine è per lo meno altrettanto efficace della costrizione fisica – che può produrre un effetto che vada al di là della cessazione del suo esercizio diretto solo nella misura in cui essa tende sempre a esercitare in sovrappiù un effetto simbolico (il che vuol dire, sia detto di sfuggita, che il re non è mai nudo e che solo una concezione innocentemente idealista della forza intrinseca della giustizia, concezione fondata sulla dissociazione implicita della forza e delle rappresentazioni di legittimità che essa genera necessariamente, può condurre a parlare, con Russel e altri dopo di lui, di « forza nuda » – *naked power*). A questo modo il LP, in quanto assicura il perpetuarsi degli effetti della violenza simbolica, tende a produrre una disposizione permanente a dare in ogni situazione (ad esempio in materia di fecondità, di scelte economiche o di impegni politici) la buona risposta (cioè la risposta prevista dall'arbitrario culturale e quella soltanto) agli stimoli simbolici che emanano dalle istanze investite dall'AuP che ha reso possibile il LP produttore dell'habitus (ad esempio gli effetti della predica sacerdotale o delle bolle papali come reattivazioni simboliche dell'educazione cristiana).

3.2. In quanto azione trasformatrice tendente a inculcare una formazione come sistema di disposizioni durevoli e trasferibili, il LP, che ha per condizione

preliminare di esercizio l'AuP, ha come effetto quello di confermare e consacrare irreversibilmente l'AuP, cioè la legittimità dell'AP e dell'arbitrario culturale che essa inculca, mascherando sempre più completamente, mediante il successo dell'inculcamento dell'arbitrario, l'arbitrario dell'inculcamento e della cultura inculcata.

Scolio. Vedere un circolo vizioso nella presenza dell'AuP all'origine e alla fine della AP, equivarrebbe a ignorare che, nell'ordine della genesi (biografia e successione delle generazioni), l'AuP di cui dispone ogni AP in esercizio spezza il circolo pedagogico al quale sarebbe votata un'AP senza AuP per rinchiudere sempre più completamente colui che subisce il LP così reso possibile nel circolo dell'etnocentrismo (di gruppo o di classe). Una rappresentazione paradigmatica di questo paradosso la si troverebbe nel circolo del battesimo e della conferma: la professione di fede compiuta nell'età di ragione è ritenuta convalidare retrospettivamente l'impegno preso in occasione del battesimo che votava a un'educazione tale da condurre necessariamente a questa professione di fede. Così, una volta realizzato, il LP produce sempre più completamente le condizioni oggettive del mancato riconoscimento dell'arbitrario culturale, cioè le condizioni dell'esperienza soggettiva dell'arbitrario culturale come necessario al senso del « naturale ». Chi delibera sulla sua cultura è già colto e le questioni che si pone colui che crede mettere in questione i principî della sua educazione hanno ancora la sua educazione come principio. Il mito cartesiano di una ragione innata, cioè di una cultura naturale o di una natura colta preesistente all'educazione, illusione retrospettiva necessariamente iscritta nell'educazione come imposizione arbitraria tale da imporre l'oblio dell'arbitrario, non è che un'altra soluzione magica del cerchio dell'AuP: « Poiché siamo stati noi tutti bambini prima di essere uomini, e poiché ci è stato necessario per lungo

tempo affidarci ai nostri appetiti e ai nostri precettori, spesso gli uni agli altri contrari, e poiché, né gli uni né gli altri, ci consigliavano forse sempre nel miglior modo, è pressoché impossibile che i nostri giudizi siano così puri e così solidi come sarebbero stati qualora avessimo avuto l'uso intero della ragione fin dalla nascita, e fossimo sempre stati condotti da lei ». A questo modo, non si sfugge al cerchio del battesimo inevitabilmente confermato se non per coltivare la mistica della « seconda nascita » di cui si potrebbe vedere la trascrizione filosofica nel fantasma trascendentalista della riconquista mediante le sole virtù del pensiero di un pensiero tutto pensato.

3.2.1. In quanto lavoro prolungato di inculcamento teso a produrre sempre più completamente il mancato riconoscimento del duplice carattere arbitrario dell'AP, cioè il riconoscimento dell'AuP dell'istanza pedagogica e della legittimità del prodotto da essa proposto, il LP produce indissociabilmente la legittimità del prodotto e il bisogno legittimo di questo prodotto come prodotto legittimo producendo il consumatore legittimo, dotato cioè della definizione sociale del prodotto legittimo e della disposizione a consumarlo nelle forme legittime.

Scolio 1. Solo il LP può spezzare il cerchio in cui ci si rinchiude quando si dimentica che il « bisogno culturale » è un bisogno colto, cioè quando lo si dissocia dalle sue condizioni sociali di produzione: a questo modo la devozione religiosa o culturale, che genera pratiche religiose o estetiche tipo la frequentazione assidua della chiesa o del museo, è il prodotto dell'AuP della famiglia (e secondariamente dell'istituzione, Chiesa o Scuola) che, nello svolgersi di una biografia, spezza il cerchio del « bisogno culturale » consacrando come meritevoli di essere ricercati i beni della salvezza religiosa o culturale e producendo il bisogno di questi beni col

solo fatto di imporne il consumo. Sapendo che il bisogno di frequentare il museo o la chiesa ha come condizione la frequentazione del museo o della chiesa e che la frequentazione assidua suppone il bisogno di frequentare, si vede che, per spezzare il cerchio della prima entrata alla chiesa o al museo, occorre venga data una predisposizione alla frequentazione che, a meno di non credere al miracolo della predestinazione, non può essere altro che la disposizione della famiglia a far frequentare frequentando, il tempo necessario perché questa frequentazione produca una disposizione durevole a frequentare. Nel caso della religione, dell'arte, l'amnesia della genesi conduce a una forma specifica dell'illusione di Cartesio: il mito di un gusto innato che nulla dovrebbe alle costrizioni dell'apprendimento perché dato tutto intero fin dalla nascita trasmuta in scelte libere di un libero arbitrio originario tanto le scelte determinate quanto l'obolo di questa determinazione.

Scolio 2. Non riuscendo a vedere che il LP produce inseparabilmente il prodotto legittimo come tale, cioè come oggetto degno di essere consumato materialmente o simbolicamente (cioè venerato, adorato, rispettato, ammirato, ecc.) e la propensione a consumare materialmente o simbolicamente tale oggetto, ci si condanna a interrogarsi indefinitamente sulla priorità della venerazione o del venerabile, dell'adorazione e dell'adorabile, del rispetto e del rispettabile, dell'ammirazione e dell'ammirabile, ecc., a oscillare cioè tra lo sforzo per dedurre dalle proprietà intrinseche dell'oggetto le disposizioni nei confronti dell'oggetto e lo sforzo per ridurre le proprietà dell'oggetto alle proprietà conferite loro dalle disposizioni del soggetto. Infatti, il LP produce degli agenti che, dotati della disposizione adeguata, possono applicarla solo a certi oggetti, a quegli oggetti che appaiono agli agenti prodotti dal LP come tali da richiedere o esigere la disposizione adeguata.

3.2.2. In quanto lavoro prolungato d'inculcamento che produce in modo sempre più completo il mancato riconoscimento del duplice arbitrario dell'AP, il LP tende a dissimulare, in modo tanto più completo quanto più esso è compiuto, la verità oggettiva dell'habitus come interiorizzazione dei principî di un arbitrario culturale che è tanto più completo quanto più il lavoro di inculcamento è compiuto.

Scolio. Si può comprendere che la definizione sociale dell'eccellenza tende sempre a riferirsi al « naturale », cioè a una modalità della pratica che suppone un grado di compiutezza del LP capace di fare dimenticare non solamente il duplice arbitrario dell'AP di cui è il prodotto ma tutto ciò che la pratica compiuta deve al LP (cioè l'*arètè* greca, la disinvoltura del gentiluomo, la *sarr* dell'uomo d'onore della Cabilia o l'« accademismo antiaccademico » del mandarino cinese).

3.2.2.1. In quanto lavoro prolungato di inculcamento tale da produrre sempre più completamente il mancato riconoscimento del duplice arbitrario dell'AP, cioè tra l'altro il mancato riconoscimento della delimitazione costitutiva dell'arbitrario culturale che inculca, il LP produce in modo sempre più completo il mancato riconoscimento delle limitazioni etiche e intellettuali che sono correlative all'interiorizzazione di questa delimitazione (etnocentrismo etico e logico).

Scolio. Il LP che produce l'habitus come sistema di schemi di pensiero, di percezione, di valutazione e di azione, produce il mancato riconoscimento delle limitazioni insite in questo sistema. L'efficacia della programmazione etica e logica da esso prodotta si trova così raddoppiata dal mancato riconoscimento delle limitazioni inerenti a questa programmazione. Mancato riconoscimento che è funzione del grado di realizzazione del LP: gli agenti prodotti dal LP non sarebbero altret-

tanto completamente prigionieri dei limiti che l'arbitrario culturale impone al loro pensiero e alla loro pratica se, rinchiusi dentro questi limiti da una autodisciplina e da una autocensura (tanto più incoscienti quanto più completamente ne hanno interiorizzato i principî), non vivessero il loro pensiero e la loro pratica nell'illusione della libertà e della universalità.

3.2.2.1.1. In una formazione sociale determinata, il LP attraverso il quale si realizza l'AP dominante riesce tanto meglio a imporre la legittimità della cultura dominante quanto più è compiuto, cioè quanto più completamente riesce a imporre il mancato riconoscimento dell'arbitrario dominante come tale, non soltanto ai destinatari legittimi dell'AP ma ai membri dei gruppi o delle classi dominati (ideologia dominante della cultura legittima come sola cultura autentica, cioè come cultura universale).

3.2.2.1.2. In una formazione sociale determinata, il LP attraverso il quale si compie l'AP dominante ha sempre una funzione di mantenimento dell'ordine, cioè di riproduzione della struttura dei rapporti di forza tra i gruppi o le classi, in quanto tende, sia mediante l'inculcamento sia mediante l'esclusione, a imporre ai membri dei gruppi o delle classi dominati il riconoscimento della legittimità della cultura dominante e a far loro interiorizzare, in misura variabile, discipline e censure che non servono mai così bene gli interessi, materiali o simbolici, dei gruppi o delle classi dominanti come quando assumono la forma dell'autodisciplina e dell'autocensura.

3.1.2.2.3. In una formazione sociale determinata, il LP attraverso il quale si compie l'AP dominante tendente a imporre ai membri dei gruppi o delle classi dominati il riconoscimento della legittimità della cultura dominante, tende contemporaneamente a imporre loro, me-

diante l'inculcamento o l'esclusione, il riconoscimento dell'illegittimità del loro arbitrario culturale.

Scolio. Non mancano coloro che prestano fede a una rappresentazione impoverita della violenza simbolica che una classe esercita su un'altra attraverso l'educazione (rappresentazione comune, paradossalmente, a coloro che denunciano un dominio ideologico ridotto allo schema dell'ingestione forzata e a coloro che fingono di deplorare l'imposizione ai bambini provenienti da « ambienti modesti » di una « cultura che non è fatta per loro »). Una AP dominante viceversa tende meno a inculcare l'informazione costitutiva della cultura dominante (non foss'altro perché il LP ha una produttività specifica e una durata tanto più deboli in quanto si esercita su gruppi o classi situati più in basso nella scala sociale) che a inculcare il fatto compiuto della legittimità della cultura dominante, cioè facendo interiorizzare a coloro che sono esclusi dal numero dei destinatari legittimi (sia, nella maggior parte delle società, prima di qualsiasi educazione scolastica, sia nel corso degli studi) la legittimità della loro esclusione, o facendo riconoscere da coloro che essa relega nei suoi insegnamenti di second'ordine l'inferiorità di questi insegnamenti e di coloro che li ricevono, o ancora inculcando, attraverso la sottomissione alle discipline scolastiche e l'adesione alle gerarchie culturali, una disposizione trasponibile e generalizzata al rispetto delle discipline e delle gerarchie sociali. Insomma, in tutti i casi, il principale punto di forza dell'imposizione del riconoscimento della cultura dominante come cultura legittima e del riconoscimento correlativo dell'illegittimità dell'arbitrario culturale dei gruppi o classi dominati risiede nell'esclusione, che non ha forse mai altrettanta forza simbolica come quando assume le apparenze della autoesclusione. Tutto avviene come se la durata legittima del LP concesso alle classi dominate fosse oggettivamente definito come il tempo necessario e sufficiente

perché il fatto dell'esclusione assuma tutta la sua forza simbolica, perché appaia cioè a coloro che la subiscono come la sanzione della loro indignità culturale e perché nessuno sia tenuto a ignorare la legge della cultura legittima: uno degli effetti meno sottolineati della scolarità obbligatoria consiste nel fatto che essa riesce a ottenere dalle classi dominate un riconoscimento del sapere e del saper-fare legittimi (ad esempio in materia di diritto, di medicina, di tecnica, di divertimenti o di arte), comportando la svalorizzazione del sapere e del saper-fare che esse padroneggiano effettivamente (ad esempio diritto consuetudinario, medicina domestica, tecniche artigianali, lingua e arte popolari o ancora, tutto ciò che veicolava « la scuola all'aria aperta della strega e del pastore », secondo l'espressione di Michelet) e fornendo perciò un mercato a produzioni materiali e soprattutto simboliche i cui mezzi di produzione (a cominciare dagli studi superiori) sono quasi-monopolio delle classi dominanti (ad esempio diagnosi medica, consulenza giuridica, industria culturale, ecc.).

3.3. In quanto il LP è un processo irreversibile che produce nel tempo necessario all'inculcamento una disposizione irreversibile, cioè una disposizione che può essere a sua volta repressa o trasformata solo da un processo irreversibile mirante a produrre dal canto suo una nuova disposizione irreversibile, l'AP primaria (prima educazione) che si compie in un LP senza antecedenti (LP primario) produce un habitus primario, caratteristico di un gruppo o di una classe, che è all'origine della costituzione ulteriore di qualsiasi altro habitus.

Scolio. Citiamo, non senza malizia, il passo seguente di Husserl che scopre l'evidenza della genealogia empirica della coscienza: « Ho ricevuto l'educazione di un Tedesco, non quella di un Cinese. Ma anche quella di un cittadino di una piccola città, in un quadro familiare e in una scuola piccolo-borghese, non quella di un signo-

rotto, grande proprietario fondiario, educato in una scuola per cadetti ». Egli osserva inoltre che se può sempre darsi una conoscenza dotta di un'altra cultura o persino il rifare un'educazione conforme ai principî di questa cultura (ad es. « cercando di seguire la serie di corsi dati alla scuola dei cadetti » o « rifacendo la propria educazione alla cinese »), « questa appropriazione della Cina non è possibile nel senso pieno, così come non è possibile appropriarsi nel senso pieno, e nel suo essere pienamente concreto il tipo dello Junker ».

3.3.1. Il grado di produttività specifica di ogni LP diverso dal LP primario (LP secondario) è funzione della distanza che separa l'habitus che esso tende a inculcare (cioè l'arbitrario culturale imposto) dall'habitus che è stato inculcato dai LP anteriori e, al termine della regressione, dal LP primario (cioè l'arbitrario culturale originario).

Scolio 1. Il successo di ogni educazione scolastica, e più generalmente di ogni LP secondario, dipende fondamentalmente dalla prima educazione che l'ha preceduto, anche e soprattutto quando la Scuola rifiuta questa priorità nella sua ideologia e nella sua pratica facendo della storia scolastica una storia senza preistoria. È noto che attraverso l'insieme degli apprendimenti legati alla condotta quotidiana della vita e in particolare attraverso l'acquisizione della lingua materna o la manipolazione dei termini e delle relazioni di parentela, ci si abitua a padroneggiare allo stato pratico le disposizioni logiche, quelle disposizioni più o meno complesse e più o meno elaborate simbolicamente, a seconda dei gruppi o delle classi, tali da predisporre inegualmente alla padronanza simbolica delle operazioni inerenti tanto a una dimostrazione matematica quanto al deciframento di un'opera d'arte.

Scolio 2. Si vede anche quanta ingenuità ci sia nel porre il problema dell'efficacia differenziale delle differenti istanze di violenza simbolica (ad es. famiglia, scuola, mezzi di comunicazione moderni, ecc.) facendo astrazione, alla stregua dei servitori del culto della onnipotenza della Scuola o dei profeti dell'onnipotenza dei « mass-media », dell'irreversibilità dei processi di apprendimento. Questo modo di porre il problema pone l'habitus acquisito nella famiglia all'origine del livello di ricezione e del grado di assimilazione del messaggio scolastico e l'habitus acquisito a scuola all'origine del livello di ricezione e del grado di assimilazione dei messaggi prodotti e diffusi dall'industria culturale e più generalmente di ogni messaggio dotto o semi-dotto.

3.3.1.1. Un modo di inculcamento determinato si caratterizza (per quanto attiene al rapporto considerato nella propos. 3.3.1.) per la posizione che esso occupa tra (1) il modo di inculcamento mirante a operare la sostituzione completa di un habitus a un altro (conversione) e (2) il modo di inculcamento mirante a confermare puramente e semplicemente l'habitus primario (mantenimento o rafforzamento).

Scolio. L'elemento essenziale delle caratteristiche dei LP secondari miranti a determinare una conversione radicale (*metanoïa*) lo si deduce dalla necessità in cui essi si trovano di organizzare le condizioni sociali del loro esercizio in vista di uccidere il « vecchio uomo » e di generare *ex nihilo* il nuovo habitus. Si pensi ad esempio alla tendenza al formalismo pedagogico, cioè all'esibizione dell'arbitrario dell'inculcamento come arbitrario in quanto tale, e, più generalmente, all'imposizione della regola per la regola. Ciò che costituisce la caratteristica principale del modo di inculcamento proprio alle AP di conversione: ad es. esercizi di pietà e di automortificazione (« increti nitevi »), disciplina militare, ecc. A questo titolo le istituzioni totali (caserma,

convento, prigione, manicomi e collegi) permettono di individuare in tutta chiarezza le tecniche di deculturazione e di riculturazione alle quali deve fare ricorso un LP mirante a produrre un habitus il più somigliante possibile a quello prodotto dalla prima educazione, pur avendo da fare i conti con un habitus preesistente. All'altra estremità le istituzioni tradizionali per ragazze di buona famiglia rappresentano la forma paradigmatica di tutte le istituzioni pedagogiche i cui unici destinatari, per la virtù dei meccanismi di selezione e di autoselezione, sono agenti già dotati di un habitus solo minimamente differente da quello che si tratta di produrre e possono contentarsi di organizzare, non senza ostentazione ed enfasi, tutte le apparenze di un apprendimento realmente efficace (ad es. E.N.A.). Se, nelle epoche in cui le classi dominanti affidano la prima educazione dei bambini ad agenti appartenenti alle classi inferiori, le istituzioni di insegnamento loro riservate presentano tutte le caratteristiche dell'istituzione totale, ciò è dovuto al fatto che esse devono in questo caso operare una vera rieducazione (ad es. convitto dei collegi gesuiti o ginnasi tedeschi e russi del XIX secolo).

3.3.1.2. Dato che l'habitus primario inculcato dal LP primario è all'origine della costituzione ulteriore di ogni habitus, il grado di produttività specifico di un LP secondario si misura, sotto questo aspetto, dal grado in cui il sistema dei mezzi necessari al compimento del LP (modo di inculcamento) è oggettivamente organizzato in funzione della distanza esistente tra l'habitus che esso mira a inculcare e l'habitus prodotto dai LP anteriori.

Scolio. Un LP secondario è tanto più produttivo in quanto, tenendo conto del grado in cui i destinatari del messaggio pedagogico posseggono il codice di questo messaggio, produce più completamente le condizioni sociali della comunicazione mediante l'organizzazione metodica di esercizi miranti ad assicurare l'assimila-

zione accelerata del codice della trasmissione e perciò l'inculcamento accelerato dell'habitus.

3.3.1.3. Il grado di tradizionalismo di un modo di inculcamento si misura dal grado in cui si trova ad essere oggettivamente organizzato in riferimento a un pubblico limitato di destinatari legittimi, cioè, dal grado in cui la riuscita del LP secondario presuppone che i destinatari siano dotati dell'habitus adeguato (cioè dell'ethos pedagogico e del capitale culturale propri ai gruppi o alle classi di cui riproduce l'arbitrario culturale).

3.3.1.3.1. Dal momento che, in una formazione sociale determinata, il modo di inculcamento dominante tende a rispondere agli interessi delle classi dominanti, cioè dei destinatari legittimi, la produttività differenziale del LP dominante a seconda dei gruppi o delle classi sui quali si esercita, tende a essere funzione della distanza tra l'habitus primario inculcato dal LP primario nei differenti gruppi o classi e l'habitus inculcato dal LP dominante (cioè nella misura in cui l'educazione o l'acculturazione è rieducazione o deculturazione secondo i gruppi o le classi).

3.3.2. Dato (1) che l'esplicitazione e la formalizzazione dei principî che sono all'opera in una pratica, cioè la padronanza simbolica di questa pratica, seguono necessariamente, nell'ordine logico e cronologico, la padronanza pratica di questi principî, e cioè che la padronanza simbolica non è mai in quanto tale il proprio fondamento; dato (2) che la padronanza simbolica è irriducibile alla padronanza pratica da cui deriva e alla quale aggiunge tuttavia il proprio effetto, ne consegue (1) che ogni to; dato (2) che la padronanza simbolica è irriducibile alle pratiche primarie di cui procura la padronanza simbolica e (2) che la padronanza secondaria da esso prodotta presuppone una padronanza preliminare tanto più vicina alla semplice padronanza pratica delle pratiche quanto più presto si esercita nell'ordine biografico.

Scolio. L'insegnamento scolastico della grammatica non inculca per essere esatti una nuova grammatica generatrice delle pratiche linguistiche: il bambino deve possedere allo stato pratico i principî che egli impara a sottomettere al controllo logico (ad esempio coniugazioni, declinazioni, costruzioni sintattiche, ecc.); ma acquisendo la codificazione dotta di ciò che fa, acquisisce la possibilità di farlo più coscientemente e più sistematicamente (cfr. Piaget, Vygotsky). Questa trasformazione è analoga, nell'ordine biografico, al processo storico mediante il quale un diritto consuetudinario o una giustizia tradizionale (*Kadi Justiz*) si trasforma in un diritto razionale, cioè codificato, a partire da principî espliciti (cfr. più generalmente le analisi weberiane delle caratteristiche generali del processo di razionalizzazione in materia di religione, di arte, di teoria politica, ecc.). Si è visto, nella stessa logica, che la riuscita dell'azione di imposizione simbolica del profeta è funzione del grado in cui egli riesce a esplicitare e a sistematizzare i principî che il gruppo al quale si indirizza detiene già allo stato pratico.

3.3.2.1. Un modo di inculcamento determinato, cioè il sistema dei mezzi mediante i quali viene prodotta l'interiorizzazione di un arbitrario culturale, si caratterizza (per quanto attiene al rapporto considerato alla proposiz. 3.3.2.) per la posizione che esso occupa tra (1) il modo di inculcamento che produce un habitus attraverso l'inculcamento incosciente di principî che si manifestano solo allo stato pratico nella pratica imposta (pedagogia implicita) e (2) il modo di inculcamento che produce l'habitus attraverso l'inculcamento metodicamente organizzato in quanto tale da principî formulati e anche formalizzati (pedagogia esplicita).

Scolio. Sarebbe vano credere di potere gerarchizzare questi due modi di inculcamento opposti a seconda della loro produttività specifica poiché questa efficacia misu-

rata dalla durabilità e dalla trasponibilità dell'habitus prodotto non può essere definita indipendentemente dal contenuto inculcato e dalle funzioni sociali che assolve, in una formazione sociale determinata, il LP considerato: a questo modo la pedagogia implicita è senza dubbio la più efficace quando si tratta di trasmettere dei saperi tradizionali, indifferenziati e totali (apprendimento dei modi o dei trucchi), nella misura in cui essa esige dal discepolo o dall'apprendista l'identificazione alla persona totale del « maestro » o del « compagno » più sperimentato, al prezzo di una totale dedizione che esclude l'analisi dei principî della condotta supponendo un acquisito preliminare, resta in sé poco efficace quando si applica ad agenti sprovvisti di questo acquisito, può essere poco « redditizia » per le classi dominanti quando l'AP corrispondente si esercita in un sistema delle AP dominato dall'AP dominante contribuendo così alla riproduzione culturale e, perciò, alla riproduzione sociale, assicurando ai detentori dell'acquisito preliminare il monopolio di questo acquisito.

3.3.2.2. Dal momento che ogni LP secondario ha come effetto suo specifico di produrre pratiche irriducibili alle pratiche di cui procura la padronanza simbolica, il grado di produttività specifica id un LP secondario si misura sotto questo aspetto dalla misura in cui il sistema dei mezzi necessari al compimento del LP (modo di inculcamento) è oggettivamente organizzato in vista di assicurare, mediante l'inculcamento esplicito di principî codificati e formali, la trasferibilità formale dell'habitus.

3.3.2.3. Il grado di tradizionalismo di un modo di inculcamento si misura dal grado in cui i mezzi necessari al compimento del LP si riducono alle pratiche che esprimono l'habitus da riprodurre e tendenti, per il solo fatto di essere compiute in modo ripetitivo da agenti investiti di AuP, a riprodurre direttamente un habitus definito dalla trasferibilità pratica.

Scolio. Un LP è tanto più tradizionale in quanto è (1) meno chiaramente delimitato come pratica specifica e autonoma e (2) in quanto è esercitato da istanze dalle funzioni più totali e più indifferenziate, cioè in quanto si riduce più completamente a un processo di familiarizzazione nel quale il maestro trasmette inconsciamente mediante la condotta esemplare dei principî che non padroneggia mai coscientemente a un ricettore che li interiorizza inconsciamente. Al limite, come si vede nelle società tradizionali, tutto il gruppo e tutto l'ambiente circostante come sistema delle condizioni materiali di esistenza, in quanto dotate del significato simbolico che conferisce loro un potere di imposizione, esercitano senza agenti specializzati né momenti specificati una AP anonima e diffusa (ad es. la formazione dell'*habitus* cristiano, nel Medioevo, attraverso il calendario delle feste come catechismo e l'organizzazione dello spazio quotidiano o gli oggetti simbolici come libro di preghiere).

3.3.2.3.1. In una formazione sociale determinata, il LP primario al quale sono sottomessi i membri dei differenti gruppi o classi si basa tanto più completamente sulla trasferibilità pratica in quanto le loro condizioni materiali di esistenza li sottomettono più strettamente all'urgenza della pratica, tendendo così a impedire la costituzione e lo sviluppo dell'attitudine alla padronanza simbolica della pratica.

Scolio. Se si ammette che un LP è tanto più vicino alla pedagogia esplicita quanto più ricorre alla verbalizzazione e alla concettualizzazione classificatoria, si vede che il LP primario prepara tanto meglio i LP secondari fondati su una pedagogia esplicita in quanto si esercita in un gruppo o in una classe cui le condizioni materiali di esistenza consentono di prendere più completamente le distanze nei confronti della pratica, di « neutralizzare » cioè sul modo immaginario o riflessivo le urgenze vitali che impongono alle classi dominate una disposi-

zione pragmatica. E ciò tanto più in quanto gli agenti incaricati di esercitare il LP primario sono stati a loro volta preparati in maniera del tutto ineguale alla padronanza simbolica da un LP secondario e sono perciò del tutto inegualmente adatti a orientare il LP primario verso la verbalizzazione, l'esplicitazione e la concettualizzazione della padronanza pratica richieste dai LP secondari (esempio limite, la continuità tra il LP familiare e il LP scolastico nelle famiglie di insegnanti o di intellettuali).

3.3.3. Data la delega che lo fonda, il LP dominante tende tanto più completamente a dispensarsi dall'inculcare esplicitamente i presupposti che costituiscono la condizione della sua produttività specifica quanto più completamente l'arbitrario culturale dominante è padroneggiato dai destinatari legittimi, cioè in quanto una parte considerevole di ciò che ha mandato di inculcare (capitale ed ethos) è già stato inculcato dal LP primario dei gruppi o delle classi dominanti.

3.3.3.1. In una formazione sociale in cui, tanto nella pratica pedagogica quanto nell'insieme delle pratiche sociali, l'arbitrario culturale dominante subordina la padronanza pratica alla padronanza simbolica delle pratiche, il LP dominante tende a dispensarsi tanto più completamente dall'inculcare esplicitamente i princìpî che autorizzano la padronanza simbolica in quanto la padronanza allo stato pratico dei princìpî che autorizzano la padronanza simbolica delle pratiche è già stata in modo più completo inculcata ai destinatari legittimi dal LP primario dei gruppi o delle classi dominanti.

Scolio. Contrariamente a quanto suggeriscono certe teorie psicogenetiche che descrivono lo sviluppo dell'intelligenza come un processo universale di trasformazione unilineare della padronanza sensorio-motore in padronanza simbolica, i LP primari dei differenti gruppi o

classi producono dei sistemi di disposizioni primarie che non differiscono soltanto in quanto gradi differenti di esplicitazione di una stessa pratica ma in quanto altrettanti tipi di padronanza pratica che predispongono inegualmente alla acquisizione del tipo particolare di padronanza simbolica privilegiato dall'arbitrario culturale dominante. Un dominio pratico orientato verso la manipolazione delle cose e il correlativo rapporto con le parole predispone meno alla padronanza dotta delle regole della verbalizzazione letterata di quanto faccia una padronanza pratica volta verso la manipolazione delle parole e verso il rapporto con le parole e con le cose autorizzato dal primato della manipolazione delle parole. Quando ha come destinatari legittimi individui dotati dal LP primario della padronanza pratica con dominante verbale, un LP secondario il cui mandato è quello di inculcare soprattutto la padronanza di un linguaggio e di un rapporto con il linguaggio può, paradossalmente, attenersi a una pedagogia implicita, in particolare quando si tratta di linguaggio, perché può appoggiarsi su un habitus che racchiude allo stato pratico la predisposizione a usare il linguaggio secondo un rapporto letterato con il linguaggio (ad esempio l'affinità strutturale tra l'insegnamento umanistico e la prima educazione borghese). Inversamente, in un LP secondario la cui funzione dichiarata è di inculcare la padronanza pratica di tecniche manuali (ad es. l'insegnamento della tecnologia negli istituti tecnici), il solo fatto di esplicitare in un discorso dotto i principî di tecniche di cui i bambini provenienti dalle classi popolari posseggono già la padronanza pratica è sufficiente a respingere ricette e trucchi nell'illegittimità di un semplice « bricolage », così come l'insegnamento generale riduce il loro linguaggio al gergo, all'argot o al linguaggio incomprensibile. Ecco uno degli effetti sociali più potenti del discorso dotto che separa con una barriera insuperabile il detentore dei principî (ad es. ingegnere) dal semplice praticone (es. tecnico).

3.3.3.2. Dato che, nel tipo di formazione sociale definito in 3.3.3.1., il LP secondario dominante che fa ricorso a un modo tradizionale di inculcamento (nel senso addotto nelle propos. 3.3.1.3. e 3.3.2.3.) ha una produttività specifica tanto più bassa in quanto si esercita su gruppi o classi che esercitano un LP primario più lontano dal LP primario dominante. Questo LP inculca, tra l'altro, una padronanza pratica a dominante verbale, e perciò tende a produrre, nel e attraverso il suo stesso esercizio, la delimitazione dei suoi destinatari realmente possibili, escludendo tanto più rapidamente i differenti gruppi o classi più completamente sprovvisti del capitale e dell'ethos oggettivamente presupposti dal suo modo di inculcamento.

3.3.3.3. Dato che, nel tipo di formazione sociale definito in 3.3.3.1., il LP secondario dominante che, facendo ricorso a un modo di inculcamento tradizionale, si definisce per il fatto di non produrre completamente le condizioni della sua produttività, può assolvere la sua funzione di eliminazione senza altra azione che la sua astensione, un tale LP tende a produrre non soltanto la delimitazione dei suoi destinatari realmente possibili, ma anche il mancato riconoscimento dei meccanismi di questa delimitazione, tende cioè a far riconoscere i suoi destinatari di fatto come destinatari legittimi e la durata dell'inculcamento al quale sono sottomessi di fatto i differenti gruppi o classi come durata legittima di inculcamento.

Scolio. Se ogni AP dominante suppone una delimitazione dei suoi destinatari legittimi, l'esclusione è spesso operata da meccanismi esterni all'istanza che esercita il LP, si tratti dell'effetto più o meno diretto dei meccanismi economici o di prescrizioni consuetudinarie o giuridiche (ad es. il *numerus clausus* inteso come limitazione autoritaria dei destinatari in funzione di criteri etnici o altri). Una AP che elimina certe cate-

gorie di ricettori con la sola efficacia del modo di inculcamento caratteristico del suo LP dissimula meglio e più completamente di qualsiasi altro l'arbitrario della delimitazione di fatto del suo pubblico, imponendo così più sottilmente la legittimità dei suoi prodotti e delle sue gerarchie (funzione di sociodicea). Il museo che delimita il suo pubblico e che ne legittima la qualità sociale con il solo effetto del suo « livello di emissione », cioè col solo fatto di presupporre il possesso del codice culturale necessario al deciframento delle opere esposte, è da ritenere il limite cui tende un LP fondato sul presupposto implicito di possedere le condizioni della sua produttività. L'azione dei meccanismi che tendono ad assicurare, in modo quasi-automatico, cioè conformemente alle leggi che reggono il rapporto dei differenti gruppi o classi con l'istanza pedagogica dominante, l'esclusione di certe categorie di ricettori (auto-eliminazione, eliminazione differita, ecc.) può trovarsi inoltre mascherata dal fatto che la funzione sociale di eliminazione si dissimula sotto la funzione patente di selezione che l'istanza pedagogica esercita all'interno dell'insieme dei destinatari legittimi (ad es. funzione ideologica dell'esame).

3.3.3.4. Dato che, nel tipo di formazione sociale definito in 3.3.3.1. il LP secondario dominante che ricorre a un modo tradizionale di inculcamento non inculca esplicitamente i presupposti che sono la condizione della sua produttività specifica, un tale LP tende a produrre con il suo stesso esercizio la legittimità del modo di possesso delle acquisizioni preliminari di cui i gruppi o classi dominanti hanno il monopolio perché hanno il monopolio del modo di acquisizione legittimo, cioè dell'inculcamento da parte di un LP primario dei principî allo stato pratico della cultura legittima (rapporto colto con la cultura legittima come rapporto di familiarità).

3.3.3.5. Dato che, nel tipo di formazione sociale definito in 3.3.3.1., il LP secondario dominante che ricorre a un modo di inculcamento tradizionale non inculca esplicitamente i preliminari che costituiscono la condizione della sua produttività specifica, un tale LP suppone, produce e inculca, in e attraverso il suo stesso esercizio, ideologie tendenti a giustificare la petizione di principio che costituisce la condizione del suo esercizio (ideologia del dono come negazione delle condizioni sociali di produzione delle disposizioni colte).

Scolio 1. Un'immagine paradigmatica di uno degli effetti più tipici dell'ideologia del dono la si può vedere in un'esperienza di Rosenthal: due gruppi di sperimentatori ai quali erano stati affidati due gruppi di topi provenienti dagli stessi ceppi indicando loro che erano stati selezionati, gli uni per la loro intelligenza, gli altri per la loro stupidità, ottennero dai loro soggetti rispettivi progressi significativamente differenti (ad esempio gli effetti esercitati tanto sui maestri quanto sugli allievi dalla distribuzione della popolazione scolastica in sottopopolazioni scolasticamente e socialmente gerarchizzate a seconda dei tipi di istituto – licei classici, C.E.S., C.E.T. o grandi scuole e facoltà –, delle sezioni – classica e moderna – e anche delle discipline).

Scolio 2. Dato che nel tipo di formazione sociale definita in 3.3.3.1. il LP secondario dominante che si caratterizza per un modo di inculcamento tradizionale (tanto nel senso della propos. 3.3.1.3. quanto della propos. 3.3.2.3.) tende sempre, poiché la sua produttività specifica varia in ragione inversa della distanza tra l'arbitrario culturale dominante e l'arbitrario culturale dei gruppi o classi sulle quali si esercita, a privare i membri delle classi dominate dei benefici materiali e simbolici dell'educazione compiuta, ci si può domandare se un LP secondario che, al contrario, prendesse in conto la distanza tra gli habitus preesistenti e si

organizzasse sistematicamente secondo i principî di una pedagogia esplicita non avrebbe come effetto quello di cancellare la frontiera che il LP tradizionale riconosce e conferma tra i destinatari legittimi e tutti gli altri. O, in altri termini, se un LP perfettamente razionale, cioè un LP che si esercita *ab ovo* e in tutti i campi su tutti gli educabili senza fare nessuna concessione in partenza e riferendosi al fine esplicito di inculcare esplicitamente a tutti i principî pratici della padronanza simbolica delle pratiche inculcate dall'AP primaria solo in certi gruppi o classi, insomma un LP che sostituisse dappertutto al modo di inculcamento tradizionale la trasmissione programmata della cultura legittima, non corrispondesse all'interesse pedagogico dei gruppi o classi dominati (ipotesi della democratizzazione dell'insegnamento mediante la razionalizzazione della pedagogia). Ma basta, per convincersi del carattere utopistico di una politica dell'educazione basata su questa ipotesi, notare che, per non dire dell'inerzia propria a ogni istituzione educativa, la struttura dei rapporti di forza esclude che una AP dominante possa ricorrere a un LP contrario agli interessi delle classi dominanti che le delegano la sua AuP. Inoltre, è impossibile ritenere una tale politica conforme all'interesse pedagogico delle classi dominate se non a condizione di identificare l'interesse oggettivo di queste classi con la somma degli interessi individuali dei loro membri (ad esempio in materia di mobilità sociale o di promozione culturale), il che vuol dire dimenticare che la mobilità controllata di un numero limitato di individui può servire al perpetuarsi della struttura dei rapporti di classe; o, in altri termini, a condizione di supporre generalizzabili all'assieme della classe proprietà che non possono sociologicamente appartenere a certi membri della classe se non nella misura in cui esse restano riservate ad alcuni, e dunque rifiutate all'insieme della classe in quanto tale.

4. Ogni sistema scolastico istituzionalizzato *(SI) deve le caratteristiche specifiche della sua struttura e del suo funzionamento al fatto che gli è necessario produrre e riprodurre, con i mezzi propri dell'istituzione, le condizioni istituzionali la cui esistenza e persistenza (autoriproduzione dell'istituzione) sono necessarie tanto all'esercizio della sua funzione propria di inculcamento quanto al compimento della sua funzione di riproduzione di un arbitrario culturale di cui non è il produttore (riproduzione culturale) e la cui riproduzione contribuisce alla riproduzione dei rapporti tra i gruppi o le classi (riproduzione sociale).*

Scolio 1. Si tratta di stabilire la forma specifica che devono rivestire le proposizioni enuncianti in tutta la loro generalità le condizioni e gli effetti dell'AP (prop. 1, 2, 3) quando questa AP è esercitata da una istituzione (SI), cioè di stabilire cosa deve essere una istituzione per poter produrre le condizioni istituzionali di produzione di un habitus assieme al mancato riconoscimento di queste condizioni. Questo interrogativo non si riduce alla ricerca propriamente storica delle condizioni sociali della comparsa di un SI particolare o anche dell'istituzione di insegnamento nella sua generalità. Difatti lo sforzo di Durkheim per comprendere le caratteristiche di struttura e di funzionamente del SI francese a partire dal fatto che esso ha dovuto, all'origine, organizzarsi in vista di produrre un habitus cristiano mirante a integrare alla meno peggio l'eredità greco-romana e la fede cristiana, conduce a una teoria generale del SI meno direttamente del tentativo di Max Weber di dedurre le caratteristiche transtoriche di ogni Chiesa dalle esigenze fondamentali che determinano la struttura e il funzionamento di ogni istituzione mirante a produrre un habitus religioso. Solo la formulazione delle condizioni generiche di possibilità di un'AP isti-

tuzionalizzata permette di dare tutto il suo significato alla ricerca delle condizioni sociali necessarie alla realizzazione di queste condizioni generiche, cioè di comprendere come, in situazioni storiche differenti, processi sociali tipo la concentrazione urbana, i progressi della divisione del lavoro implicante l'accresciuta autonomia delle istanze o delle pratiche intellettuali, la costituzione di un mercato dei beni simbolici, ecc., acquistano un significato sistematico in quanto sistema delle condizioni sociali dell'apparizione di un SI (cfr. il cammino regressivo mediante il quale Marx procede alla costruzione dei fenomeni sociali legati alla dissoluzione della società feudale come sistema delle condizioni sociali dell'apparizione del modo di produzione capitalistico).

Scolio 2. A condizione di non dimenticare che la storia relativamente autonoma delle istituzioni educative va ricollocata nella storia delle formazioni sociali corrispondenti, siamo in diritto di ritenere che certe caratteristiche dell'istituzione la cui apparizione è correlativa a trasformazioni sistematiche dell'istituzione (ad es. insegnamento remunerato, costituzione di scuole in grado di organizzare la formazione di nuovi maestri, omogeneizzazione dell'organizzazione scolastica su un vasto territorio, esame, funzionarizzazione e salariato) contrassegnano tutta una serie di soglie significative nel processo di istituzionalizzazione del LP. Così, per quanto la storia dell'educazione nell'Antichità permetta di scorgere le tappe di un processo continuo che conduce dal precettorato alle scuole filosofiche e retoriche della Roma imperiale, passando attraverso l'educazione iniziatica dei magi o dei maestri di saggezza e attraverso l'insegnamento artigianale dei conferenzieri itineranti quali sono stati la maggior parte dei sofisti, Durkheim ha ragione nel ritenere che non si incontri in Occidente alcun SI prima dell'Università medievale, poiché l'apparizione di un controllo giuridicamente sanzionato dei risultati dell'inculcamento (diploma) che egli ritiene

criterio determinante viene ad aggiungersi alla specializzazione degli agenti, alla continuità dell'inculcamento e all'omogeneità del modo di inculcamento. Si potrebbe pure, in una prospettiva weberiana, considerare che le caratteristiche determinanti dell'istituzione scolastica sono acquisite dal momento in cui appare un corpo di specialisti permanenti la cui formazione, reclutamento e carriera sono regolate da un'organizzazione specializzata; specialisti che trovano nell'istituzione i mezzi di affermare con successo la loro pretesa al monopolio dell'inculcamento legittimo della cultura legittima. Se si possono comprendere indifferentemente le caratteristiche strutturali legate all'istituzionalizzazione di una pratica sociale rapportandole agli interessi di un corpo di specialisti che vanno progredendo verso il monopolio di questa pratica o viceversa, lo si deve al fatto che questi processi rappresentano due manifestazioni indissociabili dell'autonomizzazione di una pratica, cioè della sua costituzione in quanto tale. Così come, osserva Engels, l'apparizione del diritto in quanto diritto, è correlativa ai progressi della divisione del lavoro che conducono alla costituzione di un corpo di giuristi professionali; così come ancora, mostra Weber, la « razionalizzazione » della religione è correlativa alla costituzione di un corpo sacerdotale; così come infine il processo che conduce alla costituzione dell'arte in quanto arte è correlativo alla costituzione di un campo intellettuale e artistico relativamente autonomo, ebbene allo stesso modo la costituzione del LP in quanto tale è correlativa alla costituzione del SI.

4.1. Dato (1) che un SI può adempiere la propria funzione di inculcamento solo a condizione di produrre e di riprodurre con i mezzi specifici all'istituzione le condizioni di un LP in grado di riprodurre nei limiti dei mezzi dell'istituzione, cioè continuamente, al costo minimo e in serie, un habitus il più possibile durevole e omogeneo, nel più gran numero possibile dei desti-

natari legittimi (fra cui i riproduttori dell'istituzione); dato (2) che un SI deve, per adempiere la propria funzione esterna di riproduzione culturale e sociale, produrre un habitus il più conforme possibile ai principî dell'arbitrario culturale che ha mandato di riprodurre, le condizioni dell'esercizio di un LP istituzionalizzato e della riproduzione istituzionale di un tale LP tendono a coincidere con le condizioni del compimento della funzione di riproduzione, poiché un corpo permanente di agenti specializzati, sufficientemente intercambiabili per poter essere reclutati in continuazione e in numero bastante, provvisti della formazione omogenea e degli strumenti omogeneizzati e omogeneizzanti che costituiscono la condizione dell'esercizio di un LP specifico e regolamentato, cioè di un lavoro scolastico *(LS), forma istituzionalizzata del LP secondario, è predisposto dalle condizioni istituzionali della propria riproduzione a limitare la sua pratica ai limiti tracciati da una istituzione demandata per riprodurre l'arbitrario culturale e non per decretarlo.*

4.1.1. Dato che il SI deve produrre le condizioni istituzionali che permettono ad agenti interscambiabili di esercitare continuativamente, cioè quotidianamente e in un ambito territoriale il più vasto possibile, un LS che riproduce l'arbitrario culturale che ha mandato di riprodurre, esso tende a garantire al corpo degli agenti, reclutati e formati per assicurare l'inculcamento, condizioni istituzionali in grado al tempo stesso di dispensarli e di impedir loro di esercitare dei LS eterogenei ed eterodossi, cioè le condizioni più appropriate per escludere, senza interdizione esplicita, ogni pratica incompatibile con la sua funzione di riproduzione dell'integrazione intellettuale e morale dei destinatari legittimi.

Scolio. La distinzione medievale tra l'*auctor* che produce o professa « extra-quotidianamente » delle opere originali e il *lector* che, ridotto al commento reiterato

e reiterabile delle autorità, professa « quotidianamente » un messaggio da lui non prodotto, esprime la verità oggettiva della pratica professorale forse mai così evidente come nell'ideologia professorale dell'esser maestro, negazione laboriosa della verità della funzione professorale, o nella pseudo-creazione magistrale che mette tutte le ricette di scuola al servizio di un superamento scolastico del commento di scuola.

4.1.1.1. Dato che deve garantire le condizioni istituzionali dell'omogeneità e dell'ortodossia del LS, il SI tende a dotare gli agenti incaricati dell'inculcamento di una formazione omogenea e di strumenti omogeneizzati e omogeneizzanti.

Scolio. Negli strumenti pedagogici che il SI mette a disposizione dei suoi agenti (ad es. manuali, commenti, promemoria, libri del maestro, programmi, istruzioni pedagogiche, ecc.) bisogna vedere non soltanto degli aiutanti dell'inculcamento ma degli strumenti di controllo miranti a garantire l'ortodossia del LS contro le eresie individuali.

4.1.1.2. In quanto deve garantire le condizioni istituzionali dell'omogeneità e dell'ortodossia del LS, il SI tende a far subire all'informazione e alla formazione da esso inculcata un trattamento il cui principio risiede al tempo stesso nelle esigenze del LS e nelle tendenze inerenti a un corpo di agenti collocati in queste condizioni istituzionali, cioè a codificare, omogeneizzare e sistematizzare il messaggio scolastico (cultura scolastica come cultura « meccanica »).

Scolio 1. Le condanne che i profeti o i creatori e, con loro, tutti gli aspiranti creatori e profeti, hanno sempre avanzato contro la ritualizzazione professorale o sacerdotale della profezia originaria o dell'opera originale (ad es. gli anatemi, destinati a diventare classici,

contro la « fossilizzazione » o l'« imbalsamento » dei classici), si ispirano all'illusione artificialista secondo cui un LS potrebbe non portare il contrassegno delle condizioni istituzionali del suo esercizio: ogni cultura scolastica è necessariamente omogeneizzata e ritualizzata, cioè « resa meccanica » da e per la routine del LS, cioè da e per esercizi di ripetizione e di restituzione che devono essere sufficientemente stereotipati perché ripetitori il meno insostituibili possibile possano farli ripetere all'infinito (ad es. manuali e promemoria, breviari e catechismi religiosi o politici, glosse e commenti, enciclopedie e corpus, brani scelti, raccolte di temi d'esami e di esercizi svolti, compilazioni di sentenze, di massime, di versi mnemotecnici, di topici, ecc.). Quale che sia l'habitus da inculcare, conformista o innovatore, conservatore o rivoluzionario, e ciò tanto nell'ordine religioso quanto nell'ordine artistico, politico o scientifico, ogni LS genera un discorso tendente a esplicitare e a sistematizzare i principî di questo habitus secondo una logica che obbedisce soprattutto alle esigenze dell'istituzionalizzazione dell'apprendimento (si pensi all'accademismo o alla « canonizzazione » degli autori rivoluzionari secondo Lenin). Se il sincretismo e l'eclettismo, che possono talvolta fondersi esplicitamente in un'ideologia della ricongiunzione e della riconciliazione universale delle dottrine e delle idee (con la filosofia correlativa della filosofia come *philosophia perennis*, condizione di possibilità dei dialoghi agli inferi), costituiscono uno dei tratti più caratteristici dell'effetto di « meccanizzazione » che esercita ogni insegnamento, ciò lo si deve al fatto che la « neutralizzazione » e l'irrealizzazione dei messaggi e, perciò stesso, dei conflitti tra i valori e le ideologie in concorrenza per la legittimità culturale costituiscono una soluzione tipicamente scolastica al problema specificamente scolastico del consenso sul programma come condizione necessaria della programmazione degli spiriti.

Scolio 2. Un SI determinato (o un'istanza determinata del SI) obbedisce tanto più completamente alla legge della « meccanizzazione » quanto più completamente la sua AP si organizza in rapporto alla funzione di riproduzione culturale: se, ad esempio, pur nelle sue istanze più alte, il SI francese presenta più completamente di altri le caratteristiche di funzionamento funzionalmente legate all'istituzionalizzazione del LP (ad es. primato dell'autoriproduzione, deficienza dell'insegnamento di ricerca, programmazione scolastica delle norme della ricerca e degli oggetti di investigazione, ecc.) e se, in questo sistema, l'insegnamento letterario presenta queste caratteristiche a un grado più alto dell'insegnamento scientifico, lo si deve al fatto che esistono pochi SI da cui le classi dominanti esigono meno che facciano altre cose che non sia riprodurre tale e quale la cultura legittima e di produrre degli agenti in grado di manipolarla legittimamente (cioè professori, dirigenti, amministratori o avvocati e medici e in linea di massima letterati piuttosto che ricercatori e scienziati o anche tecnici). D'altra parte, le pratiche pedagogiche e, *a fortiori*, intellettuali (ad es. le attività di ricerca) di una categoria di agenti obbediscono tanto più completamente alla legge della « meccanizzazione » quanto più completamente questa categoria è definita dalla sua posizione nel SI, cioè in quanto partecipa meno ad altri campi di pratica (ad es. campo scientifico o campo intellettuale).

4.1.2. Ogni SI, dovendo riprodurre nel tempo le condizioni istituzionali dell'esercizio del LS, dovendo cioè riprodursi come istituzione (autoriproduzione) per riprodurre l'arbitrario culturale che ha mandato di riprodurre (riproduzione culturale e sociale), detiene necessariamente il monopolio della produzione degli agenti incaricati di riprodurlo, cioè degli agenti muniti della formazione durevole che permette loro di esercitare un LS tendente a riprodurre questa stessa forma-

zione in nuovi riproduttori, e racchiude perciò una tendenza all'autoriproduzione perfetta (inerzia) che si esercita nei limiti della sua autonomia relativa.

Scolio. Nella tendenza di ogni corpo professorale a ritrasmettere ciò che ha acquisito secondo una pedagogia il più simile possibile a quella di cui è il prodotto, non va visto soltanto un effetto di *hysteresis* legato alla durata strutturale del ciclo di riproduzione pedagogica. In effetti quando lavorano a riprodurre con la loro pratica pedagogica la formazione di cui sono il prodotto, gli agenti di un SI, il cui valore economico e simbolico dipende quasi totalmente dalla sanzione scolastica, tendono ad assicurare la riproduzione del proprio valore assicurando la riproduzione del mercato sul quale hanno tutto il loro valore. Più generalmente il conservatorismo pedagogico dei difensori della rarità dei titoli scolastici non troverebbe un appoggio così fermo presso i gruppi o classi più attaccati alla conservazione dell'ordine sociale se, sotto l'apparenza di difendere soltanto il loro valore sul mercato difendendo il valore dei loro titoli universitari, essi non difendessero, così facendo, l'esistenza stessa di un certo mercato simbolico, con le funzioni conservatrici che esso assicura. Si vede che la dipendenza può assumere una forma del tutto paradossale quando si compie per il tramite di un SI, cioè quando le tendenze dell'istituzione e gli interessi del corpo possono esprimersi in favore e nei limiti dell'autonomia relativa dell'istituzione.

Scolio 2. La tendenza all'autoriproduzione non si realizza mai tanto completamente quanto in un SI in cui la pedagogia resta implicita (nel significato addotto alla propos. 3.3.1.) cioè in un SI in cui gli agenti incaricati dell'inculcamento posseggono principî pedagogici solo allo stato pratico, avendoli acquisiti inconsciamente mediante la frequentazione prolungata di maestri che li padroneggiavano a loro volta solo allo stato pratico:

« Si dice che il giovane maestro si regolerà sui ricordi della sua vita di liceo e della sua vita di studente? Non si vede che ciò significa decretare la perpetuità della routine? Poiché a quel punto il professore di domani non potrà che ripetere i gesti del suo professore di ieri e, poiché quest'ultimo non faceva a sua volta che imitare il proprio maestro, non si vede come, in questa successione ininterrotta di modelli che si riproducono gli uni dopo gli altri, potrà mai introdursi qualche novità » (Durkheim).

4.1.2.1. Dato che esso racchiude una tendenza all'autoriproduzione, il SI tende a riprodurre con un ritardo proporzionale alla sua autonomia relativa i cambiamenti sopravvenuti nell'arbitrario culturale che ha mandato di riprodurre (ritardo culturale della cultura scolastica).

4.2. Dato che esso pone esplicitamente la questione della propria legittimità per il fatto di dichiararsi come istituzione propriamente pedagogica costituendo l'AP in quanto tale, cioè in quanto azione specifica espressamente esercitata e subita come tale (azione scolastica), ogni SI deve produrre e riprodurre, con i mezzi propri dell'istituzione, le condizioni istituzionali del mancato riconoscimento della violenza simbolica che esso esercita, cioè del riconoscimento della sua legittimità come istituzione pedagogica.

Scolio. La teoria dell'AP fa sorgere il paradosso del SI ravvicinando la verità oggettiva di ogni AP e il significato oggettivo dell'istituzionalizzazione dell'AP: abolendo l'incoscienza felice delle educazioni primarie o primitive, azioni di persuasione clandestina che impongono, meglio di qualsiasi altra forma di educazione, il mancato riconoscimento della loro verità oggettiva (poiché, al limite, possono anche non apparire come educazione), il SI s'esporrebbe a vedersi porre la domanda relativa al suo diritto di istituire un rapporto

di comunicazione pedagogica e di imporre una delimitazione di ciò che merita di essere inculcato, se non trovasse nel fatto stesso della sua istituzionalizzazione i mezzi specifici per annientare la possibilità di una tale domanda. Insomma, la persistenza di un SI prova che esso risolve con la sua stessa esistenza le domande che sorgono sulla sua esistenza. Se una tale riflessione può sembrare astratta o artificiale quando si considera un SI in esercizio, essa assume tutto il suo significato quando si esaminano quei momenti del processo di istituzionalizzazione in cui la messa in questione della legittimità dell'AP e l'occultamento di questa domanda non sono simultanei: così, i sofisti, questi professori che dichiaravano come tale la loro pratica di professori (ad es. Protagora che diceva: « Riconosco di essere un professore professionale – *sophistès* –, un educatore di uomini ») senza poter appoggiarsi sull'autorità di una istituzione, non potevano sfuggire completamente alla domanda, posta incessantemente nel corso del loro stesso insegnamento, che facevano sorgere nel fare professione di insegnare; da ciò un insegnamento la cui tematica e problematica consistono essenzialmente in una riflessione apologetica sull'insegnamento. Allo stesso modo, nei momenti di crisi in cui si trova minacciato il contratto tacito di delega che conferisce la sua legittimità al SI, i professori, posti in una situazione che ricorda quella dei sofisti, sono messi in grado di risolvere a proprie spese e ciascuno per proprio conto le domande che l'istituzione tendeva a escludere con il suo stesso funzionamento: la verità oggettiva dell'esercizio del mestiere di professore, cioè le condizioni sociali e istituzionali che lo rendono possibile (l'AuP), non si rivelano forse mai a tal punto come quando la crisi dell'istituzione rende l'esercizio della professione difficile o impossibile (ad es. in una lettera a un quotidiano, un professore dichiara: « Alcuni genitori ignorano che la *Putain respectueuse* tratta il problema dei negri e si immaginano che il professore – squilibrato,

drogato, che ne so? – vuol trascinare la sua classe in luoghi di depravazione... Altri protestano perché il professore ha accettato di parlare della pillola: l'educazione sessuale, ebbene se ne deve occupare solo la famiglia... Infine un professore saprà che lo si tratta di comunista per avere esposto all'ultimo anno di liceo cos'è il marxismo; un altro verrà a sapere che lo si sospetta di voler beffeggiare la laicità per aver creduto indispensabile spiegare cos'è la Bibbia o l'opera di Claudel... »).

4.2.1. In quanto munisce tutti i suoi agenti di una autorità delegata, cioè di una autorità scolastica *(AuS), forma istituzionalizzata dell'AuP, mediante una delega a due gradi che riproduce nell'istituzione la delega di autorità di cui beneficia l'istituzione, il SI produce e riproduce le condizioni necessarie tanto all'esercizio di una AP istituzionalizzata quanto al compimento della sua funzione esterna di riproduzione, poiché la* legittimità di istituzione *dispensa gli agenti dell'istituzione dal conquistare e confermare continuamente la loro AuP.*

Scolio 1. In quanto riposa su una delega a due gradi, l'AuS, autorità di un agente del SI, si distingue al tempo stesso dall'AuP degli agenti o delle istanze che esercitano un'educazione in maniera diffusa e non specificata e dall'AuP del profeta. Allo stesso titolo del prete, funzionario di una Chiesa detentrice del monopolio della manipolazione legittima dei beni della salvezza, l'insegnante, funzionario di un SI, non deve fondare la propria AuP da sé, in ogni occasione e in ogni momento, poiché, a differenza del profeta o del creatore intellettuale, *auctores* la cui *auctoritas* resta sospesa alle intermittenze e alle fluttuazioni del rapporto tra il messaggio e le attese del pubblico, egli predica a un pubblico di fedeli confermati, in virtù dell'AuS, legittimità di funzione che gli garantisce l'istituzione e che

è socialmente oggettivata e simbolizzata nelle procedure e nelle regole istituzionali che definiscono la formazione, i titoli che la sanzionano e l'esercizio legittimo della professione (cfr. Max Weber: « Contrariamente al profeta, il prete dispensa i beni della salvezza in virtù della sua funzione. Se la funzione del prete non esclude un carisma personale, anche in questo caso il prete resta legittimato dalla sua funzione in quanto membro di una associazione di salvezza ». E Durkheim: « Il maestro, come il prete, ha una autorità riconosciuta, perché è l'organo di una persona morale che va al di là di lui »). Nella tradizione cattolica si trova ancora una volta l'espressione paradigmatica del rapporto tra il funzionario e la funzione pedagogica, con il dogma dell'infallibilità, grazia di istituzione che non è che la forma trasfigurata dell'AuP di istituzione e che i commentatori descrivono espressamente come la condizione di possibilità dell'insegnamento della fede: « Perché la Chiesa sia in grado di assolvere il ruolo assegnatole di custode e di interprete di ciò che è stato depositato, è necessario che essa goda dell'infallibilità, che le sia cioè assicurata un'assistenza particolare da Dio, in virtù della quale è preservata da ogni errore quando propone ufficialmente una verità alla fede dei credenti. Il papa difatti è infallibile quando insegna *ex cathedra* come dottore della Chiesa » (canonico Bardy).

Scolio 2. Per quanto le istituzioni scolastiche siano quasi sempre sorte dalla laicizzazione di istituzioni ecclesiastiche o dalla secolarizzazione di tradizioni sacre (ad eccezione, come fa notare Weber, delle scuole dell'Antichità classica), la comunità di origine lascia inesplicate le similitudini manifeste tra il personaggio del prete e quello del professore, finché non si prende in considerazione l'analogia di struttura e di funzione tra la Chiesa e la Scuola. Come si vede in Durkheim, cui tuttavia si deve la formulazione dell'omologia tra la funzione professorale e la funzione sacerdotale, l'evidenza

della filiazione storica tende a dispensare da qualsiasi altra spiegazione: « L'Università è fatta in parte di laici che hanno mantenuto la fisionomia del chierico e di chierici laicizzatisi. Esiste ormai, di fronte al corpo ecclesiastico, un corpo differente, ma che si è parzialmente formato ad immagine di quello cui si oppone ».

4.2.1.1. Un'istanza pedagogica determinata si caratterizza, secondo il grado di istituzionalizzazione dell'AP da essa esercitata, cioè secondo il suo grado di autonomizzazione, per la posizione che occupa tra (1) un sistema di educazione in cui l'AP non è costituita come pratica specifica e incombe sulla semi-totalità dei membri educati di un gruppo o di una classe (le specializzazioni essendo solo sporadiche e parziali) e (2) un SI in cui l'AuP necessaria all'esercizio dell'AP è esplicitamente delegata e giuridicamente garantita a un corpo di specialisti, specificamente reclutati, formati e mandati per compiere il LS secondo procedure controllate e regolate dall'istituzione, in luoghi e momenti determinati, usando strumenti standardizzati e controllati.

4.2.2. In quanto produce un'AuS, autorità di istituzione, che, basata su una delega a due gradi, sembra non avere altro fondamento che l'autorità personale dell'agente, il SI produce e riproduce le condizioni dell'esercizio di un LP istituzionalizzato poiché il fatto dell'istituzionalizzazione può costituire il LP come tale. Non per questo coloro che lo esercitano come coloro che lo subiscono cessano di misconoscerne la verità oggettiva, cioè di ignorare il fondamento ultimo dell'autorità delegata che rende possibile il LS.

Scolio 1. Tutte le rappresentazioni ideologiche dell'indipendenza del LP nei confronti dei rapporti di forza costitutivi della formazione sociale in cui si esercita assumono una forma e una forza specifiche quando,

con la delega a due gradi, l'istituzione proibisce, frapponendosi, l'apprendimento dei rapporti di forza che fondano in ultima analisi l'autorità degli agenti incaricati di esercitare il LS: l'AuS è all'origine dell'illusione – che aggiunge la sua forza di imposizione ai rapporti di forza che esprime – secondo cui la violenza simbolica esercitata da un SI non ha rapporto alcuno con i rapporti di forza tra i gruppi o le classi (ad es. l'ideologia giacobina della « neutralità » della Scuola nei conflitti di classe o le ideologie humboldtiane e neo-humboldtiane dell'Università come asilo della scienza, o ancora l'ideologia della *Freischwebende Intelligenz*, o infine, al limite, l'utopia di un'« Università critica » in grado di deferire dinnanzi al tribunale della legittimità pedagogica i principî dell'arbitrario culturale da cui deriva, utopia meno lontana di quanto sembri dall'illusione, propria ad alcuni etnologi, secondo cui l'insegnamento istituzionalizzato costituirebbe, a differenza dell'educazione tradizionale, un « meccanismo di cambiamento » in grado di determinare delle « discontinuità » e di « creare un nuovo mondo » – M. Mead). Nella misura in cui maschera più completamente i fondamenti ultimi della sua autorità pedagogica e, perciò stesso, dell'AuS dei suoi agenti, l'« Università liberale » dissimula che non esiste Università liberale più efficacemente di un SI teocratico o totalitario, in cui la delega di autorità si manifesta oggettivamente nel fatto che gli stessi principî fondano direttamente l'autorità politica, l'autorità religiosa e l'autorità pedagogica.

Scolio 2. L'illusione dell'autonomia assoluta del SI non è mai così forte quanto con la funzionarizzazione completa del corpo insegnante nella misura in cui, con lo stipendio versato dallo Stato o dall'istituzione universitaria, il professore non è più retribuito dal cliente, come altri venditori di beni simbolici (ad es. professioni liberali), né per referenze ai servizi resi al cliente, e si trova dunque nelle condizioni più favorevoli per mi-

sconoscere la verità oggettiva del suo compito (ad es. ideologia del « disinteressamento »).

4.2.2.1. In quanto autorizza lo sviarsi dell'autorità di funzione (AuS) a vantaggio della persona del funzionario, cioè in quanto produce le condizioni della dissimulazione e del mancato riconoscimento del fondamento istituzionale dell'AuS, il SI produce le condizioni favorevoli all'esercizio di un LP istituzionalizzato poiché svia a vantaggio dell'istituzione e dei gruppi o delle classi che essa serve l'effetto di rafforzamento che produce l'illusione dell'indipendenza dell'esercizio di un LS in rapporto alle sue condizioni istituzionali e sociali (paradosso del carisma professorale).

Scolio. Poiché la pratica sacerdotale non può mai sfuggire così completamente alla stereotipizzazione come fa la pratica pedagogica in quanto manipolazione di beni secolarizzati, il carisma sacerdotale non può mai riposare così completamente come il carisma professorale sulla tecnica della deritualizzazione rituale come gioco con il programma implicitamente iscritto nel programma. Nulla è più appropriato per servire l'autorità dell'istituzione e dell'arbitrario culturale servito a sua volta dall'istituzione dell'adesione incantata del maestro e dell'allievo all'illusione di una autorità e di un messaggio senza altro fondamento né origine che non siano la persona di un maestro in grado di far passare il suo potere delegato di inculcare l'arbitrario culturale come un potere di decretarlo (ad es. l'improvvisazione programmata comparata alla pedagogia che, fondandosi sul ricorso all'argomento di autorità, lascia sempre trasparire l'autorità da cui il maestro deriva la sua autorità).

4.2.2.2. In una formazione sociale determinata, il SI dominante può costituire il LP dominante come LS senza che coloro che lo esercitano come coloro che lo subiscono riconoscano la sua dipendenza nei confronti

dei rapporti di forza costitutivi della formazione sociale in cui esso si esercita. E ciò perché (1) il SI produce e riproduce, con i mezzi specifici della istituzione, le condizioni necessarie all'esercizio della sua funzione interna di inculcamento che sono al tempo stesso le condizioni sufficienti del compimento della sua funzione esterna di riproduzione della cultura legittima e del suo correlativo contributo alla riproduzione dei rapporti di forza; e perché (2), per il solo fatto di esistere e sussistere come istituzione, esso implica le condizioni istituzionali del mancato riconoscimento della violenza simbolica che esercita, perché in altre parole i mezzi istituzionali di cui dispone in quanto istituzione relativamente autonoma, detentrice del monopolio dell'esercizio legittimo della violenza simbolica, sono predisposti a servire per di più, dunque sotto la veste della neutralità, i gruppi o classi di cui riproduce l'arbitrario culturale (dipendenza mediante l'indipendenza).

Libro secondo

Il mantenimento dell'ordine

« La funzione docente ha dunque per missione quella di mantenere e di promuovere quell'ordine nei pensieri che è altrettanto necessario dell'ordine nella strada e nelle province ».
G. GUSDORF, *Pourquoi des professeurs?*

Capitolo primo

Capitale culturale e comunicazione pedagogica

> Serpentin: *Quando dirigo su di voi il mio pensiero, esso si riflette nel vostro spirito nella misura in cui vi trova idee corrispondenti e parole appropriate. Vi si formula in parole, in parole che voi sembrate comprendere; vi si veste con la vostra lingua e con le vostre frasi abituali. Molto probabilmente, le persone che vi accompagnano comprendono quanto vi dico, ciascuna con le sue differenze individuali di vocabolario e di elocuzione.*
>
> Barnstaple: *Ecco perché di tanto in tanto, ad esempio (...) quando vi innalzate sino ad idee di cui i nostri spiriti non hanno neppure il sospetto, non comprendiamo nulla.*
>
> H. G. WELLS, *Monsieur Barnstaple chez les Hommes-Dieux*

Questa ricerca è nata dall'intenzione di trattare il rapporto pedagogico come un semplice rapporto di comunicazione e di misurarne il rendimento, cioè, più precisamente, di determinare i fattori sociali e scolastici della riuscita della comunicazione pedagogica mediante l'analisi delle variazioni del rendimento della comunicazione in funzione delle caratteristiche sociali e scolastiche dei ricettori[1]. In opposizione agli indici co-

[1] Una presentazione degli strumenti e dei principali risultati dell'inchiesta su cui si basano le analisi proposte in questo capitolo la si troverà in P. Bourdieu, J.-C. Passeron e M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du C.S.E., n. 2, Paris, Mouton, 1965. Scopo dell'inchiesta era cogliere le variazioni delle attitudini delle differenti categorie di studenti in lettere nella comprensione e nel maneggiamento della lingua. Si trattava dunque di far ricorso a esercizi di tipo diverso per esplorare al tempo stesso i differenti ambiti della competenza linguistica, dai più scola-

munemente utilizzati per misurare il rendimento di un sistema d'insegnamento, il rendimento informativo della comunicazione pedagogica costituisce indubbiamente uno degli indici più sicuri della produttività specifica del lavoro pedagogico, soprattutto quando esso tende a ridursi, come nelle facoltà di lettere, alla manipolazione delle parole. L'analisi delle variazioni dell'efficacia dell'azione di inculcamento compiuta principalmente in e attraverso la relazione di comunicazione conduce dunque al principio primo delle ineguaglianze della riuscita scolastica dei bambini provenienti dalle differenti classi sociali. In effetti possiamo porre, in via ipotetica, che il grado di produttività specifica di ogni lavoro pedagogico diverso dal lavoro pedagogico realizzato dalla famiglia è funzione della distanza che separa l'habitus che esso tende a inculcare (sotto l'aspetto qui considerato, la padronanza dotta della lingua dotta) dall'habitus inculcato da tutte le forme anteriori del lavoro pedagogico e, al termine della regressione, dalla famiglia (cioè, qui, la padronanza pratica della lingua materna).

Ineguaglianze dinnanzi alla selezione e ineguaglianze di selezione

Ignorare, come si fa spesso, che le categorie ritagliate in una popolazione di studenti mediante criteri quali l'origine sociale, il sesso o tale o talaltra caratteristica del passato scolastico sono state inegualmente selezionate nel corso della scolarità precedente, equivarrebbe a vietarsi di rendere completa ragione di tutte le variazioni che fanno apparire questi criteri[2]. Così ad esempio

stici sino ai più « liberi », e i differenti livelli del comportamento linguistico, dalla comprensione delle parole inserite in un contesto sino alla forma più attiva della manipolazione della parola, quella che esige la formulazione di definizioni.

[2] Il paralogismo consistente nell'ignorare le proprietà che una popolazione prodotta da una serie di selezioni deve a questo processo non sarebbe

i risultati ottenuti a una prova di linguaggio non sono soltanto dovuti alla formazione anteriore degli studenti, alla loro origine sociale, al loro sesso, oppure a tutti questi criteri considerati simultaneamente, ma alla categoria che, per il fatto stesso di essere munita dell'insieme di queste caratteristiche, non ha subito l'eliminazione allo stesso grado di una categoria definita da altre caratteristiche. Altrimenti detto, credere di afferrare direttamente e esclusivamente l'influenza, anche incrociata, di fattori tipo l'origine sociale o il sesso nelle relazioni sincroniche significa commettere un paralogismo del tipo *pars pro toto*. Tali relazioni, trattandosi di una popolazione definita da un certo passato, a sua volta definito dall'azione continua nel tempo di questi fattori, assumono tutto il loro significato solo se ricollocate nel processo della *carriera*. Se abbiamo scelto di adottare qui un metodo di esposizione deduttiva, lo abbiamo fatto perché solo un modello teorico come quello che mette in relazione i due sistemi di relazioni sussunti sotto i due concetti di *capitale linguistico* e di *grado di selezione* è in grado di mettere in luce il sistema dei fatti che esso costruisce come tali instaurando tra loro una relazione sistematica. All'opposto

così frequente se non esprimesse una delle tendenze più profonde dell'epistemologia spontanea, l'inclinazione cioè a una rappresentazione realista e statica delle categorie dell'analisi e se non trovasse per di più un incoraggiamento e una cauzione nell'uso meccanico dell'analisi multivariata che immobilizza uno stato dato di un sistema di relazioni. Per farla finita con certe obiezioni suscitate da certe nostre analisi che si fondano sull'assunzione sistematica dell'effetto di selezione relativa, bisognerebbe forse prendersi la pena di smontare, secondo le esigenze analitiche del canone metodologico, i moventi logici di questa illusione. Illusione che meriterebbe di figurare nel catalogo degli errori metodologici sotto il nome di *multivariate fallacy*. Se rinunciamo alle dilettazioni noiose di questo esercizio scolastico, lo facciamo perché una refutazione che adottasse, fosse pure sotto il modo del pasticcio, i segni esteriori dell'apparato metodologico contribuirebbe ancora una volta a garantire la dissociazione tra la pratica e la riflessione sulla pratica che definisce la tentazione metodologica; ma soprattutto perché la sociologia propone compiti meno sterili della denuncia con tutte le regole di errori che resisterebbero meno alla refutazione logica se fossero meno necessari sociologicamente.

della verifica « puntinista » che sottomette a sperimentazioni parziali una serie discontinua di ipotesi parcellari, la verifica sistematica che ci accingiamo a proporre intende dare alla sperimentazione il suo pieno potere di smentita confrontando i risultati del calcolo teorico con le constatazioni della misura empirica.

Impegnati com'erano in un'impresa di acculturazione, e ciò per soddisfare il minimo irrinunziabile di esigenze scolastiche in materia di linguaggio, gli studenti delle classi popolari e medie che accedono all'insegnamento universitario hanno necessariamente subito una più forte selezione, e secondo il criterio stesso della competenza linguistica, essendo gli esaminatori il più delle volte costretti, al momento dell'aggregazione come al momento del baccalaureato, a lasciar perdere le loro esigenze in materia di contenuti culturali e di tecniche per attenersi alle esigenze di forma[3]. Particolarmente manifesta nei primi anni della scolarità in cui comprendere e maneggiare la lingua costituiscono il punto d'applicazione principale del giudizio dei maestri, l'influenza del capitale linguistico non cessa mai di esercitarsi: lo stile viene sempre preso in considerazione, implicitamente o esplicitamente, a tutti i livelli del curriculum e, per quanto a gradi diversi, in tutte le carriere universitarie, anche scientifiche. Inoltre la lingua non è soltanto uno strumento di comunicazione, ma fornisce, oltre un vocabolario più o meno ricco, un sistema di categorie più o meno complesse, tant'è che l'attitudine al decifra-mento e alla manipolazione di strutture complesse, che siano logiche o estetiche, dipende in buona parte

[3] Come amano dire gli esaminatori, « l'essenziale è che sia scritto bene ». Parlando del concorso di ammissione alla Scuola normale, Célestin Bouglé scriveva: « È formalmente inteso che, anche per la dissertazione di storia, la quale suppone un certo numero di conoscenze di fatto, gli esaminatori devono apprezzare soprattutto le qualità di composizione e di esposizione » (*Humanisme, sociologie, philosophie, Remarques sur la conception française de la culture générale*, Travaux de l'Ecole normale supérieure, Hermann et Cie, 1938, p. 21). I rapporti dell'aggregazione e del C.A.P.E.S. sono pieni di affermazioni analoghe.

dalla complessità della lingua trasmessa dalla famiglia. Ne consegue logicamente che la mortalità scolastica cresce andando verso le classi più lontane dalla lingua scolastica. Non solo ma, in una popolazione che è il prodotto della selezione, l'ineguaglianza della selezione tende a ridurre progressivamente e talvolta ad annullare gli effetti dell'ineguaglianza dinnanzi alla selezione: difatti, solo la selezione differenziale a seconda dell'origine sociale, e in particolare la ultra-selezione degli studenti di origine popolare, permettono di spiegare sistematicamente tutte le variazioni della competenza linguistica, in funzione della classe sociale d'origine e, in particolare, l'annullamento o l'inversione della relazione diretta (osservabile a livelli meno alti del curriculum scolastico) tra il possesso di un capitale culturale (individuato nella professione del padre) e il grado di riuscita.

Sapendo che il vantaggio degli studenti originari delle classi superiori è sempre più nettamente contrassegnato via via che ci si allontana dai settori della cultura direttamente insegnata e totalmente controllata dalla Scuola e si passa ad esempio dal teatro classico al teatro d'avanguardia o ancora dalla letteratura scolastica al jazz, si comprende come, nel caso di un comportamento come l'uso scolastico della lingua scolastica, le differenze tendono ad attenuarsi al massimo e persino a invertirsi: di fatto, gli studenti altamente selezionati delle classi popolari ottengono in questo campo risultati per lo meno equivalenti a quelli degli studenti provenienti dalle classi più alte, meno fortemente selezionati, e superiori a quelli degli studenti delle classi medie, altrettanto sprovvisti di capitale linguistico o culturale, ma meno fortemente selezionati (tabella n. 2)[4].

[4] A differenza delle classi popolari, per le quali la super-selezione continua a essere la regola, gli artigiani e commercianti hanno più fortemente beneficiato dell'allargamento della base sociale del reclutamento delle università (passando dal 3,8% al 12,5% tra il 1939 e il 1959), senza dubbio sotto l'effetto di un innalzarsi relativo del livello di vita e corrispondentemente all'estensione a queste categorie dell'atteggiamento delle classi medie di fronte alla Scuola. Non è dunque sorprendente che, selezionati meno rigo-

SCHEMA N. 1

		Capitale linguistico	*Grado di selezione*		*Competenza linguistica*
Classi popolari	Parigi	−	+ +	→	+
	Provincia	− −	+	→	−
Classi medie	Parigi	−	+	→	0
	Provincia	− −	0	→	− −
Classi superiori	Parigi	+ +	− −	→	0
	Provincia	+	−	→	0

rappresentazione dei gradi relativi di selezione in termini di + e di − è la traduzione approssimativa e opportunità di accesso all'Università che caratterizzano i differenti sotto-gruppi (cfr. più avanti l'appendice).

TABELLA N. 2

Voto (su 20)	*Parigi*			*Provincia*			*In totale*		
	Classi popolari %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %	*Classi popolari* %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %	*Classi popolari* %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %
Meno di 12	9	31	35	54	60	41	46	55	42,5
Più di 12	91	69	65	46	40	59	54	45	57,5

neretto la percentuale più alta all'interno di ciascuno dei tre campioni (Parigi, provincia, in totale).

Allo stesso modo se, quale che sia l'ambiente cui appartengono, gli studenti parigini ottengono risultati superiori a quelli degli studenti provinciali, è proprio tra gli studenti originari delle classi popolari che la differenza legata alla residenza è più netta (91% rispetto al 46% che ottengono più di 12 (su 20) anziché 65% e 59% com'è per le classi superiori). Gli studenti originari delle classi popolari ottengono a Parigi i migliori risultati, seguiti dagli studenti delle classi medie e dagli studenti delle classi superiori (tabella n. 2): per comprendere questo insieme di relazioni, bisogna tener presente che da una parte la residenza parigina è associata a vantaggi linguistici e culturali e dall'altra che il grado di selezione correlativo alla residenza parigina non può essere definito indipendentemente dall'appartenenza di classe, non fosse altro in ragione della struttura gerarchica e centralizzata del sistema universitario e, più generalmente, degli apparati di potere[5]. Se definiamo in valore relativo (+, 0, −) l'importanza del capitale linguistico trasmesso dai differenti ambienti familiari e il grado di selezione che implica l'entrata all'Università, a Parigi e in provincia, per le differenti categorie sociali, vediamo che basta comporre questi valori per rendere conto della gerarchia dei risultati nell'esercizio del linguaggio (cfr. schema n. 1 e tabella n. 2). Questo modello rende dunque sistematicamente ragione delle variazioni empiricamente constatate, cioè per esempio

rosamente in ambienti altrettanto sfavoriti culturalmente, gli studenti originari di queste categorie ottengano i risultati più deboli in tutti gli esercizi: il 40,5% di loro ottiene un voto superiore a 12 nell'esercizio di definizione, rispetto al 57% dei figli di quadri superiori e al 54% degli studenti delle classi popolari. D'altra parte, a differenza dei figli di quadri superiori i cui risultati sono migliori di quelli degli studenti di tutte le altre categorie quando provengono da licei e più deboli quando provengono da collegi, i figli di artigiani e commercianti si mantengono nelle ultime fila, sia che provengano da un istituto pubblico oppure privato.

[5] L'analisi multivariata mostra che, se si neutralizza l'azione degli altri fattori favorevoli, i risultati dei parigini restano sempre superiori a quelli dei provinciali e questo in tutti i sotto-gruppi. In effetti, a Parigi il 79% degli studenti che hanno ricevuto la formazione più classica, il 67% di quelli che hanno ricevuto una formazione moderna e il 65% di coloro che hanno fatto latino hanno ottenuto più di 12 (su 20) nell'esercizio di definizione, rispetto al 54%, al 45,5% e al 42% degli studenti provinciali. Si vedrebbe anche come tanto i ragazzi quanto le ragazze, tanto i filosofi quanto i sociologi, tanto gli studenti provenienti da licei quanto coloro che provengono da istituti privati ottengono migliori risultati a Parigi che non in provincia.

della posizione degli studenti parigini originari delle classi popolari (+) in rapporto agli studenti parigini delle classi superiori (0) e in rapporto agli studenti provinciali delle classi popolari (−) o ancora della posizione relativa degli studenti delle classi medie che, a Parigi (0) come in provincia (− −), ottengono risultati inferiori agli studenti delle classi popolari.

Consegue inoltre da queste analisi che se la parte degli studenti delle classi popolari che accedono all'Università venisse ad accrescersi in modo sensibile, il grado di selezione relativa di questi studenti indebolendosi compenserebbe sempre meno gli svantaggi scolastici legati all'ineguaglianza della ripartizione del capitale linguistico e culturale tra le classi sociali. Si vedrebbe dunque riapparire la correlazione diretta tra i risultati scolastici e la classe sociale d'origine che, nell'insegnamento superiore, si osserva pienamente solo nei settori meno direttamente controllati dalla Scuola, mentre, nell'insegnamento secondario, essa si manifesta già persino nei risultati più scolastici.

Allo stesso modo, per comprendere come una prova che misurava forme molto differenti del maneggiare la lingua facesse apparire una superiorità costante dei ragazzi sulle ragazze, bisogna guardarsi dal dimenticare che la situazione delle studentesse si distingue dalla situazione dei ragazzi in modo sistematico, cioè, per un apparente paradosso, in modo differente nell'insieme dell'Università, nelle facoltà di lettere o in tale o talaltro tipo di studi e di carriera scolastica. Se sappiamo che le studentesse sono con una frequenza due volte maggiore degli studenti condannati a studi di lettere (nel 1962, 52,8 possibilità su 100 contro 23) e che, in opposizione ai ragazzi ai quali le altre facoltà sono più largamente aperte, le studentesse in lettere sono, per il fatto stesso di questa relegazione, meno selezionate dei ragazzi di questa stessa facoltà, si comprende come i loro risultati siano meno brillanti. Anche in questo caso, il modello esplicativo che mette in rela-

zione i risultati delle due categorie e i loro gradi rispettivi di selezione, può render conto, a condizione che lo si applichi sistematicamente, di tutti i fatti che l'analisi multivariata lasciasse inesplicati, salvo a ricorrere alla esplicazione fittizia e tautologica costituita dalle « ineguaglianze naturali tra i sessi ».

Dato che il gruppo delle studentesse ha una composizione differente dal gruppo degli studenti sotto l'aspetto dell'origine sociale, del tipo di studi o del passato scolastico (36% ad esempio dei ragazzi hanno ricevuto la formazione più classica rispetto al 19,5% delle ragazze) e che queste caratteristiche sono collegate, inegualmente, a gradi ineguali di riuscita, solo l'analisi multivariata ci consentirebbe di scoprire sotto la relazione apparente tra il sesso e i risultati negli esercizi altre relazioni effettive neutralizzando successivamente l'azione delle diverse varianti, studiando cioè separatamente l'azione della variabile principale nei differenti sotto-gruppi ritagliati mediante altre variabili all'interno del gruppo principale. Ma, senza invocare l'ineguaglianza naturale, come spiegare allora la superiorità dei ragazzi dato che lo scarto non può essere imputato alle differenze che separano le due categorie sotto l'aspetto della conoscenza delle lingue antiche, dell'istituto frequentato durante la scolarità secondaria, del tipo di studi o dell'origine sociale?

Le differenze tra ragazzi e ragazze mantengono così lo stesso significato nelle diverse categorie sociali di origine e sono pressappoco della stessa ampiezza all'interno di queste categorie (tabella n. 5). Esse sussistono quale che sia il tipo di istituto frequentato durante la scolarità secondaria. La differenza è soltanto un po' più forte tra gli ex allievi dei collegi dove il 62% dei ragazzi e il 35% delle ragazze hanno un voto superiore a 12 (su 20), rispetto al 70% e al 54% nel caso degli ex allievi dei licei.

Per spiegare al tempo stesso lo scarto che si osserva costantemente tra ragazzi e ragazze nelle facoltà di lettere e la sua assenza nel gruppo campione di liceali, basti sapere

che il grado di selezione caratteristico dei ragazzi e delle ragazze non è lo stesso in entrambi i casi. Il *sex-ratio* nell'insegnamento secondario è molto vicino al *sex-ratio* nelle classi di età corrispondenti; si può dunque supporre che ragazzi e ragazze vi sono pressappoco egualmente selezionati, la qual cosa non avviene nelle facoltà di lettere. Se le studentesse manifestano più raramente degli studenti l'attitudine al maneggiamento della lingua di idee (richiesta in gradi molto ineguali nelle differenti discipline), lo si deve innanzi tutto al fatto che i meccanismi obiettivi che orientano preferenzialmente le ragazze verso le facoltà di lettere e, al loro interno, verso certe specialità (come le lingue moderne, la storia dell'arte o le lettere) devono una parte della loro efficacia a una definizione sociale delle qualità « femminili » che esse contribuiscono a forgiare, altrimenti detto, all'interiorizzazione della necessità esterna che impone questa definizione degli studi femminili: perché un destino, che è il prodotto oggettivo dei rapporti sociali che definiscono la condizione femminile in un momento dato, si trovi trasmutato in vocazione, occorre e basta che le ragazze (e tutti coloro che le circondano, a cominciare dalle loro famiglie) si regolino inconsciamente sul pregiudizio – particolarmente vivo e vivace in Francia in ragione della continuità tra la cultura da salotto e la cultura universitaria – secondo cui esiste un'affinità elettiva tra le qualità cosiddette femminili e qualità « letterarie » tipo la sensibilità alle sfumature imponderabili del sentimento o il gusto per le preziosità imprecise dello stile. Così stando le cose, le « scelte » in apparenza più deliberate o più ispirate investono (per quanto indirettamente) il sistema delle possibilità obiettive che condanna le donne alle professioni che richiedono una disposizione « femminile » (ad esempio i mestieri « sociali ») o che le predispone ad accettare, se non a rivendicare inconsciamente, le funzioni o gli aspetti della funzione che richiedono un rapporto « femminile » con la professione.

La stessa eccezione apparente si comprende nella logica del modello. Laddove i ragazzi che non hanno fatto né latino né greco o soltanto latino riescono meglio delle ragazze dall'identica formazione, sono le ragazze ad ottenere i migliori risultati nel gruppo degli ellenisti: il 64% di loro rispetto al 58,5% dei ragazzi ottengono un voto superiore

al voto mediano (cfr. tabella n. 3). Questa inversione del segno della differenza abituale tra i sessi si spiega con il fatto che, avendo le ragazze meno possibilità dei ragazzi di ricevere questa formazione, quelle che la ricevono sono perciò più rigorosamente selezionate dei ragazzi dalla stessa formazione. Allo stesso modo, poiché il significato di ogni relazione è funzione della struttura in cui si inserisce, la formazione più classica (latino e greco) non è automaticamente collegata a una migliore riuscita: laddove le ragazze che hanno fatto latino e greco ottengono risultati superiori a quelle che hanno fatto soltanto latino o che hanno una formazione moderna, nei ragazzi accade il contrario. Tutto dà a pensare che anche questo è un effetto di selezione differenziale: se l'iscrizione alla facoltà di lettere si impone quasi altrettanto necessariamente ai ragazzi che alle ragazze quando essi hanno studiato latino e greco, i ragazzi che hanno ricevuto una formazione moderna e per i quali gli studi di lettere rappresentano un orientamento contro corrente sono più selezionati dei loro condiscepoli dello stesso sesso.

Se si definisce, anche in questo caso, ciò che sono in valore relativo il capitale linguistico attribuito a un'origine sociale data e il grado di selezione che implica per i soggetti di ogni classe sociale e di ogni sesso l'entrata all'Università e, in secondo grado, alla facoltà di lettere, si vede che basta comporre questi valori per rendere ragione della gerarchia dei risultati ottenuti da ogni sotto-gruppo in un esercizio di definizione (cfr. schema n. 4 e tabella n. 5). Si deduce ad esempio dal modello (configurato dallo schema n. 4) che le studentesse delle classi medie devono avere il più basso grado di competenza linguistica (− −) poiché, come i ragazzi delle stesse classi, sono altrettanto sfavorite sotto l'aspetto del capitale linguistico degli studenti e delle studentesse delle classi popolari ma meno rigorosamente selezionate all'ammissione nell'insegnamento universitario, e che sono inoltre meno selezionate dei ragazzi della loro classe nelle facoltà di lettere; difatti, si tratta della categoria che, con il 39,5% soltanto di soggetti situati al di sopra

TABELLA N. 3

Voto (su 20)	*Né greco né latino*		*Latino*		*Latino e greco*		*In totale*	
	Maschi %	*Femmine* %	*Maschi* %	*Femmine* %	*Maschi* %	*Femmine* %	*Maschi* %	*Femmine* %
Meno di 12	34	**60**	39	**58,5**	**41,5**	36	38	**54**
Più di 12	**66**	40	**61**	41,5	58,5	**64**	**62**	46

In neretto la percentuale più alta all'interno di ciascuno dei quattro gruppi.

della media della distribuzione dell'insieme della popolazione, ottiene i risultati più deboli nell'esercizio di definizione. Allo stesso modo, gli studenti delle classi superiori, che nulla distingue dalle ragazze della stessa origine sociale sotto l'aspetto del capitale linguistico e del grado di selezione al momento dell'iscrizione all'Università, e più selezionati di esse nelle facoltà di lettere per il fatto della relegazione delle ragazze in queste facoltà, devono raggiungere il più alto grado di riuscita (++): la qual cosa conferma la tabella n. 5, il 67% dei soggetti avendo un voto superiore alla mediana dell'insieme. Per tutte le sotto-categorie è verificabile la stessa coincidenza tra la posizione assegnata loro dal modello teorico e la posizione che attribuisce loro la misura empirica.

Lo stesso modello teorico permette di comprendere che le relazioni al tempo stesso più costanti e più potenti siano, al livello dell'insegnamento superiore, quelle che uniscono i gradi di competenza linguistica alle caratteristiche del passato scolastico; poiché l'origine sociale predetermina il destino scolastico principalmente attraverso l'intermediazione degli orientamenti iniziali (istituto e sezione in prima media), cioè tanto la concatenazione delle scelte di carriera successive quanto le possibilità differenziali di riuscita o di eliminazione che ne derivano, ne consegue essenzialmente che la struttura della popolazione dei sopravvissuti si modifica continuamente sotto l'aspetto stesso del criterio che comanda l'eliminazione, la qual cosa ha come effetto di indebolire a poco a poco la relazione diretta tra l'origine sociale e la competenza linguistica (o qualsiasi altro indice di riuscita scolastica) e, in seconda istanza, che, ad ogni momento della carriera, gli individui di una stessa classe sociale che si mantengono nel sistema presentano tanto meno le caratteristiche di carriera che sono costate l'eliminazione agli altri individui della categoria in quanto appartengono a una classe sottoposta a una eliminazione più severa e in quanto si opera il taglio sincronico

SCHEMA N. 4

		Capitale linguistico	*Grado di selezione*			*Competenza linguistica*
			al momento dell'ingresso all'Università	*al momento dell'ingresso alla Facoltà di lettere*		
Classi popolari	Maschi	−	+	+	→	+
	Femmine	−	+ +	− −	→	−
Classi medie	Maschi	−	0	+	→	0
	Femmine	−	0	−	→	− −
Classi superiori	Maschi	+ +	− −	+ +	→	+ +
	Femmine	+ +	− −	−	→	−

Si suppone che in una determinata classe sociale il capitale linguistico sia ugualmente ripartito tra i due sessi. L'espressione dei gradi relativi di selezione in termini di + e − traduce a un di presso le probabilità d'accesso all'Università e le probabilità condizionali di accesso alla facoltà di lettere (l'accesso all'insegnamento universitario essendo dato per acquisito) che caratterizzano i differenti sotto-gruppi.

a un livello più avanzato del curriculum scolastico[6]. Si comprende come una misura delle competenze linguistiche attuata al livello dell'insegnamento universitario su una popolazione di studenti non possa afferrare la relazione tra l'origine sociale e la riuscita scolastica se non sotto la veste della relazione tra la riuscita e le caratteristiche scolastiche che non sono altro che la *ritraduzione* nella logica propriamente scolastica delle possibilità inizialmente attribuite a una situazione sociale determinata: e, di fatto, mentre non si afferra nessuna relazione significativa tra variabili tipo l'origine sociale o il sesso e la riuscita nella prova di linguaggio se non negli esercizi più vicini alle tecniche tradizionali del controllo scolastico, le caratteristiche della carriera scolastica (tipo la sezione seguita nelle scuole secondarie) o gli indici della riuscita anteriore (tipo i voti ottenuti negli esami superati) sono più fortemente legate di tutti gli altri criteri al grado di riuscita nella prova di linguaggio, e ciò quale che sia il tipo di esercizio.

Per rendere ragione della relazione constatata tra la sezione seguita nella scuola secondaria e l'attitudine al maneggiare la lingua senza attribuire all'apprendimento delle lingue antiche le virtù miracolose che avrebbero secondo i difensori delle discipline umanistiche, basti notare che questa relazione dissimula tutto il sistema delle relazioni tra la selezione differenziale e i fattori sociali e scolastici di questa

[6] Le caratteristiche associate all'eliminazione o alla sopravvivenza nel sistema non si distribuiscono a caso tra gli individui di una stessa classe. Esse vanno ricollegate a criteri sociali o culturali che differenziano certi sotto-gruppi all'interno di una classe: ad esempio, gli studenti figli di operai differiscono per un gran numero di caratteristiche secondarie (sociali, come il livello d'istruzione della madre o la professione del nonno, e scolastiche, tipo la sezione a cui vengono iscritti nella scuola media) da quelle tipiche dei membri dei loro coetanei appartenenti alla stessa classe sociale; più precisamente, essi presentano un numero tanto più grande di queste caratteristiche compensatorie quanto più in alto sono arrivati negli stadi del corso di studi oppure, a uno stesso livello del corso di studi, quanto più in alto sono situati nella gerarchia delle discipline o degli istituti. Si comprende nella stessa logica come, a livello pari di promozioni, le ragazze presentino sempre un maggior numero di quelle caratteristiche compensatorie dei ragazzi appartenenti alla stessa classe sociale.

TABELLA N. 5

Voto (su 20)	*Classi popolari*		*Classi medie*		*Classi superiori*		*In totale*	
	Maschi %	*Femmine* %	*Maschi* %	*Femmine* %	*Maschi* %	*Femmine* %	*Maschi* %	*Femmine* %
Meno di 12	35,5	**53,5**	43	**60,5**	33	**47**	38	**54**
Più di 12	**64,5**	46,5	**57**	39,5	**67**	53	**62**	46

selezione: in effetti, dati i meccanismi che presiedono attualmente al reclutamento delle differenti sezioni, la scelta del greco (quando si è fatto latino in prima media) viene compiuta dagli allievi più conformi alle esigenze scolastiche, reclutati o fra i pochi rappresentanti delle classi popolari, già fortissimamente ultraselezionati (in quanto liceali e, in secondo grado, in quanto latinisti), o tra i figli di famiglie agiate che consolidano definitivamente il loro vantaggio investendo il loro capitale culturale nelle sezioni più adatte ad assicurargli la redditività scolastica più alta e più durevole.

Esistono altre ragioni per mettere in dubbio i poteri che il conservatorismo pedagogico attribuisce alla formazione classica. Come spiegare, ad esempio, che solo la formazione classica (latino e greco) sia associata, quale che sia l'esercizio, ai migliori risultati, mentre la conoscenza del solo latino non sembra procurare qui alcun vantaggio in rapporto alla formazione moderna? Gli esercizi più appropriati per misurare l'attitudine alla ginnastica mentale che l'apprendimento del latino è ritenuto sviluppare non rivelano, in effetti, nessuna ineguaglianza significativa tra i latinisti e gli altri[7]. Se gli studenti che hanno fatto latino e greco si distinguono per la scioltezza del loro linguaggio, ciò è dovuto al fatto che si sono selezionati (o sono stati selezionati) in riferimento a un'immagine della gerarchia delle sezioni dell'insegnamento secondario che pone al più alto grado gli studi classici e che hanno dovuto testimoniare una riuscita particolare nei primi anni della scolarità secondaria per pretendere di entrare in una sezione che il sistema riserva alla sua élite e verso la quale si indirizzano i professori più adatti a fare di questi buoni allievi i migliori allievi[8].

[7] Altro indice del fatto che la conoscenza del latino e del greco di per sé non procura vantaggi scolastici, gli studenti originari dei licei che sono, proporzionalmente, meno numerosi degli studenti provenienti dagli istituti privati ad aver fatto greco e latino (25,8% rispetto al 31,1%), ottengono tuttavia migliori risultati. Meglio, il gruppo degli ex liceali che non ha fatto né latino né greco ottiene risultati superiori a quelli degli studenti che hanno fatto latino e greco ma provenendo da istituti privati.

[8] La superiorità delle sezioni classiche era tale, fino a poco tempo fa, da potersi parlare a malapena di orientamento perché le scelte successive ai diversi crocicchi della carriera erano determinate in modo quasi automatico dal grado di riuscita misurato secondo una scala di valori unica e indiscussa e perché l'entrata nella sezione moderna era intesa da tutti, e dagli stessi studenti ad essa propensi, come una relega e una degradazione.

TABELLA N. 6

Voto (su 20)	*Nè greco né latino*			*Latino*			*Latino e greco*			*In totale*		
	Classi popolari %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %	*Classi popolari* %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %	*Classi popolari* %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %	*Classi popolari* %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %
Meno di 12	52	54	39	48	58	52	38,5	55	26,5	46	55	42,5
Più di 12	48	46	61	52	42	48	61,5	45	73,5	54	45	57,5

Dato che gli studenti che hanno fatto latino e greco hanno il miglior tasso di riuscita in tutti gli esercizi della prova proposta, che questo tasso è a sua volta legato a un alto tasso di riuscita scolastica anteriore e poiché gli studenti che hanno fatto studi classici hanno ottenuto il miglior tasso di riuscita agli esami anteriori, si può concludere che gli ex allievi delle sezioni classiche, selezionati da e per la loro disinvoltura retorica, sono i meno lontani dall'ideale dello studente conforme che l'insegnante presuppone con il livello del suo discorso e che gli esami richiedono e fanno esistere attraverso questa stessa esigenza.

Se è vero che allo svantaggio imputabile all'origine sociale danno il cambio principalmente gli orientamenti scolastici – con i gradi di selezione differenziale che essi implicano per le differenti categorie di studenti – si comprende come i figli di quadri superiori abbiano la meglio nel sotto-gruppo degli studenti che hanno ricevuto una formazione moderna mentre gli studenti originari delle classi popolari hanno la meglio nel sotto-gruppo dei latinisti perché la scelta del latino è dovuta indubbiamente a una particolarità del loro ambiente familiare e perché, provenendo da classi per le quali questo orientamento è più improbabile, hanno dovuto manifestare qualità particolari per ricevere questo orientamento e perseverarvi[9] (tabella n. 6). Resta un'ultima difficoltà, che il modello permette ancora di risolvere: nel sotto-gruppo definito dalla formazione più classica, gli studenti provenienti dalle classi popolari ottengono risultati inferiori a quelli degli studenti delle classi superiori (61,5% rispetto al 73,5%); infatti, in questo sottogruppo, per quanto vi siano ultraselezionati a un grado ancora più grande che nel sotto-gruppo dei « latinisti » (differenza che si traduce del resto nei loro risultati: il 61,5% contro il 52%), gli studenti provenienti dalle classi popolari sono confrontati alla frazione degli studenti benestanti che hanno tratto il miglior profitto scolastico dal loro capitale linguistico e culturale.

Allo stesso modo, l'esistenza di forti variazioni del grado di competenza linguistica in funzione della disci-

[9] Quale sia stata la loro formazione secondaria, gli studenti delle classi medie ottengono i risultati più deboli (più della metà dei soggetti situandosi in tutti i casi al di sopra del voto 12 su 20).

plina può indurre a prestare un'efficacia intrinseca e irriducibile a tale o talaltra formazione intellettuale o alla popolazione che ne beneficia solo a condizione di ignorare che il pubblico di una disciplina è il prodotto di una serie di selezioni il cui rigore varia in funzione delle relazioni tra i fattori sociali che determinano le differenti traiettorie scolastiche e il sistema dei differenti tipi di studi oggettivamente possibili in un momento dato: per chi fosse tentato di imputare la superiorità degli allievi delle classi preparatorie alle « grandes écoles » sugli studenti del corso propedeutico o degli studenti in filosofia sugli studenti in sociologia a una qualche virtù propria all'insegnamento o a coloro che lo ricevono, basterà indicare che i figli dei quadri superiori che hanno nettamente la meglio su tutti gli altri nel gruppo degli studenti in filosofia, disciplina altissimamente valorizzata nel sistema tradizionale degli studi letterari, ottengono al contrario i risultati meno brillanti nel gruppo degli studenti in sociologia, disciplina predisposta a svolgere il ruolo di rifugio prestigioso per i più sprovvisti scolasticamente fra gli studenti privilegiati, i quali si trovano così sotto-selezionati in rapporto ai loro condiscepoli originari di altri ambienti. E per rendere ragione di tutte le relazioni tra la disciplina, l'origine sociale e la riuscita (tabella n. 7), basta sottolineare che la sotto-selezione relativa (se paragonata in questo caso alla filosofia) caratteristica di una disciplina come la sociologia (che, promettendo un grande prestigio intellettuale al minimo costo scolastico, occupa perciò una posizione paradossale nel sistema della formazione), è tanto più forte quanto più favorita è la classe sociale in cui la si coglie[10].

[10] Le teorie invocate dai sociologi per rendere ragione delle variazioni dell'atteggiamento politico degli studenti a seconda della disciplina ignorerebbero indubbiamente meno spesso il sistema di relazioni diacroniche e sincroniche quale lo dissimula l'appartenenza a una disciplina se il legame tra una formazione intellettuale e la pratica politica non tendesse ad apparire immediatamente, soprattutto a intellettuali e a professori i quali hanno tutto l'interesse a credere e a far credere all'onnipotenza delle idee, come la

Se tutte le variazioni osservate si lasciano interpretare a partire da un principio unico i cui effetti sono differenti a seconda della struttura del sistema completo delle relazioni nelle quali e mediante le quali si applica, ciò avviene perché esse non esprimono tanto una somma di relazioni parziali quanto una struttura in cui il sistema completo delle relazioni comanda il significato di ciascuna di esse. Così, almeno in questo caso, l'analisi multivariata rischierebbe di condurre all'aporia o alla reificazione di relazioni astratte se l'approccio strutturale non restituisse alle classi logiche ritagliate dai vari criteri la loro esistenza piena di gruppi sociali definiti dall'insieme delle relazioni che li uniscono e dalla totalità dei rapporti che essi mantengono con il loro passato e, per il suo tramite, con la loro situazione presente.

Non si può sfuggire alle spiegazioni fittizie, che non contengono null'altro se non le relazioni stesse che pretendono spiegare (spiegazioni che poggiano sulla distribuzione ineguale tra i sessi delle attitudini naturali o sulle virtù intrinseche di una formazione, il latino per gli uni, la sociologia per gli altri), se non evitando di trattare come proprietà sostanziali e isolabili variazioni che devono essere comprese come elementi di una *struttura* e come momenti di un *processo*. Questa duplice messa in relazione si impone qui, poiché, da una parte, il processo scolastico di eliminazione differenziale a seconda delle classi sociali (che conduce, in ogni momento, a una distribuzione determinata delle competenze nelle differenti categorie di sovravvissuti) è il prodotto dell'azione continua dei fattori che definiscono la posizione delle differenti classi in rapporto al sistema scolastico, cioè il *capitale culturale* e l'*ethos di classe*,

relazione esplicativa per eccellenza: ci sono pochi analizzatori dei movimenti studenteschi – ma si trattava soprattutto di sociologi e spesso professori di sociologia – che non abbiano imputato alle virtù o ai malefizi dell'insegnamento della sociologia le tendenze « rivoluzionarie » degli studenti di questa disciplina.

TABELLA N. 7

Voto (su 20)	*Filosofia*			*Sociologia*			*Laurea libera*			*In totale*		
	Classi popolari %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %	*Classi popolari* %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %	*Classi popolari* %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %	*Classi popolari* %	*Classi medie* %	*Classi superiori* %
Meno di 12	25,5	**34,5**	20	33,5	46	**53**	60	**66**	51	46	**55**	42,5
Più di 12	74,5	65,5	**80**	**66,5**	54	47	40	34	**49**	54	45	**57,5**

* Con questo schema si vuole mostrare la logica secondo cui il sistema delle determinazioni afferenti all'appartenenza di classe (cerchio A) agisce lungo tutta la carriera scolastica ristrutturandosi in funzione del diverso peso che può assumere questo o quel fattore (per esempio il capitale culturale o il reddito) nella struttura dei fattori nelle varie fasi del curriculum, qui grossolanamente distinte in elementare, secondaria (A 1), universitaria (A 2), post-universitaria (A 3). D'altra parte bisogna tener presente che in questo sistema di fattori, incessantemente ristrutturato e sotto l'effetto stesso della propria azione, le determinazioni relative alla classe sociale di origine perdono progressivamente del loro peso a vantaggio delle determinazioni scolastiche che ne costituiscono la ritraduzione. Le linee indicano le correzioni tra variabili e le frecce i processi genetici. Così con delle frecce tratteggiate abbiamo suggerito i determinismi che si realizzano per mezzo dell'interiorizzazione delle probabilità oggettive in speranze soggettive. In altri termini, questo schema cerca di rappresentare alcuni dei meccanismi secondo i quali la struttura dei rapporti di classe tende a riprodursi riproducendo gli habitus che la riproducono.

1. Distanza dal (dai) centro (i) di irradiazione dei valori culturali (luogo (luoghi) di concentrazione dell'intelligentzia) e delle attrezzature scolastiche e culturali; struttura delle opportunità scolastiche e culturali dei gruppi d'appartenenza (vicinato, gruppi di pari). 2. Altre caratteristiche demografiche (rango nella famiglia, grandezza della famiglia, etc.) specificate dall'appartenenza di classe (selezione differenziale) e dalla definizione sociale. 3. Stabilità dell'impiego; redditi e speranze di accrescerli; habitat e condizioni di lavoro: tempo libero, etc. 4. Atteggiamenti nei riguardi della scuola e della cultura (e inoltre dell'apprendimento, dell'autorità, dei valori scolastici, etc.); speranza soggettiva (di accesso alla scuola, di riuscita e di ascesa per mezzo della scuola); rapporto con la lingua e la cultura (maniere, modi di fare e di essere). 5. Capitale linguistico; conoscenze preesistenti; capitale delle relazioni sociali e di prestigio (raccomandazioni); informazioni sul sistema scolastico, etc. 6. Reddito medio; reddito medio all'inizio e alla fine della carriera; rapidità della carriera; posizione nelle strutture economiche e sociali e in particolare nei differenti campi di legittimità e nelle relazioni di potere. 7. Rapporti con la classe d'origine e con la scuola in funzione del passato scolastico e dell'appartenenza di classe d'arrivo, etc. 8. Diploma, relazioni scolastiche.

UTILIZZAZIONE PROFESSIONALE DELLA QUALIFICA SCOLASTICA

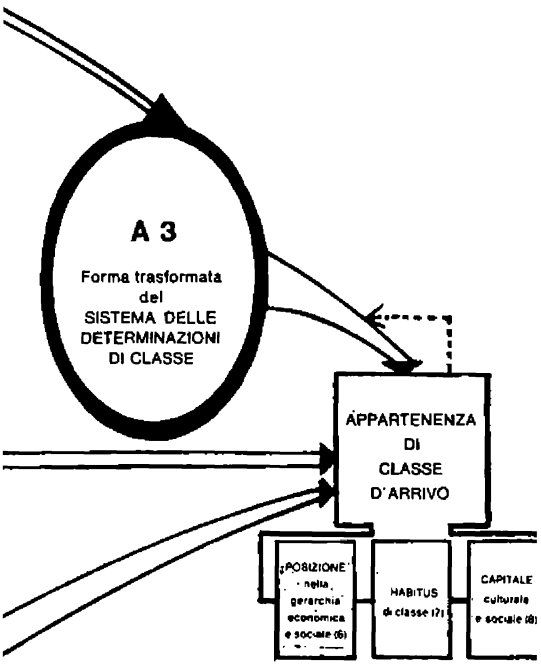


GRAFICO N. 1

LA CARRIERA SCOLASTICA E IL SISTEMA DELLE SUE DETERMINAZIONI *

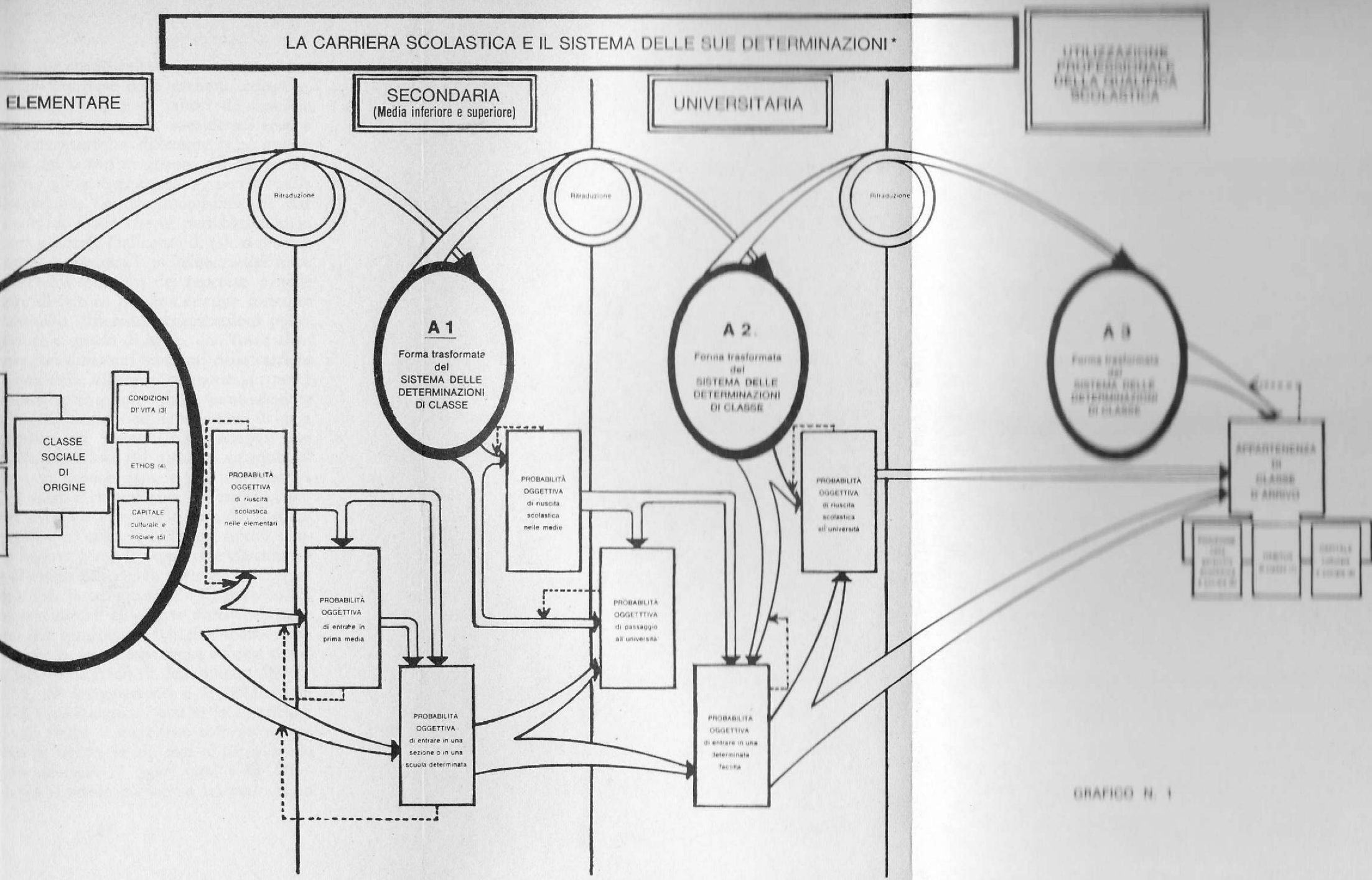


GRAFICO N. 1

e, d'altra parte, poiché questi fattori si convertono e si monetizzano, in ciascuna fase della carriera scolastica, in una costellazione particolare di fattori di ricambio che presentano, per ogni categoria considerata (classe sociale o sesso), una struttura differente (cfr. grafico n. 1). È il sistema dei fattori in quanto tale ad esercitare sulle condotte, gli atteggiamenti e, perciò, sulla riuscita e l'eliminazione, l'azione indivisibile di una *causalità strutturale*, di modo che si potrebbe solo in via assurda pensare a isolare l'influenza di tale o talaltro fattore e, più ancora, a prestargli un'influenza uniforme e univoca nei differenti momenti del processo o nelle differenti strutture di fattori. Bisogna dunque costruire il modello teorico delle differenti organizzazioni possibili di tutti i fattori in grado di agire, non fosse altro per la loro assenza, sui differenti momenti della carriera scolastica dei ragazzi delle differenti categorie per poter interrogare sistematicamente gli effetti puntualmente constatati o misurati dell'azione sistematica di una costellazione singolare di fattori. Per esempio, per comprendere la distribuzione dei risultati ottenuti al baccalaureato, in una sezione data, e per una materia data, da allievi di sesso e di ambiente differenti o, più generalmente, per afferrare a un livello dato del curriculum la forma specifica e l'efficacia di fattori tipo il capitale linguistico o l'ethos, bisogna rapportare ciascuno di questi elementi al sistema di cui fa parte e che rappresenta al momento dato la ritraduzione e il ricambio dei determinismi primari dovuti all'origine sociale. Bisogna dunque guardarsi dal considerare l'origine sociale, con la prima educazione e la prima esperienza ad essa correlative, come un fattore in grado di determinare direttamente le pratiche, gli atteggiamenti e le opinioni in tutti i momenti di una biografia, poiché le costrizioni legate all'origine di classe si esercitano solo attraverso sistemi particolari di fattori in cui esse si attualizzano a seconda di una struttura di classe ogni volta differente. Così, quando si rende autonomo un certo stato

della struttura (cioè una certa costellazione di fattori che agiscono a un certo punto sulle pratiche), dissociandolo dal sistema completo delle sue trasformazioni (cioè dalla forma costruita della *genesi* delle carriere), ci si vieta di scoprire all'origine di tutte queste ritraduzioni e ristrutturazioni le caratteristiche dovute all'origine e all'appartenenza di classe.

Se è necessario mettere in guardia espressamente contro una tale dissociazione, lo si deve al fatto che le tecniche di cui si avvale la sociologia per stabilire e misurare le relazioni, racchiudono implicitamente una filosofia al tempo stesso analitica e istantaneista. Non riuscendo a vedere come l'analisi multivariata si dia, mediante un taglio sincronico, un sistema di relazioni definito da un equilibrio puntuale o come l'analisi fattoriale elimini ogni riferimento alla genesi dell'insieme delle relazioni sincroniche che essa tratta, si rischia di dimenticare che a differenza delle strutture strettamente logiche quelle conosciute dalla sociologia sono il prodotto di trasformazioni che, svolgendosi nel tempo, potrebbero essere considerate come reversibili solo mediante un'astrazione logica, assurda socio-logicamente, poiché esprimono gli stati successivi di un processo irreversibile nell'ordine eziologico. Bisogna tener conto dell'insieme delle caratteristiche sociali che definiscono la situazione di partenza dei ragazzi delle differenti classi per comprendere le probabilità differenti che hanno per loro i differenti destini scolastici e ciò che significa, per gli individui di una categoria data, il fatto di trovarsi in una situazione più o meno probabile per la loro categoria (ad esempio, trattandosi di un figlio di operaio, il fatto, altamente improbabile, di intraprendere lo studio del latino o il fatto, altamente probabile, di lavorare per potere proseguire gli studi superiori); è dunque escluso che si possa prendere come principio ultimo di spiegazione di tutte le caratteristiche una qualsiasi delle caratteristiche che definiscono un individuo o una categoria in un punto qualsiasi della

sua carriera: trattandosi di spiegare ad esempio la relazione che intercorre, al livello dell'insegnamento universitario, tra la riuscita scolastica e la pratica di un'attività remunerata, di cui si può ammettere che, inegualmente frequente nelle differenti classi sociali, ha un effetto egualmente negativo quale che sia la categoria sociale, non si è in diritto di concludere che a questo livello del curriculum l'origine sociale abbia cessato di esercitare ogni influenza poiché non è indifferente sociologicamente prendere come punto di partenza della spiegazione o l'ineguale probabilità del lavoro extra-scolastico nelle differenti categorie di studenti, o l'ineguale probabilità di trovare studenti dei differenti ambienti sociali tra coloro che devono lavorare. *A fortiori*, non si potrebbero ricomporre le differenti esperienze corrispondenti alle situazioni definite dall'incrocio di parecchi criteri (ad esempio, quella del figlio di contadino entrato in un piccolo seminario piuttosto che in una Scuola «normale» o divenuto professore di filosofia piuttosto che esperto geografo) prendendo come punto di partenza della ricostruzione l'esperienza della situazione definita da uno qualsiasi di questi criteri: le esperienze che l'analisi non può distinguere e specificare se non attraverso l'incrocio di criteri logicamente permutabili si lasciano integrare nell'unità di una biografia sistematica solo se vengono ricostruite a partire dalla situazione originaria di classe, punto da cui si dispiega ogni veduta possibile e sul quale nessuna veduta è possibile.

Dalla logica del sistema alla logica delle trasformazioni

Così come è stato necessario superare la comprensione puramente sincronica delle relazioni che si stabiliscono a un livello dato del corso di studi tra le caratteristiche sociali o scolastiche dei differenti gruppi e i loro gradi di riuscita per costruire il modello diacronico delle carriere e delle biografie, bisogna inoltre, per

sfuggire all'illusione inerente a un'analisi strettamente funzionalista del sistema scolastico, ricollocare nella storia delle sue trasformazioni lo stato del sistema analizzato dall'inchiesta. L'analisi della ricezione differenziale del messaggio pedagogico presentata qui permette di spiegare gli effetti esercitati dalle trasformazioni del pubblico dei ricettori sulla comunicazione pedagogica e di definire per estrapolazione le caratteristiche sociali dei pubblici corrispondenti ai due stati-limite del sistema tradizionale, lo stato che potremmo chiamare *organico*, in cui il sistema ha a che fare con un pubblico perfettamente conforme alle sue esigenze implicite, e lo stato che possiamo chiamare *critico*, in cui, con l'evoluzione della composizione sociale del pubblico scolastico, il malinteso finirebbe per diventare intollerabile. La tappa osservata corrisponde a una fase intermedia.

Conoscendo da una parte le relazioni che uniscono le caratteristiche sociali o scolastiche delle differenti categorie di ricettori ai differenti gradi della competenza linguistica e d'altra parte l'evoluzione del peso relativo delle categorie caratterizzate da livelli di ricezione differenti, si può costruire un modello che permette di spiegare e, in una certa misura, di prevedere le trasformazioni del rapporto pedagogico. Si vede immediatamente che le trasformazioni del sistema delle relazioni che uniscono il sistema scolastico e la struttura dei rapporti di classe, trasformazioni che si esprimono ad esempio nella evoluzione del tasso di scolarizzazione delle differenti classi sociali, comportano una trasformazione (conforme ai principî stessi che lo comandano) del sistema delle relazioni tra i livelli di ricezione e le categorie di ricettori, cioè del sistema di insegnamento considerato come sistema di comunicazione: in effetti, l'attitudine alla ricezione caratteristica dei ricettori di una categoria data è funzione al tempo stesso del *capitale linguistico* di cui dispone questa categoria (da supporre costante per il periodo considerato) e del *grado*

di selezione dei sopravvissuti di questa categoria, quale lo misura oggettivamente il tasso di eliminazione scolastica della categoria. L'analisi delle variazioni nel tempo del peso relativo delle categorie di ricettori permette dunque di scoprire e di spiegare sociologicamente una tendenza all'abbassamento continuo del *modo* della distribuzione delle competenze linguistiche dei ricettori nonché alla crescita della *dispersione* di questa distribuzione. In effetti, in ragione della crescita del tasso di scolarizzazione di tutte le classi sociali, l'effetto correttore della ultra-selezione si esercita sempre meno sul livello di ricezione delle categorie munite della più debole eredità linguistica (come si vede già nel caso degli studenti provenienti dalle classi medie), mentre le categorie più favorite sotto l'aspetto considerato raggiungono un tasso di eliminazione così debole che il *modo* di queste categorie tende ad abbassarsi continuamente mentre nello stesso tempo cresce la dispersione dei livelli di ricezione.

Concretamente, non si può comprendere l'aspetto propriamente pedagogico della crisi che il sistema d'insegnamento oggi conosce, cioè le irregolarità e le discordanze che lo colpiscono in quanto sistema di comunicazione, se non a condizione di tener conto da una parte del sistema delle relazioni che uniscono le competenze o gli atteggiamenti delle differenti categorie di studenti alle loro caratteristiche sociali e scolastiche, d'altra parte, dell'evoluzione del sistema delle relazioni tra la Scuola e le classi sociali quale la coglie oggettivamente la statistica delle probabilità di accesso all'università e delle probabilità condizionali di entrare nelle diverse facoltà: tra il 1961-62 e il 1965-66, periodo nel corso del quale l'insegnamento universitario ha conosciuto una crescita molto rapida, spesso imputata a una democratizzazione del reclutamento, la struttura della distribuzione delle opportunità scolastiche a seconda delle classi sociali si è effettivamente spostata verso l'alto, ma quasi senza deformarsi (cfr. grafico n. 2 e appen-

dice). Altrimenti detto, la crescita del tasso di scolarizzazione della classe di età compresa tra i 18 e i 20 si è distribuita tra le differenti classi sociali in proporzioni sensibilmente eguali a quelle che definivano l'antica distribuzione delle opportunità[11]. Per spiegare e comprendere le modificazioni della distribuzione delle competenze e degli atteggiamenti correlativi a una tale traslazione della struttura, basti notare, ad esempio, che i figli di industriali i quali, nel 1961-62, avevano il 52,8% di opportunità di accedere all'università ne hanno il 74% nel 1965-66. Per questa categoria, proporzionalmente più rappresentata ancora nelle classi preparatorie e nelle «grandes écoles» che non nelle facoltà, le opportunità di fare degli studi universitari si situano dunque attorno all'80%[12]. Se si applicano a questo processo i principî tratti dall'analisi delle relazioni sincroniche, si vede che nella misura in cui questa categoria progredisce verso la scolarizzazione pressoché totale, tende ad acquisire tutte le caratteristiche e in particolare le competenze e gli atteggiamenti collegati alla sottoselezione scolastica di una categoria.

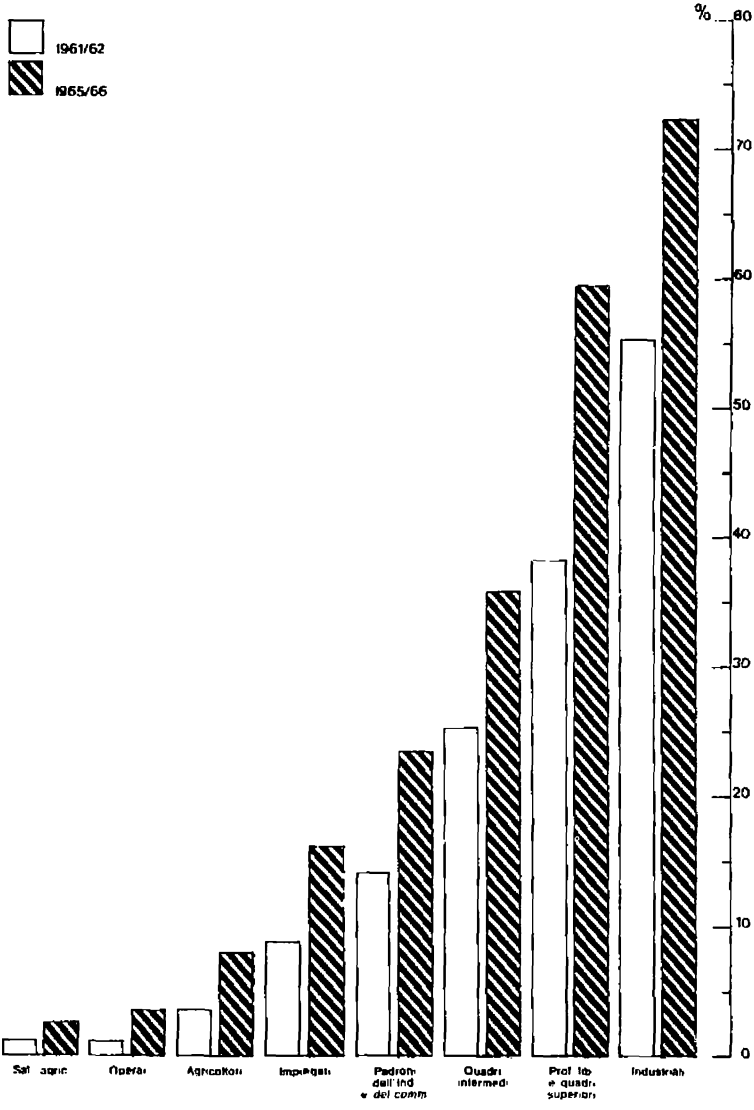
Più generalmente, la messa in relazione, per una categoria data, del capitale linguistico e culturale (o del capitale scolastico che ne è la forma trasformata a un momento dato del corso di studi) con il grado di selezione relativa attribuita per questa al fatto di essere rappresentata in una proporzione data a un livello dato del corso di studi e in un tipo dato di studi permetterebbe di rendere ragione della storia del sistema, da una fa-

[11] Questo tipo di evoluzione delle opportunità scolastiche che correla l'aumento dei tassi di scolarizzazione di tutte le classi sociali alla stabilità della struttura degli scarti tra le classi la si potrebbe osservare nella maggior parte dei paesi europei (Danimarca, Inghilterra, Paesi Bassi, Svezia) e anche negli Stati Uniti (cfr. O.C.D.E., *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*, Paris, 1969, pp. 86-87).

[12] Troveremo più avanti, e precisamente nel cap. III, una descrizione dei meccanismi di eliminazione differita che, malgrado l'accrescersi dei tassi di scolarizzazione delle classi popolari nell'insegnamento secondario tendono a perpetuare le disparità tra le classi al livello dell'insegnamento universitario.

GRAFICO N. 2

L'evoluzione delle opportunità scolastiche secondo l'origine sociale, tra il 1961-62 e il 1965-66 (probabilità di accesso all'università).



SCHEMA N. 8

Discipline cristallizzate nelle due gerarchie (sociale e scolastica)

	Alte		*Medie*			*Basse*				*Discipline non cristallizzate*	
	Lettere classiche	*Storia*	*Filosofia*	*Tedesco*	*Lettere moderne*	*Inglese*	*Psicologia*	*Spagnolo*	*Geografia*	*Sociologia*	*Storia dell'arte*
Gerarchia scolastica (tasso di voti)	+	0	0	0	0	–	–	–	–	–	–
Gerarchia sociale (tasso di classi superiori)	+	+	0	0	0	0	0	–	–	+	+
Tasso di maschi	+	+	+	–	0	–	–	–	+	+	–

Al fine di collocare ogni disciplina nelle tre gerarchie prese in considerazione, sono state adottate le convenzioni seguenti: (1) per il tasso di voti alla maturità, (–) da 20% a 30%, (0) da 30% a 40%, (+) da 40% a 50% e oltre; (2) per il tasso di studenti provenienti dalle classi superiori, (–) da 35% a 50%, (0) da 50% a 60%, (+) da 60% a 70% e oltre; (3) per il tasso di maschi, (–) da 15% a 25%, (0) da 25% a 30%, (+) da 30% a 40% e oltre.

TABELLA N. 9

Tasso di voti	53	37	36	39	32	29	21	28	27	28	23
Tasso di classi superiori	67	60	55	54	52	56	55	49	35	68	82
Tasso di maschi	32	31	41	22	27	16	17	17	37	38	25

Valori statistici di riferimento (%)

coltà all'altra e, all'interno di una stessa facoltà, da una disciplina all'altra, tra i gradi e i tipi di malinteso linguistico o culturale. Solo in riferimento al sistema di relazioni circolari tra la rappresentazione dominante della gerarchia delle discipline e le caratteristiche sociali e scolastiche del loro pubblico (a loro volta definite dalla relazione tra il valore di posizione delle differenti discipline e la probabilità delle differenti traiettorie per le differenti categorie) si può dare il suo autentico significato sociologico al diminuito valore di discipline che, come la chimica o le scienze naturali nelle facoltà di scienze o la geografia nelle facoltà di lettere, accolgono la più forte proporzione di studenti provenienti dalle classi popolari e la più forte proporzione di studenti che hanno fatto i loro studi secondari nelle sezioni moderne o negli istituti di second'ordine, trafile che sono in ogni caso le più frequenti per gli studenti provenienti dalle classi popolari. Questo modello permette inoltre di render conto della situazione, in apparenza paradossale, di una disciplina che, come la sociologia, si distingue per le caratteristiche sociali del suo pubblico dalle discipline più svalorizzate delle facoltà di lettere, pur ravvicinandosene per le sue caratteristiche scolastiche (cfr. grafico n. 3, pp. 156-57). Se, a Parigi, la sociologia accoglie la più forte proporzione di studenti provenienti dalle classi superiori (il 68% rispetto al 55% per l'insieme degli studi di lettere), laddove discipline come le lettere moderne o la geografia, che ne sono tuttavia molto vicine sotto l'aspetto delle esigenze scolastiche misurate dalla riuscita anteriore, vantano i tassi più alti di studenti provenienti dalle classi popolari o medie (cioè rispettivamente il 48% e il 65% rispetto al 45% per l'insieme), lo si deve al fatto che gli studenti sotto-selezionati delle classi superiori possono trovare un sostituto alle loro ambizioni di classe in una disciplina che offre loro al tempo stesso le facilità del rifugio e i prestigi della moda e che, a differenza delle lauree di insegnamento, non oppone al

progetto intellettuale l'immagine triviale di una professione[13].

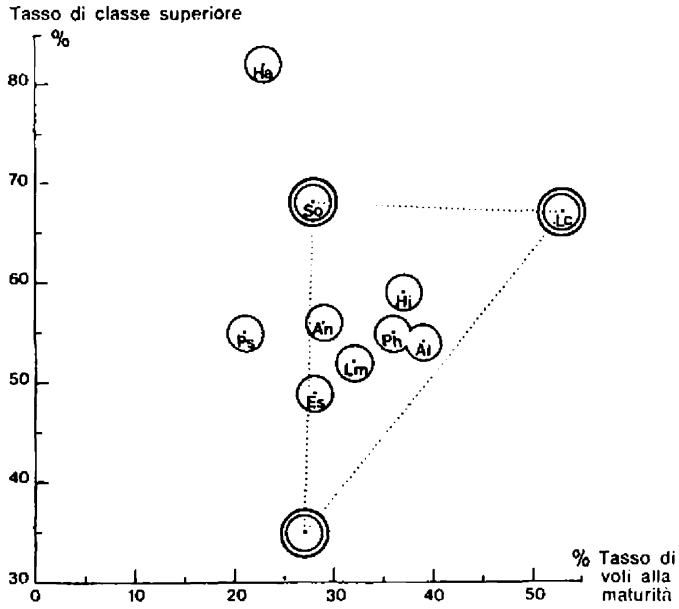
Ma non potremmo render conto completamente delle variazioni del grado di accordo linguistico tra emittenti e ricettori senza integrare inoltre al modello delle trasformazioni del rapporto pedagogico le variazioni del livello di emissione legate alle caratteristiche sociali e scolastiche degli emittenti. Si tratta contemporaneamente degli effetti della crescita rapida del corpo insegnante e delle trasformazioni subite dal messaggio pedagogico quando, con la comparsa di discipline come la psicologia o la sociologia, esso tradisce il divorzio o il matrimonio forzato tra le esigenze del discorso scientifico e i canoni che reggono il rapporto tradizionale con il linguaggio. La necessità di reclutare precipitosamente, in classi di età al tempo stesso meno numerose e meno scolarizzate, gli insegnanti indispensabili per inquadrare, alla meno peggio, un pubblico il cui aumento brutale risulta dal congiungersi, dopo il 1965, dalla crescita generale dei tassi di scolarizzazione e dall'elevarsi del tasso di fecondità negli anni del dopoguerra, non poteva non favorire uno scivolamento sistematico verso l'alto di insegnanti formati per un diverso compitc nella fase anteriore della storia del sistema. In queste condizioni, si potrebbe credere, a prima vista, che l'abbassamento del livello di ricezione ha trovato un correttivo automatico nell'abbassamento del livello di emissione,

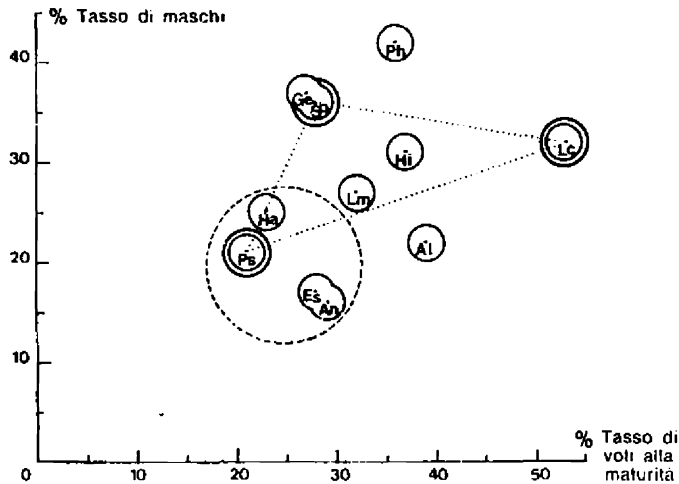
[13] Se la prova di linguaggio (nella quale i « sociologi » ottengono risultati sistematicamente inferiori a quelli dei « filosofi ») non bastasse a persuadere che il sociologo fornisce il suo terreno di elezione, per lo meno a Parigi, alla forma più facile del dilettantismo degli studenti provenienti dalle classi superiori, la lettura degli indici statistici convincerebbe di quanto sia paradossale la posizione di questa disciplina nelle facoltà di lettere: così, laddove sotto l'aspetto del capitale scolastico richiesto, la sociologia si oppone alla filosofia come le lettere moderne alle lettere classiche, essa ha un reclutamento sociale più alto di quello della filosofia (il 68% degli studenti provenienti dalle classi superiori rispetto al 55%), mentre le lettere classiche hanno un reclutamento sociale più alto delle lettere moderne che costituiscono con la geografia gli sbocchi più probabili per gli studenti delle classi popolari provenienti dalle sezioni moderne dell'insegnamento secondario (il 67% rispetto al 52%).

GRAFICO N. 3
IL SISTEMA DELLE DISCIPLINE

Quali che siano i criteri sociali o scolastici che si prendono in considerazione, la sociologia occupa sempre una posizione eccentrica. Dal momento che ogni disciplina e più generalmente ogni istituzione di insegnamento può essere caratterizzata dalla sua posizione nella gerarchia scolastica (posizione di cui costituisce un indice il tasso di riuscita scolastico precedente o l'età modale della popolazione corrispondente, allo stesso titolo, per esempio, dello status universitario degli insegnanti) e dalla sua posizione in una gerarchia sociale (posizione di cui costituisce un indice l'appartenenza sociale o il tasso di femminilizzazione del pubblico corrispondente, allo stesso titolo del valore sociale degli sbocchi professionali), si vede che le discipline dotate di un alto grado di **cristallizzazione degli indici di posizione** nelle due gerarchie si lasciano facilmente gerarchizzare, dalle discipline più consacrate, come le lettere classiche nelle facoltà di lettere, che presentano un tasso elevato di studenti originari delle classi privilegiate e caratterizzate da un alto tasso di riuscita scolastica precedente, fino a discipline come la geografia, di cui si comprende meglio la situazione svalorizzata quando si vede che esse cumulano indici bassi nelle due dimensioni. Il modello proposto permette dunque di caratterizzare tutte le discipline considerate poiché il criterio scolastico e il criterio sociale sono sufficienti sia a distinguere discipline non cristallizzate e discipline cristallizzate che a stabilire una gerarchia all'interno di queste ultime; è sufficiente introdurre un ultimo criterio, il **sesso**, per vedere che discipline che occupano la stessa posizione nelle dimensioni scolastiche e sociali, come la sociologia e la storia dell'arte, la geografia e lo spagnolo, o ancora la filosofia e il tedesco, si presentano come altrettante configurazioni singolari, tutte caratterizzate da distinzioni sociologicamente rilevanti (ad eccezione dell'inglese e della psicologia). Il principio delle opposizioni omologhe che si stabiliscono tra queste discipline può risiedere in realtà nella divisione del lavoro tra i sessi che assegna alla donna compiti attinenti alle relazioni sociali (lingue vive) o mondane (storia dell'arte).

Per comprendere l'insieme del fenomeno, è necessario rappresentarsi il sistema della disciplina (e più generalmente il sistema di insegnamento) come un campo nel quale si esercita una forza centrifuga inversamente proporzionale al grado di riuscita scolastica e una forza centripeta proporzionale all'inerzia che un individuo (o più esattamente una categoria di individui) è capace di opporre allo scacco e all'eliminazione in funzione di ambizioni socialmente definite come convenienti al proprio sesso e alla propria classe, vale a dire in funzione della modalità propria al suo sesso del suo ethos di classe.





Legenda

Lm = Lettere moderne
Lc = Lettere classiche
Ps = Psicologia
Al = Tedesco
An = Inglese
Hi = Storia
Ge = Geografia
Ph = Filosofia
So = Sociologia
Ma = Storia dell'arte
Es = Spagnolo

poiché la probabilità di raggiungere posizioni più alte nella gerarchia dei gradi è continuata a crescere a grado uguale di consacrazione universitaria. In realtà, a parte il fatto che tutto faceva propendere gli insegnanti reclutati secondo le norme tradizionali a trovare nel doppio gioco con il malinteso linguistico il mezzo di eludere i problemi pedagogici posti dalla trasformazione quantitativa e qualitativa del loro pubblico, gli insegnanti reclutati di recente, tutti preoccupati e ansiosi di mostrarsi degni di una « promozione accelerata », erano indubbiamente più propensi ad adottare i segni esterni della padronanza tradizionale che non a fare lo sforzo necessario per regolare il loro insegnamento sulle competenze reali del loro pubblico. In una istituzione in cui il gruppo di riferimento resta quello degli insegnanti più autorizzati a parlare « magistralmente » e in cui la gerarchia iperbolicamente raffinata delle qualifiche, dei segni sottili dello statuto e dei gradi del potere è ricordata in mille occasioni, gli assistenti volontari o ordinari i quali tuttavia sono quelli che più direttamente e più continuativamente affrontano la domanda degli studenti, devono assumere maggiori rischi per soddisfare tecnicamente questa domanda; in effetti, i loro tentativi per abbandonare il rapporto tradizionale con il linguaggio sono particolarmente esposti ad apparire come « primari » perché tutta la logica del sistema tende a farli apparire come altrettanti segni della loro incapacità a conformarsi alla definizione legittima del ruolo.

L'analisi delle trasformazioni del rapporto pedagogico conferma dunque che ogni trasformazione del sistema scolastico si attua secondo una logica in cui si esprimono ancora la struttura e la funzione proprie di questo sistema. Il rigoglio sconcertante delle condotte e dei discorsi che marca la fase acuta della crisi dell'Università non deve indurre nell'illusione del sorgere *ex nihilo* di attori o atti creatori: nelle prese di posizione più libere in apparenza si esprime ancora l'efficacia strutturale del

sistema dei fattori che specifica i determinismi di classe per una categoria d'agenti, studenti o professori, definita per la sua posizione nel sistema scolastico. Invocare viceversa l'efficacia diretta e meccanica di fattori immediatamente visibili, tipo l'aumento brutale del numero di studenti, significherebbe dimenticare che gli avvenimenti economici, demografici o politici che pongono al sistema scolastico domande estranee alla sua logica possono interessarlo soltanto conformemente alla sua logica[14]: nel destrutturarsi o ristrutturarsi sotto la loro influenza, fa subire loro una conversione che conferisce alla loro efficacia una forma e un peso specifici. La situazione di crisi nascente è l'occasione per discernere i presupposti nascosti di un sistema tradizionale e i meccanismi in grado di perpetuarlo quando le condizioni di partenza del suo funzionamento non sono più completamente soddisfatte.

Proprio nel momento in cui comincia a rompersi l'accordo perfetto tra il sistema scolastico e il suo pubblico di elezione, si svela in effetti l'« armonia prestabilita » che sosteneva così perfettamente questo sistema da escludere qualsiasi interrogativo sul suo fondamento. Il malinteso che incombe sulla comunicazione pedagogica resta tollerabile solo nella misura in cui la Scuola è in grado di eliminare coloro che non assolvono le sue esigenze implicite e riesce a ottenere dagli altri la complicità necessaria al suo funzionamento. Trattandosi di una istituzione che può assolvere la propria funzione di inculcamento solo nella misura in cui è mantenuto un minimo di adeguamento tra il messaggio pedagogico e l'attitudine dei ricettori a decifrarlo, bisogna apprendere nei suoi effetti propriamente pedagogici

[14] Il fatto che la spiegazione della crisi mediante gli effetti meccanici dei determinismi morfologici sia così frequente è dovuto al suo reattivare gli schemi metaforici della sociologia spontanea, tipo quello che consiste nel pensare il rapporto tra un'istituzione e il suo pubblico come rapporto tra un contenente e un contenuto, la « pressione della massa » facendo « scoppiare le strutture », specialmente quando esse sono tarlate.

l'aumento del pubblico e della dimensione dell'organizzazione per scoprire, in occasione della crisi nata dalla rottura di questo equilibrio, che i contenuti trasmessi e i modi istituzionalizzati della trasmissione erano oggettivamente adatti a un pubblico definito per lo meno tanto dal suo reclutamento sociale quanto dal suo debole volume: un sistema di insegnamento che si fonda su una pedagogia di tipo tradizionale può assolvere la sua funzione di inculcamento solo nella misura in cui si indirizza a studenti muniti del capitale linguistico e culturale – e dell'attitudine a farlo fruttificare – che presuppone e consacra senza mai esigerlo espressamente e senza trasmetterlo metodicamente. Ne consegue che, per un sistema siffatto, la vera prova non è tanto quella del numero quanto della qualità sociale del suo pubblico[15]. Nella misura in cui delude le attese impreviste e intempestive delle categorie di studenti che non importano più nella istituzione i mezzi per adempiere le sue attese, il sistema scolastico rivela di esigere tacitamente un pubblico che poteva soddisfarsi della istituzione perché soddisfaceva di primo acchito alle sue esigenze: forse la Sorbona non è mai stata completamente soddisfacente se non per coloro che potevano fare a meno dei suoi servizi, tipo quei normalisti del periodo aureo i quali obbedivano ancora alla sua legge segreta quando si permettevano l'eleganza di rifiutarle il loro *satisfecit*. Gli insegnanti, indirizzandosi a un pubblico idealmente definito dall'attitudine – che essi non dànno loro – a ricevere ciò che devono loro, non fanno altro che esprimere inconsciamente la verità oggettiva di un sistema che, nella sua età d'oro, era in grado di darsi un pubblico su misura e che, nella fase

[15] Se bisogna trattare il sistema di insegnamento come sistema di comunicazione per afferrare la logica specifica del rapporto pedagogico tradizionale e, perciò, della sua irregolarità, bisogna guardarsi dall'attribuire al modello costruito a prezzo dell'autonomizzazione metodologica del funzionamento tecnico del sistema d'insegnamento il potere di spiegare la totalità degli aspetti sociali della crisi del sistema e, in particolare, tutto ciò che lo investe nella sua funzione di riproduzione della struttura dei rapporti tra le classi sociali.

di squilibrio nascente, fornisce ancora ai professori i mezzi tecnici e ideologici di dissimularsi la distanza crescente tra il loro pubblico reale e il loro pubblico putativo. Quando, mediante la elevatezza del loro discorso, suppongono un pubblico le cui attitudini alla ricezione si distribuirebbero secondo una curva a J, cioè in cui il maggior numero di sudditi risponderebbe alle esigenze massimali dell'emittente, i professori tradiscono la loro nostalgia del paradiso pedagogico dell'insegnamento tradizionale in cui potevano dispensarsi da ogni coscienza pedagogica[16].

Rifiutare di prestare all'aumento del pubblico un'azione che si eserciterebbe meccanicamente e direttamente, cioè indipendentemente dalla struttura del sistema scolastico, non significa accordare a questo sistema il privilegio di un'autonomia assoluta che gli permetterebbe di incappare unicamente nei problemi generati dalla logica del suo funzionamento e delle sue trasformazioni. Altrimenti detto, in ragione del suo potere di ritraduzione (correlativo alla sua autonomia relativa), il sistema scolastico non può risentire gli effetti dei cambiamenti morfologici e di tutti i cambiamenti sociali che essi sottintendono, se non sotto la forma di difficoltà pedagogiche, anche se vieta agli agenti di porsi in termini propriamente pedagogici i problemi che ad

[16] Non appena si tiene conto delle variazioni della struttura della distribuzione delle competenze, non si può più eludere il problema della resa ottimale del rapporto pedagogico. Un pubblico le cui competenze si distribuiscono secondo una curva a campana richiede scelte pedagogiche di tipo differente a seconda che le trasformazioni che lo toccano nel corso del tempo si esprimono in uno spostamento del modo o in una variazione della dispersione: l'abbassamento del modo esige dall'emittente unicamente un abbassamento del suo livello di emissione, o mediante un aumento controllato della ridondanza o mediante uno sforzo sistematico per consegnare completamente nel messaggio il codice del messaggio mediante la definizione o l'esemplificazione; al contrario, un accrescimento della dispersione delle competenze tende, al di là di una certa soglia, a porre dei problemi che non possono essere risolti mediante la sola azione sul livello d'emissione, cosa comprovata dalla situazione di certe discipline scientifiche in cui la dispersione crescente dei livelli di ricezione non può essere mascherata dall'intesa nel malinteso, così facilmente come nelle facoltà di lettere.

esso si pongono oggettivamente. A costituire come problemi propriamente pedagogici le difficoltà sorte dalla crescita del numero è l'analisi sociologica. Essa lo fa trattando il rapporto pedagogico come un rapporto di comunicazione la cui forma e il cui rendimento sono funzione dell'adeguamento tra livelli di emissione e livelli di ricezione socialmente condizionati. Nello scarto tra le esigenze implicite del sistema d'insegnamento e la realtà del suo pubblico si legano tanto la funzione conservatrice della pedagogia tradizionale come non-pedagogia quanto i principî di una pedagogia esplicita che può essere oggettivamente richiesta dal sistema senza per questo imporsi automaticamente nella pratica degli insegnanti poiché essa esprime la contraddizione di questo sistema e ne contraddice i principî fondamentali[17].

A questo modo, l'interpretazione empirica delle relazioni osservate che, sotto l'apparenza di fedeltà al reale, si fosse attenuta all'oggetto apparente, cioè a una popolazione scolastica definita indipendentemente dal suo rapporto con la popolazione eliminata, non avrebbe potuto rendere ragione sistematicamente delle varia-

[17] Prodotto di un'analisi del sistema scolastico resa possibile dall'evoluzione del sistema stesso, questa pedagogia mirante ad assicurare l'aggiustamento ottimale tra il livello di emissione e il livello di ricezione (definiti l'uno e l'altro tanto dal modo quanto dalla dispersione) non deve nulla, lo si vede, a un'adesione etica a un ideale transtorico e transculturale della giustizia scolastica né alla credenza in un'idea universale della razionalità. Se la messa in opera dei principî di questa pedagogia non va da sé, significa che essa supporrebbe l'istituzionalizzazione di un controllo continuo della ricezione esercitato tanto dagli insegnanti quanto dagli insegnati; significa, più generalmente, che essa richiederebbe una presa in considerazione di tutte le caratteristiche sociali della comunicazione, e in particolare dei presupposti inconsci che gli insegnanti e gli insegnati devono al loro ambiente e alla loro formazione scolastica. Nulla sarebbe più falso ad esempio del conferire a tale o talaltra tecnica di trasmissione o di controllo (corso magistrale o insegnamento non direttivo, dissertazione o questionario chiuso) virtù o vizi intrinseci, poiché la produttività propriamente pedagogica di una tecnica si definisce soltanto nel sistema completo delle relazioni tra il contenuto del messaggio, il suo momento nel processo di apprendimento, le funzioni della formazione, le esigenze esterne che pesano sulla comunicazione (urgenza o tempo libero) e le caratteristiche morfologiche, sociali e scolastiche del pubblico o del corpo insegnante.

zioni empiriche. Per sfuggire alla trappola che il sistema scolastico tende dando a osservare unicamente una popolazione di sopravvissuti, bisognava cavare da questo oggetto precostituito l'autentico oggetto della ricerca, cioè i principî secondo i quali il sistema scolastico seleziona una popolazione le cui proprietà pertinenti sono tanto più completamente l'effetto della sua azione di formazione, di orientamento e di eliminazione quanto più si procede lungo il corso di studi. L'analisi delle caratteristiche sociali e scolastiche del pubblico dei ricettori di un messaggio pedagogico ha senso solo se conduce a costruire il sistema delle relazioni tra, da una parte, la Scuola concepita come istituzione di riproduzione della cultura legittima, determinando tra le altre cose il modo legittimo di imposizione e di inculcamento della cultura scolastica e, d'altra parte, le classi sociali, caratterizzate, sotto l'aspetto dell'efficacia della comunicazione pedagogica, da distanze ineguali nei confronti della cultura scolastica e da disposizioni differenti a riconoscerla e acquisirla. Non si finirebbe mai di enumerare gli errori impeccabili e le omissioni irreprensibili alle quali si condanna la sociologia dell'educazione quando studia separatamente la popolazione scolastica e l'organizzazione dell'istituzione o il suo sistema di valori come se si trattasse di due realtà sostanziali le cui caratteristiche preesistessero alla loro messa in relazione, votandosi con queste autonomizzazioni inconscie a ricorrere in ultima istanza alla spiegazione mediante nature semplici tipo le « aspirazioni » culturali degli allievi, il « conservatorismo » dei professori o le « motivazioni » dei genitori. Solo la costruzione del sistema delle relazioni tra il sistema d'insegnamento e la struttura dei rapporti tra le classi sociali può permettere di sfuggire realmente a queste astrazioni reificanti e di produrre concetti relazionali i quali, tipo quelli di opportunità scolastica, atteggiamento nei confronti della Scuola, distanza dalla cultura scolastica o grado di selezione, integrano nell'unità di una teoria esplicativa pro-

prietà legate all'appartenenza di classe (come l'ethos o il capitale culturale) e proprietà pertinenti all'organizzazione scolastica, quali ad esempio la gerarchia dei valori che implica la gerarchia degli istituti, delle sezioni, delle discipline, dei gradi o delle pratiche. Indubbiamente questa messa in relazione resta ancora parziale; nella misura in cui afferra solo i tratti pertinenti all'appartenenza di classe definita nei suoi rapporti sincronici e diacronici verso il sistema scolastico concepito *soltanto* come sistema di comunicazione, questa costruzione teorica tende a trattare come semplici rapporti di comunicazione i rapporti tra il sistema scolastico e le classi sociali. Ma questa astrazione metodologica è anche la condizione di apprendimento degli aspetti più specifici e meglio nascosti di questi rapporti: un sistema scolastico determinato compie per di più la sua funzione sociale di conservazione e la sua funzione ideologica di legittimazione attraverso i modi specifici secondo i quali compie la sua funzione tecnica di comunicazione.

Capitolo secondo

Tradizione letteraria e conservazione sociale

> *« I nostri magistrati hanno ben conosciuto questo mistero. Le loro togbe rosse, l'ermellino di cui si avvolgono come fossero gatti impellicciati, i palazzi in cui giudicano, tutto questo apparato augusto era strettamente necessario; e se i medici non avessero sottane e babbucce e i dottori non avessero berretti quadri e abiti troppo ampli dalle quattro parti non sarebbero mai riusciti a ingannare la gente che non può resistere a questa autentica messa in scena. Solo gli uomini di guerra non si sono travestiti a questo modo, perché in effetti la loro parte è più essenziale: essi si impongono con la forza, gli altri con le smorfie ».*
>
> PASCAL, *Pensées*

> *« Si assegna lo* skeptron *all'oratore prima che cominci il suo discorso e per permettergli di parlare con autorità (...). Esso qualifica il personaggio che porta la parola, personaggio sacro, la cui missione è trasmettere il messaggio d'autorità ».*
>
> E. BENVENISTE, *Vocabulaire des institutions indo-européennes*

Mettendo in evidenza l'ampiezza della perdita di informazione nella comunicazione tra i professori e gli studenti, l'intenzione di trattare il rapporto pedagogico come un semplice rapporto di comunicazione per misurarne il rendimento informativo fa sorgere una contraddizione che obbliga a interrogare l'interrogazione che l'ha generata[1]: il rendimento infor-

[1] *La prima parte di questo capitolo riprende alcune analisi pubblicate altrove* (cfr. P. Bourdieu, J.-C. Passeron e M. de Saint-Martin, *Rapport*

mativo della comunicazione pedagogica potrebbe essere altrettanto basso se il rapporto pedagogico si riducesse a un puro rapporto di comunicazione; altrimenti detto, quali sono le condizioni particolari che fanno sì che il rapporto di comunicazione pedagogico possa perpetuarsi in quanto tale, nel momento stesso in cui l'informazione trasmessa tende ad annullarsi? La contraddizione logica da cui sorge la ricerca invita a domandarsi se l'intenzione stessa della ricerca, sottomettere cioè la comunicazione pedagogica al controllo della misura, non sia esclusa da tutta la logica del sistema al quale si applica: essa invita, in altri termini, a interrogarsi sui mezzi istituzionali e sulle condizioni sociali che permettono al rapporto pedagogico di perpetuarsi, nella incoscienza felice di coloro che vi si trovano impegnati, nel momento stesso in cui manca così completamente il suo fine apparentemente più specifico, determinare ciò che definisce sociologicamente un rapporto di comunicazione pedagogico, in opposizione al rapporto di comunicazione definito in modo formale.

Autorità pedagogica e autorità del linguaggio

L'impiego consolidato che i professori fanno dell'idioma universitario non è fortuito più di quanto lo sia la tolleranza degli studenti verso la nube semantica.

Le condizioni che rendono il malinteso linguistico possibile e tollerabile sono iscritte nell'istituzione stessa:

pédagogique et communication, Paris, Mouton, 1965) ma che, non potendo appoggiarsi su una teoria esplicita dell'autorità pedagogica come condizione sociale di possibilità della relazione di comunicazione pedagogica, si prestavano a letture fallaci. Qui sottolineiamo il rifiuto più radicale di una spiegazione puramente psicosociologica dell'azione pedagogica e allo stesso tempo rifiutiamo l'ingenuità dei verdetti etici sulla buona o la cattiva volontà degli agenti. Lo facciamo perché una ricerca della spiegazione che, anche per omissione, lasciasse intendere che il principio delle pratiche può essere trovato nell'ideologia degli agenti, obbedirebbe ancora alla necessità interna del sistema che produce, in e attraverso il suo funzionamento, rappresentazioni tendenti a dissimulare le condizioni sociali di possibilità del suo funzionamento.

a parte il fatto che parole poco note o ignote appaiono sempre in configurazioni stereotipe capaci di procurare il sentimento del già inteso, il linguaggio magistrale deriva il suo significato completo dalla situazione in cui si compie il rapporto di comunicazione pedagogica, con il suo spazio sociale, il suo rituale, i suoi ritmi temporali, insomma tutto il sistema delle costrizioni visibili o invisibili che costituiscono l'azione pedagogica come azione di imposizione o di inculcamento di una cultura legittima[2]. Designando e consacrando ogni agente incaricato dell'inculcamento come degno di trasmettere, dunque autorizzato a imporne la ricezione e a controllarne l'inculcamento mediante sanzioni socialmente garantite, l'istituzione conferisce al discorso professorale una *autorità statutaria* che tende ad escludere la domanda dal rendimento informativo della comunicazione.

Ridurre il rapporto pedagogico a un puro rapporto di comunicazione, significherebbe non riuscire a render conto delle caratteristiche specifiche che esso deve all'autorità dell'istituzione pedagogica: il solo fatto di trasmettere un messaggio in un rapporto di comunicazione pedagogica implica e impone una definizione sociale (tanto più esplicita e codificata quanto più questo rapporto è istituzionalizzato) di ciò che merita di essere trasmesso, del codice nel quale il messaggio deve essere trasmesso, di coloro che hanno il diritto di trasmetterlo o, meglio, di imporne la ricezione, di coloro che sono degni di riceverlo e, perciò, costretti a riceverlo e infine, del modo di imposizione e di inculcamento del messag-

[2] La relazione di interdipendenza sistematica che unisce le tecniche caratteristiche di un modo di imposizione dominante e che tende a toglier loro il loro carattere arbitrario agli occhi degli agenti, non si manifesta mai così bene come nelle situazioni di crisi in cui l'insieme di queste tecniche costituisce l'oggetto di una messa in questione generalizzata. Si vede immediatamente l'analogia tra l'orientamento delle riforme che investono la maggior parte delle istituzioni scolastiche e l'*aggiornamento* [in italiano nel testo. *NdT*] della Chiesa (semplificazione della liturgia, soppressione delle pratiche ritualizzate, lettura dei testi di fronte al popolo, uso della lingua volgare, altrettante misure destinate a « facilitare una partecipazione più attiva dei fedeli »).

gio che conferisce la sua legittimità e perciò il suo completo significato all'informazione trasmessa. Il professore trova nelle particolarità dello spazio apprestatogli dall'istituzione tradizionale (la pedana, la cattedra e la sua situazione al centro di convergenza degli sguardi) le condizioni materiali e simboliche che gli permettono di tenere gli studenti a distanza e in rispetto e che ve lo costringerebbero anche se vi si rifiutasse. Sopraelevato e rinchiuso nello spazio che lo consacra oratore, separato dall'auditorio, per quanto l'affluenza lo permette, da alcune fila deserte che contrassegnano materialmente la distanza che il profano mantiene timorosamente dinnanzi al *mana* del verbo e che non sono mai occupati, in ogni caso, se non dagli studenti più zelanti, pii vicari della parola magistrale, il professore lontano e intangibile, circondato da « si dice » vaghi e terribili, è condannato al monologo teatrale e all'esibizione da virtuoso da una necessità di posizione molto più coercitiva della regolamentazione più imperiosa. La cattedra capta l'intonazione, la dizione, l'elogio e l'azione oratoria di colui che la occupa, e ciò suo malgrado: si vede così lo studente che fa un'esposizione *ex cathedra* far suoi i vezzi oratori del professore. Un contesto siffatto governa così rigorosamente il comportamento dei professori e degli studenti che gli sforzi per instaurare il dialogo si volgono immediatamente in finzioni o in derisioni. Il professore può richiedere la partecipazione o l'obiezione degli studenti senza mai rischiare che esse si instaurino effettivamente: le interrogazioni rivolte all'uditorio sono spesso mere interrogazioni oratorie; destinate in primo luogo a esprimere la parte che i fedeli prendono all'ufficio, le risposte il più delle volte non sono altro che dei responsori[3].

[3] Se lo spazio universitario impone così fortemente la sua legge alle pratiche, ciò avviene perché esso esprime simbolicamente la legge dell'istituzione universitaria. La forma tradizionale del rapporto pedagogico può così riapparire in altri tipi di organizzazione dello spazio, perché l'istituzione suscita in un certo senso uno spazio simbolico più reale dello spazio

Tra tutte le tecniche di messa a distanza di cui l'istituzione munisce i suoi agenti, il linguaggio magistrale è il più efficace e il più sottile: contrariamente alle distanze iscritte nello spazio o garantite dal regolamento, la distanza creata dalle parole sembra non dover nulla all'istituzione. Il verbo magistrale, attributo statutario che deve all'istituzione la gran parte dei suoi effetti, non potendo mai essere dissociato dalla relazione di autorità scolastica in cui si manifesta, può apparire come qualità propria della persona laddove non fa altro che sviare a tutto beneficio del funzionario un vantaggio della funzione. Il professore tradizionale ha potuto abbandonare l'ermellino e la toga, può anche scendere dalla sua pedana per mescolarsi alla folla, non può abdicare alla sua protezione ultima, l'uso professorale di una lingua professorale. Se non vi è nulla di cui non possa parlare, lotta di classe o incesto, ciò è dovuto al fatto che la sua situazione, la sua persona e il suo personaggio implicano la « neutralizzazione » delle sue affermazioni; nonché al fatto che il linguaggio può non essere più, al limite, uno strumento di comunicazione, ma uno strumento di incantamento la cui funzione principale è attestare e imporre l'autorità pedagogica della comunicazione e del contenuto comunicativo.

Un siffatto uso del linguaggio suppone che venga scoraggiata la misura del rendimento informativo della comunicazione. E di fatto, tutto accade come se esposizioni o dissertazioni, soli strumenti di comunicazione di ritorno che l'istituzione fornisce agli studenti e ai professori, avessero come funzione latente quella di impedire una misura precisa della comprensione e dunque dell'ecolalia che nasconde il malinteso. Il corso *ex cathedra* e la dissertazione costituiscono così una

reale. In un'università rimasta identica a se stessa sotto tutti gli altri aspetti, l'organizzazione di un seminario attorno a una tavola rotonda non impedisce le attese e l'attenzione di convergere verso colui che ha mantenuto tutti i segni dello statuto professorale, a cominciare da un privilegio di parola che implica il controllo della parola degli altri.

diade funzionale, come l'assolo professorale e la prodezza solitaria all'esame, o il discorso *de omni re scibili* che attesta il magisterio e le generalità verbose della dissertazione. Se la retorica dissertativa procura al professore l'impressione confusa che il suo linguaggio è stato sufficientemente compreso, lo si deve al fatto che la dissertazione autorizza un discorso e un rapporto con il discorso adatti per vietare le scelte nette e incitare così il correttore a un giudizio altrettanto prudente del suo oggetto. I professori non si stancano mai di ripetere quanta fatica comporta attribuire un voto alla « massa » degli elaborati « mediocri » i quali non offrono presa alcuna al giudizio netto e che costituiscono l'oggetto delle più laboriose deliberazioni per strappare, in fin dei conti e in mancanza di meglio, un verdetto di indulgenza non privo di disprezzo: « diamogli la sufficienza » o « promuoviamolo ». I rapporti delle commissioni dell'aggregazione deplorano instancabilmente come una calamità naturale l'effetto che il principio stesso delle prove e i criteri tradizionali di correzione producono necessariamente: « Gli elaborati molto cattivi non sono molti; ma ancora meno sono quelli buoni; il resto, cioè il 76%, è nella palude, tra 6 e 11 (su 20) »[4]. La lingua di questi rapporti è inesauribile per definire, macchiandola d'infamia, questa « mediocrità » congenita della « massa dei candidati », questo « grigiore » degli elaborati « sbiaditi », « scialbi » o « piatti » da cui « emergono felicemente » i pochi elaborati « distinti » o « brillanti » che « giustificano l'esistenza del concorso »[5]. L'analisi della retorica dissertativa permette di

[4] *Rapport d'agrégation masculine de grammaire*, 1957, p. 9.

[5] E si vedono i professori constatare con una sorta di meraviglia che i candidati si collocano « in tutta naturalezza » secondo categorie che sono il prodotto delle categorie della percezione professorale: al di sotto di 5 su 20, il compito è « nullo » e si attira generalmente la derisione o l'indignazione; da 6 a 8, « mediocre » o « deprimente »; tra 9 e 11 o, come si dice, « attorno alla sufficienza », troviamo la smorfia rassegnata che al tempo stesso acconsente e riprova; da 12 a 15, vengono prodigati i satisfecit e gli accessit e, al di sopra di 15, viene attribuita solennemente la palma

apprendere le forme anomiche di un discorso in eco che, procedendo per semplificazione, decontestualizzazione e reinterpretazione, rientra meno nella logica dell'apprendimento culturale che in quella dell'acculturazione quale ad esempio i linguisti l'apprendono nell'analisi delle lingue « di tipo creolo ». Il discorso per allusione ed ellissi che caratterizza la dissertazione modale suppone la complicità in e attraverso il malinteso che definisce la relazione pedagogica nella sua forma tradizionale: emettendo in una lingua incompresa o poco compresa, il professore non dovrebbe, secondo logica, comprendere ciò che gli studenti gli ritorcono contro: tuttavia così come, è un'osservazione di Max Weber, la legittimità statutaria del prete fa sì che la responsabilità della mancata riuscita non ricada né sul dio né sul prete ma sulla sola condotta dei devoti, allo stesso modo il professore che, senza confessarselo e senza trarne tutte le conseguenze, sospetta di non essere perfettamente compreso può, finché la sua autorità statutaria non è contestata, ritenere gli studenti responsabili quando non riesce a comprendere i loro discorsi.

Tutta la logica di una istituzione scolastica fondata su un lavoro pedagogico di tipo tradizionale che garantisce, al limite, « l'infallibilità » del « maestro », si esprime nell'ideologia professorale della « nullità » de-

del « brillante ». Mediante questo tipo di votazione, il correttore esprime un giudizio al tempo stesso sincretico e categorico tant'è che, credendo attribuire dei punti, dei mezzi punti o dei quarti di punto, si limita in definitiva a scomporre la popolazione in grosse masse all'interno delle quali le gerarchie restano fluide. Conformemente allo schema eterno dell'elitismo, destinato a confermarsi poiché produce ciò che lo conferma, dal « mucchio » emergono solo « pochi soggetti brillanti », *rari nantes in gurgite vasto*, come direbbero i rapporti di aggregazione: « La prova è stata soddisfacente in quanto rivelatrice del talento o dell'assenza di talento » (*Agrégation féminine de lettres classiques*, 1959, p. 23). Del resto l'insegnamento tradizionale di lettere non ha il monopolio di questo modo di pensiero: « A parte alcuni candidati 'eccezionali', dotati di una personalità marcata e talvolta esplosiva, la prova lascia un'impressione di grigiore » (Riflessioni delle commissioni sui lavori dei candidati all'E.N.A., *Epreuves et statistiques du concours de 1967*, Paris, Imprimerie nationale, 1968, p. 9).

gli studenti, questa mescolanza di esigenza sovrana e di indulgenza disillusa che porta il professore a ritenere tutti i fallimenti, per quanto inattesi essi siano, costitutivi di una relazione che implica per sua essenza la cattiva ricezione dei migliori messaggi da parte dei peggiori ricettori[6]. Se lo studente non riesce a realizzare un dover-essere che poi non è altro che il suo « essere-per-il-professore », i torti gli incombono sempre tutti interi, sia errore o malignità: « nella bocca dei candidati », come dicono i rapporti di aggregazione, le teorie più brillanti si riducono allo stato di mostruosità logiche, come se gli studenti, incapaci di comprendere ciò che viene loro insegnato, non avessero altro ruolo che quello di illustrare la vanità degli sforzi che l'insegnante prodiga e che continuerà a prodigare malgrado tutto, per coscienza professionale, con una lucidità disillusa che raddoppia ancora il suo merito[7]. Come il male nelle teodicee, l'esistenza dei « cattivi studenti », che viene periodicamente ricordata, vieta di sentirsi nel migliore dei mondi scolastici possibili pur apportando una giustificazione a consuetudini pedagogiche che si ritengono le migliori possibili poiché fornisce la sola scusa irrecusa-

[6] Gli insegnanti, ex buoni allievi che vorrebbero avere come allievi solo dei futuri professori, sono predisposti da tutta la loro formazione e da tutta la loro esperienza scolastica a entrare nel gioco della istituzione. Rivolgendosi allo studente quale dovrebbe essere, il professore scoraggia infallibilmente nello studente reale la tentazione di rivendicare il diritto di essere altro da quello che è: non rispetta forse, con il credito che gli accorda, soltanto lo studente fittizio che pochi « allievi dotati », oggetto di tutte le sue cure, lo autorizzano a credere reale?

[7] « Ogni anno ha la sua moda, in cui si ritrova, come una caricatura maldestra, l'immagine deformata dei consigli o degli insegnamenti dati da quel tal maestro » (*Agrégation masculine de lettres*, 1950, p. 10). « Tra gli elaborati scelti a caso, con rassegnazione piuttosto che con indignazione, notiamo... ». Per rendere conto del trattamento distruttivo che lo studente fa subire a tutto ciò che tocca, il discorso professorale oscilla tra le metafore della barbarie e quelle della calamità naturale: lo studente « sconvolge », « saccheggia », « tortura », « corrompe », « devasta » la lingua o le idee. « Quante volte troviamo questo testo delicato odiosamente maltrattato, violentato » (*Agrégation masculine de lettres modernes*, 1965, p. 22).

bile al fallimento pedagogico facendolo apparire come inevitabile.

A questo modo l'illusione di essere compreso e l'illusione di comprendere possono rafforzarsi a vicenda servendosi reciprocamente da alibi perché il loro fondamento è nell'istituzione. Tutti i condizionamenti dell'apprendimento anteriore e tutte le condizioni sociali della relazione di comunicazione pedagogica fanno sì che gli studenti siano obiettivamente votati a entrare nel gioco della comunicazione fittizia, a costo di aderire per questo alla visione del mondo universitario che li respinge nell'indignità. Come nel ciclo della Kula in cui i bracciali circolano sempre in un senso e i collari in un altro le buone parole (o i buoni termini) vanno sempre dai professori agli studenti e il cattivo linguaggio (o i cattivi scherzi) dagli studenti ai professori. Gli studenti sono tanto meno portati a interrompere il monologo professorale quando non lo comprendono in quanto la rassegnazione statutaria alla comprensione approssimativa è al tempo stesso prodotto e condizione del loro adattamento al sistema scolastico: poiché sono tenuti a comprendere, poiché devono aver compreso, non possono accedere all'idea di avere un diritto a comprendere e debbono dunque contentarsi di abbassare il loro livello di esigenze in materia di comprensione. Come il prete che serve infatti l'istituzione quando, in quanto detentore del potere sugli oracoli che gli delega l'istituzione, riesce a preservare la rappresentazione della sua infallibilità facendo ricadere sui fedeli la mancata riuscita delle pratiche di salvezza, allo stesso modo il professore protegge l'istituzione che lo protegge quando tende a sfuggire e a impedire la constatazione di un fallimento che, più che il suo, è quello dell'istituzione e che egli non può esorcizzare, mediante la retorica stereotipata del biasimo collettivo, se non sviluppando l'angoscia della salvezza.

In definitiva, studenti e professori non sono costretti (rispettivamente e reciprocamente) a sopravvalutare la

quantità di informazione che circola realmente nella comunicazione pedagogica se non perché ne sono costretti dall'istituzione: riconoscendoli come emittenti o destinatari legittimi del messaggio pedagogico, la Scuola impone loro gli obblighi verso l'istituzione che costituiscono la controparte esatta della loro dignità d'istituzione attestata dalla presenza nell'istituzione[8]. E, scegliendo (senza che si tratti il più delle volte di un calcolo cosciente) la condotta più economica o la più redditizia universitariamente (quella che « paga » meglio come dice il gergo scolastico), professori e studenti non fanno altro che obbedire alle leggi dell'universo scolastico come sistema di sanzioni: a parte il fatto di non poter adottare un nuovo linguaggio e un nuovo rapporto con il linguaggio senza operare una dissociazione dei contenuti comunicati e del modo di comunicarli, cosa che non può concepire perché erano indissociabilmente legati nel modo in cui lui stesso li ha ricevuti e assimilati, il professore non potrebbe misurare esattamente quanto gli studenti comprendano del suo linguaggio senza far crollare la finzione che gli permette di insegnare al costo minimo, cioè come è stato insegnato a lui; e, volesse trarre tutte le conseguenze pedagogiche dalla sua constatazione, s'esporrebbe ad apparire agli occhi dei suoi stessi studenti come un maestro

[8] Se i rapporti simbolici tra gli emittenti e i ricettori esprimono, in ultima analisi, la struttura dei rapporti oggettivi che definiscono la situazione pedagogica, resta il fatto che essi possono aggiungere la loro forza a quei rapporti come si vede negli stadi critici del sistema in cui contribuiscono, all'interno di certi limiti, a perpetuare fittiziamente le apparenze di una comunicazione le cui condizioni strutturali non sono più date: così, l'adesione dei maestri e degli studenti alla stessa visione psicologica, dunque etica, della relazione pedagogica, e, più precisamente, la complicità nel malinteso e nella finzione dell'assenza del malinteso, comprovano che le rappresentazioni che gli agenti si fanno delle loro relazioni oggettive, vissute come relazioni interpersonali, posseggono un'autonomia relativa in rapporto a queste relazioni oggettive poiché riescono a dissimulare, sino a un certo punto, le trasformazioni della struttura delle relazioni oggettive che le rendeva possibili.

elementare smarrito nell'insegnamento universitario[9]. Quanto allo studente, è necessario e sufficiente che si lasci andare all'uso del linguaggio al quale tutta la sua formazione lo predispone, per esempio nella redazione di una dissertazione, per beneficiare di tutte le protezioni e di tutte le sicurezze che procura la messa a distanza del professore mediante il ricorso alle false generalità e alle approssimazioni prudenti del « sì, tutto sommato non è sbagliato » che gli varranno, come si dice, « un voto tra 9 e 11 », insomma, per evitare di svelare, secondo un codice il più chiaro possibile, il livello esatto della sua comprensione e delle sue conoscenze, ciò che lo voterebbe perciò stesso a pagare il prezzo della chiarezza[10]. Gli studenti possono sempre riscrivere, almeno ad uso dei professori, una sembianza di discorso coerente dove non esploda mai un nonsenso caratterizzato poiché il genere dissertativo che il sistema mette a loro disposizione autorizza l'esercizio di una *ars combinatoria* di second'ordine e di seconda mano che, esercitandosi su

[9] A meno che da questo tentativo insolito e incongruo non gli derivi il prestigio altrettanto fallace del non-conformismo, mediante il quale l'istituzione avrebbe ancora ragione contro di lui.

[10] Accade, ad esempio nelle classi preparatorie alle « grandes écoles », che le regole che definiscono il rapporto tradizionale con il linguaggio si esplicitino nelle massime della prudenza scolastica. Queste ultime comprovano come la « retorica superiore » e la « retorica della disperazione » suppongano lo stesso rapporto con il linguaggio. È noto ad esempio che l'ingenuità delle ingenuità consisterebbe nel « non scrivere nulla con il pretesto di non sapere nulla » e che « non c'è bisogno di sapere molto per 'arrivare alla sufficienza' in storia », a condizione di sapersi servire della cronologia senza manifestare le lacune più grosse. Evidentemente, questa prudenza astuta comporta altrettanti rischi. La qual cosa è comprovata dall'avventura di quell'allievo del corso propedeutico alla « Scuola Normale » il quale, avendo letto nella cronologia « Crack di Borsa a Vienna », dissertò sull'operatore di Borsa Crack [gioco di parole intraducibile tra « boursier », aggettivo, che significa « borsistico, di Borsa » e « boursier », sostantivo, che significa « operatore di Borsa ». *NdT*]. Quando i professori scherzano a proposito di queste perle, dimenticano che questi falliti del sistema ne racchiudono la verità. Se si pensa che « l'élite universitaria » è stata formata in questa scuola e se si vedono tutte le implicazioni etiche di questi esercizi, si comprende tutto un aspetto dell'*homo academicus* e delle sue produzioni intellettuali.

un mucchio definito di atomi semantici, produce catene di parole meccanicamente legate. Messi in grado di difendersi a parole in una lotta in cui non tutte le parole sono permesse, essi hanno come ultimo espediente la retorica della disperazione, regressione verso la magia profilattica o propiziatoria di un linguaggio in cui le parole altisonanti del discorso magistrale non sono più che parole d'ordine o parole sacramentali di un ronron rituale: il relativismo del povero, le esemplificazioni immaginarie e le nozioni indecise, a mezza strada tra l'astratto e il concreto, tra il verificabile e l'inverificabile, sono altrettante condotte tese a scansare. Esse permettono di minimizzare i rischi annullando la possibilità di verità o di errore a forza di imprecisione. L'imitazione disperata della spigliatezza magistrale conduce, quando cessano le condizioni sociali della sua acquisizione, a quelle caricature della magistralità in cui, come nei *nativistic movements*, le variazioni regolate hanno ceduto il posto alle alterazioni meccaniche o anarchiche.

Linguaggio e rapporto con il linguaggio

Ma come potrebbe sussistere un siffatto sistema d'insegnamento se non servisse ancora, mediante la forma tradizionale di comunicazione che instaura, le classi o i gruppi da cui deriva la sua autorità, pur quando sembra mancare così completamente alle esigenze inerenti al compimento della sua specifica funzione di inculcamento? La libertà che il sistema lascia agli agenti incaricati dell'inculcamento sarebbe forse così grande se non avesse come controparte le funzioni di classe che la Scuola non cessa di assolvere pur quando il suo rendimento pedagogico tende ad annullarsi? È stato spesso osservato, da Renan a Durkheim, quanto deve alla tradizione umanista ereditata dai collegi gesuiti un insegnamento tutto teso a trasmettere uno stile, cioè un tipo di rapporto con la lingua e la cultura. Questa

reinterpretazione scolastica e cristiana delle richieste mondane di un'aristocrazia induce a fare del distacco elegante verso il lavoro professionale la forma compiuta della realizzazione di ogni professione distinta: ma non si comprenderebbe il valore eminente che il sistema francese accorda all'attitudine letteraria e, più precisamente, all'attitudine a trasformare in discorso letterario ogni esperienza, a cominciare dall'esperienza letteraria, insomma ciò che definisce il modo francese di vivere la vita letteraria – e talvolta anche scientifica – come una vita parigina, se non si vedesse che questa tradizione intellettuale assolve ancora oggi una funzione sociale nel funzionamento del sistema d'insegnamento e nell'equilibrio dei suoi rapporti con il campo intellettuale e con le differenti classi sociali.

Senza mai essere per nessuno, neppure per i figli delle classi privilegiate, una lingua materna, la lingua universitaria, amalgama acronico di stati anteriori della storia della lingua, è del tutto inegualmente lontana dalle lingue effettivamente parlate dalle differenti classi sociali. Senza dubbio ci sarebbe un elemento di arbitrarietà, come è stato osservato, nel « distinguere un numero determinato di parlate francesi, poiché i diversi piani della società francese interferiscono. Ciò nondimeno, esistono alle due estremità della lingua due parlate ben definite: la *parlata borghese* e la *parlata volgare*[11] ». Comportando una parte importante di prestiti lessicologici e anche sintattici dal latino che, importati, utilizzati e imposti dai soli gruppi letterati, sono perciò sfuggiti alle ristrutturazioni e alle reinterpretazioni assimilatrici, la lingua borghese, costantemente controllata e frenata nella sua evoluzione dall'intervento normalizzatore e stabilizzatore di istanze di legittimità dotte o mondane, può essere adeguatamente

[11] J. Damourette e E. Pichon, *Des mots à la pensée, Essai de grammaire de la langue française*, Paris, Collection des linguistes contemporains, 1931, t. 1, p. 50.

maneggiata solo da coloro che, grazie alla Scuola, hanno potuto convertire la padronanza pratica, acquisita mediante una familiarizzazione nel gruppo familiare, in un'attitudine di secondo grado al maneggiamento semi-dotto della lingua. Dato che il rendimento informativo della comunicazione pedagogica è sempre funzione della competenza linguistica dei ricettori (definita come padronanza più o meno completa e più o meno dotta del codice della lingua universitaria), l'ineguale distribuzione tra le differenti classi sociali del *capitale linguistico scolasticamente redditizio* costituisce una delle mediazioni meglio nascoste mediante le quali si instaura la relazione (messa in evidenza dall'inchiesta) tra l'origine sociale e la riuscita scolastica, anche se questo fattore non ha lo stesso peso a seconda della costellazione di fattori nella quale si inserisce e, di conseguenza, secondo i differenti tipi di insegnamento e le differenti tappe del corso di studi. Il valore sociale dei differenti codici linguistici disponibili in una società data a un momento dato (cioè la loro redditività economica e simbolica), dipende sempre dalla distanza che li separa dalla norma linguistica che la Scuola riesce a imporre nella definizione dei criteri socialmente riconosciuti della « correttezza » linguistica. Più precisamente, il valore sul mercato scolastico del capitale linguistico di cui dispone ogni individuo è funzione della distanza tra il tipo di padronanza simbolica richiesta dalla Scuola e la padronanza pratica del linguaggio che egli deve alla sua prima educazione di classe[12].

[12] Si vede ad esempio che la complessità sintattica della lingua non è presa in considerazione soltanto nella valutazione esplicita delle qualità di forma che gli esercizi di linguaggio, tema o dissertazione, hanno il compito di misurare, ma anche in ogni valutazione di operazioni intellettuali (dimostrazione matematica tanto quanto il deciframento di un'opera d'arte) che suppone il maneggiamento di schemi complessi al quale sono inegualmente disposti individui muniti di una padronanza pratica della lingua che predispone inegualmente alla padronanza simbolica nella sua forma più compiuta.

Ma acquisire un linguaggio comporta acquisire al tempo stesso un *rapporto con il linguaggio*: in materia di cultura, il modo di acquisire si perpetua in ciò che è acquisito sotto forma di un certo modo di usare questa acquisizione, il modo di acquisizione esprimendo a sua volta le relazioni oggettive tra le caratteristiche sociali di colui che acquisisce e la qualità sociale di ciò che viene acquisito. Allo stesso modo proprio nel rapporto con il linguaggio si trova l'origine delle differenze più visibili tra la lingua borghese e la lingua popolare: in ciò che è stato spesso descritto come la tendenza della lingua borghese all'astrazione e al formalismo, all'intellettualismo e alla moderazione eufemistica, bisogna vedere innanzi tutto l'espressione di una predisposizione socialmente costituita nei confronti della lingua, cioè nei confronti degli interlocutori e dell'oggetto stesso della conversazione; la distanza distinta, la spigliatezza trattenuta, la naturalezza ben concertata che sono all'origine di ogni codice delle maniere mondane si oppongono all'espressività o all'espressionismo della lingua popolare che si manifesta nella tendenza ad andare direttamente dal caso particolare al caso particolare, dall'illustrazione alla parabola, o a fuggire l'enfasi dei grandi discorsi o l'ampollosità dei grandi sentimenti, mediante il sarcasmo, le battute salaci e la volgarità, altrettante maniere di essere e di dire caratteristiche di classi alle quali non sono mai completamente date le condizioni sociali della dissociazione tra la denotazione oggettiva e la connotazione soggettiva, tra le cose viste e tutto ciò che esse devono al punto di vista a partire dal quale sono viste[13].

[13] Per precisare la descrizione dell'opposizione tra la lingua borghese e la lingua popolare, potremmo avvalerci delle ottime analisi che Basil Bernstein e la sua scuola hanno consacrato alle differenze tra il *formal language* delle « classi medie » e il *public language* della classe operaia. Tuttavia, omettendo di dedurre i presupposti impliciti della tradizione teorica nella quale si iscrivono le sue analisi (si tratta della tradizione antropologica di Sapir e Whorf o della tradizione filosofica che va da Kant a Cassirer passando per Humboldt), Bernstein tende a ridurre a

Nella distanza dalla padronanza pratica del linguaggio trasmessa dalla prima educazione alla padronanza simbolica richiesta dalla Scuola e al tempo stesso nelle condizioni sociali dell'acquisizione più o meno completa di questa padronanza verbale risiede l'origine delle variazioni del rapporto con il linguaggio scolastico, rapporto reverenziale o affrancato, teso o distaccato, preso in prestito o familiare, enfatico o ben temperato, ostentatorio o misurato, che è uno dei segni distintivi più sicuri della posizione sociale del locutore. La disposizione a esprimere verbalmente i sentimenti e i giudizi, che aumenta quando ci si innalza nella gerarchia sociale, non è che una dimensione della disposizione, sempre più richiesta via via che ci si innalza nella gerarchia scolastica e nella gerarchia delle professioni, a manifestare, nella pratica stessa, l'attitudine a prendere le proprie distanze

caratteristiche intrinseche della lingua, tipo il grado di complessità sintattica, differenze il cui principio unificatore e generatore risiede in tipi differenti di rapporti con il linguaggio, a loro volta inseriti in sistemi differenti di atteggiamenti nei confronti del mondo e degli altri. Se il *modus operandi* non si lascia mai afferrare così oggettivamente come nell'*opus operatum*, bisogna guardarsi dal ridurre l'habitus produttore (cioè, in questo caso, il rapporto con il linguaggio) al suo prodotto (in questo caso una certa struttura del linguaggio) con il pericolo di finire col trovare nella lingua il principio determinante degli atteggiamenti, insomma di prendere il prodotto linguistico per il produttore degli atteggiamenti che lo producono. Il *realismo della struttura* che è inerente a una tale sociologia del linguaggio tende a escludere dal campo della ricerca la questione delle condizioni sociali di produzione del sistema degli atteggiamenti che presiede, tra l'altro, alla strutturazione della lingua. Per prendere un unico esempio, tratti distintivi della lingua delle classi medie, tipo l'ipercorrettezza scorretta e la proliferazione dei segni del controllo grammaticale, sono indici tra gli altri di un rapporto con la lingua caratterizzato dal riferimento ansioso alla norma legittima della correttezza accademica: l'inquietudine della buona maniera, si tratti di maniere da tavola o di lingua, rivelata dal linguaggio dei piccolo-borghesi si esprime ancora più chiaramente nella ricerca avida dei mezzi per acquisire le tecniche di socievolezza della classe d'aspirazione, manuali di saper-vivere o guide del buon uso. Si vede che questo rapporto con il linguaggio è parte integrante di un sistema degli atteggiamenti nei confronti della cultura che riposa sulla volontà pura di rispettare una regola culturale riconosciuta piuttosto che conosciuta e sul rigorismo dell'attenzione alla regola. Questa buona volontà culturale esprime in ultima analisi le caratteristiche oggettive della condizione e della posizione dei ceti medi nella struttura dei rapporti di classe.

nei confronti della propria pratica e della regola che la sorregge: a dispetto delle apparenze, nulla si oppone più all'ellissi o alla metafora letteraria che suppone quasi sempre il contesto di una tradizione letterata delle metafore pratiche e delle « ellissi per *deixis* », per parlare come Bally, le quali permettono al parlar popolare di supplire tutto o parte dell'informazione verbale mediante il riferimento implicito (o gestuale) alla situazione e alle « circostanze » (nella accezione di Prieto). I procedimenti retorici, gli effetti espressivi, le sfumature della pronuncia, la melodia dell'intonazione, i registri del lessico o le forme della fraseologia non esprimono soltanto – come suggerisce un'interpretazione sommaria dell'opposizione tra la lingua e la parola in quanto esecuzione –, le scelte coscienti di un locutore preoccupato dell'originalità della sua espressione. Tutti questi tratti stilistici tradiscono sempre, nel linguaggio stesso, un rapporto con il linguaggio comune a tutta una categoria di locutori perché prodotto delle condizioni sociali di acquisizione e di utilizzazione del linguaggio. Allo stesso modo evitare l'espressione usuale e la ricerca del raro a tutti i costi, caratteristiche del rapporto con il linguaggio che i professionisti della scrittura e della differenza mediante la scrittura mantengono con il linguaggio, non sono che la forma limite della disposizione letteraria nei confronti del linguaggio, disposizione propria alle classi privilegiate, portate a fare del linguaggio utilizzato e del modo di utilizzarlo lo strumento di un'esclusione dal volgare con cui affermare la propria distinzione.

Per quanto, come tutto ciò che deriva dalla *modalità del comportamento*, il rapporto con il linguaggio tenda a sfuggire alla misura sperimentale come viene praticata da una ricerca empirica spesso altrettanto abitudinaria nella produzione dei suoi questionari quanto nell'interpretazione dei suoi risultati, non è impossibile trovare indici della modalità del comportamento linguistico nelle

caratteristiche obiettive della competenza linguistica misurata da un test di vocabolario[14]: così ad esempio si può leggere un indice di diversi rapporti con il linguaggio nel fatto che gli studenti della Sorbona – o gli studenti provenienti dalle classi privilegiate e *a fortiori* gli studenti della Sorbona provenienti dalle classi privilegiate – siano proporzionalmente più numerosi degli altri nell'azzardare una definizione di una parola inesistente, introdotta appositamente in un test di vocabolario (*gerofagia*). Se si aggiunge che gli studenti che hanno il passato scolastico più « brillante » (studi classici, buoni voti al baccalaureato, ecc.) esitano meno spesso degli altri a definire il termine-trabocchetto e che la categoria privilegiata sotto ciascuno degli aspetti precedentemente considerati produce la maggior parte di definizioni imperturbabilmente prolisse di questo termine a risonanze etnologiche, si può concludere che la spigliatezza nel maneggiamento della lingua può arrivare sino alla disinvoltura quando è associata alla certezza di sé procurata dall'appartenere a una categoria privilegiata[15].

[14] Ignorare la distinzione tra il comportamento e la modalità del comportamento, significa votarsi a identificare puramente e semplicemente pratiche o opinioni separate solo dalla loro modalità, ad esempio, in materia di politica, le differenti maniere, legate all'origine sociale, di essere e dirsi « di sinistra » che costituiscono tutta la differenza tra i sinistri e i « destri-consacrati » o ancora, in materia d'arte, le differenti maniere di amare o di ammirare una stessa opera quali si rivelerebbero nella costellazione delle opere congiuntamente ammirate o nell'andamento del discorso mediante il quale viene dichiarata l'ammirazione: tutto ciò che si rubrica sotto il nome di cultura è in gioco in quei « nulla » che separano l'allusione colta dal commento scolastico o, più sottilmente, i differenti significati dall'acquiescenza mediante l'interiezione e la mimica. Per coloro che in questo vorrebbero vedere solo dei distinguo privi di conseguenze bisogna ricordare che la modalità di un « impegno » rivela, più sicuramente del contenuto manifesto delle opinioni, le probabilità di passaggio all'atto perché esprime direttamente l'habitus come principio generatore delle condotte e fornisce perciò un fondamento più sicuro alla previsione, soprattutto a lungo termine.

[15] È facile distinguere tra i discorsi sul termine *gerofagia* due fraseologie rivelatrici di due rapporti con il linguaggio: « Ignoro la definizione » (Ro p Pop) – « Non mi evoca nulla » (Ra p Me). « Gero (forse vecchio?); fagia: atto di mangiare; dunque colui che mangia i vecchi?

Allo stesso modo l'osservazione metodica del comportamento linguistico e gestuale dei candidati a un esame orale permette di mettere alla luce alcuni segni sociali sui quali poggia inconsciamente il giudizio professorale e tra i quali bisogna annoverare gli indici della modalità del maneggiamento della lingua (correttezza, accento, tono, eloquio, ecc.), a sua volta legata alla modalità del rapporto con il professore e alla situazione d'esame che si esprime nel contegno, nei gesti, nell'abbigliamento, nella cosmetica e nella mimica[16]. L'analisi imposta dalle necessità della sperimentazione rivela che non c'è nulla

(con riserva)» (Ro p Me). «L'etimologia indicherebbe forse il fatto di *mangiare i vecchi*» (Ra p Me). A queste dichiarazioni in cui si esprime sia la lucidità sia la prudenza scolastica sia, più precisamente, la preoccupazione di «fare del proprio meglio» per trarre tutto il partito dalle proprie conoscenze nei limiti della prudenza scolastica, si oppone una fraseologia perentoria, arrogante, disinvolta o ricercata: «L'etimologia è questa ... La gerofagia è dunque la consuetudine di mangiare i vecchi in alcune tribù non prometee» (Ra P Sup). – «Se *gero* viene da *geras*, vecchio, gerofagia designa una forma di antropofagia orientata per predilezione sugli elementi anziani di una popolazione X» (Ra P Sup). «Costruito con l'aoristo di –, nutrirsi: il fatto di mangiare dei vecchi, consuetudini che si incontrano in certe tribù primitive» (Ra P Me) – «Mangiare del *gero* come si mangia dell'*anthropo*» (Ro P Sup). (Ro = ragazzo, Ra = ragazza, P = Parigi, p = provincia, Pop = classi popolari, Me = classi medie, Sup = classi superiori).

[16] Una prima osservazione metodica fa vedere ad esempio che i segni positivi o negativi dell'agio verbale o posturale (azione oratoria, manifestazioni corporali dell'imbarazzo o dell'ansietà tipo il tremare delle mani o il rossore del viso, maniera di parlare, improvvisando o leggendo delle note, maniere che caratterizzano il rapporto con l'esaminatore, tipo la richiesta dell'approvazione o il distacco di buona compagnia, ecc.) sembrano fortemente legati tra loro nonché all'origine sociale. Quali ne siano i limiti, questa esperienza ha come effetto almeno, poiché suppone la positura inabituale dell'osservazione analitica, quello di portare alla luce certi fattori sociali della votazione nonché le scorciatoie che devono imboccare malgrado la censura che proibisce di prendere in conto espressamente tali fattori. L'imbarazzo o la goffaggine degli studenti delle classi popolari o la insistente buona volontà degli studenti delle classi medie possono così intervenire nelle deliberazioni esplicite dei correttori solo sotto la veste di qualità «psicologiche» tipo la «timidezza» o il «nervosismo». Solo una misura sperimentale di questi indici sui quali si regola inconsciamente la valutazione del valore dei candidati potrebbe permettere di trarre le implicazioni sociali delle categorie della percezione universitaria che si esprimono nella terminologia della giurisprudenza professorale, rapporti di commissioni ai concorsi o annotazioni fatte in margine agli elaborati e nei bollettini scolastici

e meno che mai la valutazione delle conoscenze e delle capacità, anche le più tecniche, che non sia come contaminato dal sistema delle impressioni convergenti o, più esattamente, ridondanti che inducono a una stessa posizione globale cioè al sistema di *maniere* caratteristiche di una posizione sociale[17]. Così, in opposizione alla spigliatezza, ritenuta forzata, particolarmente frequente in quegli studenti delle classi medie e popolari che si sforzano, con la speditezza dell'eloquio e non senza più di una discordanza di tono, di conformarsi alle norme della verbalizzazione universitaria, la spigliatezza detta « naturale » afferma la padronanza ben padroneggiata del linguaggio nella disinvoltura dell'eloquio, l'eguaglianza di tono e la litote stilistica, altrettante testimonianze dell'arte di nascondere l'arte, maniera suprema di suggerire, mediante i temperamenti apportati alla tentazione di dire troppo bene, l'eccellenza in potenza del proprio dire. Se il rapporto laborioso con il linguaggio da cui traspare l'ansia di imporre e di imporsi è inconsciamente catalogato come spigliatezza del povero o, che è lo stesso, ostentazione da nuovo ricco, ciò avviene perché esso lascia troppo chiaramente trasparire la sua funzione di « farsi-valere » per non essere sospetto di volgarità interessata agli occhi di insegnanti preoccupati della finzione prestigiosa di uno scambio che, anche all'esame, resterebbe fine a se stesso.

L'opposizione tra questi due tipi di rapporto con il linguaggio rimanda all'opposizione tra due modi di

[17] Su questo sistema di maniere come somma di indici infinitesimali di « qualità » indissociabilmente intellettuali e morali si guida la percezione sociale dello « spirito », propria a tale o talaltra formazione: « Al seminario, diceva Stendhal, esiste un modo di mangiare un uovo "alla coque" che indica i progressi fatti nella vita devota ». Proprio questo si sforza di evocare, incantatoriamente, talvolta disperatamente, la letteratura edificante delle associazioni di « ex allievi »: « Lo spirito H.E.C. (Hautes Etudes Commerciales) è un modo di pensare, un atteggiamento mentale ... un modo di comportarsi nell'esistenza ». E non si finirebbe di citare le dissertazioni di repertorio o le chiacchierate sentenziose sulle maniere del normalista o le virtù dello studente del Politecnico.

acquisizione della padronanza verbale, il modo di acquisizione esclusivamente scolastico che vota a un rapporto « scolastico » con la lingua scolastica e il modo di acquisizione mediante familiarizzazione impercettibile, il solo atto ad assicurare completamente la padronanza pratica della lingua e della cultura che autorizza le allusioni e le complicità colte[18]. Tutto oppone l'esperienza dell'universo scolastico preparata da un'infanzia trascorsa in un universo familiare in cui le parole definiscono la realtà delle cose, all'esperienza d'irrealtà procurata ai figli delle classi popolari dall'acquisizione scolastica di un linguaggio tale da sottrarre alla realtà tutto ciò di cui parla perché ne fa tutta la realtà: il linguaggio « castigato » e « appropriato », cioè « approvato », dell'aula scolastica si oppone al linguaggio che le annotazioni marginali designano come « familiare » o « volgare » e, più ancora, all'antilinguaggio del collegio in cui i bambini originari delle regioni rurali, messi di fronte all'esperienza simultanea dell'acculturazione forzata e della contro-acculturazione sotterranea non hanno altra scelta se non quella tra lo sdoppiamento e la rassegnazione all'esclusione.

Indubbiamente non vi è un indice migliore delle funzioni oggettive del sistema scolastico francese della preponderanza pressappoco assoluta da esso accordata alla trasmissione orale e alla manipolazione orale, e ciò a detrimento delle altre tecniche di inculcamento o di assimilazione. La sproporzione tra il posto accordato agli anfiteatri e quello riservato alle aule di lavori pratici e di lettura o ancora la difficoltà estrema dell'accesso agli strumenti dell'auto-apprendimento, libri o apparecchiature, tradisce la sproporzione tra l'apprendimento per sentito dire e l'apprendimento in concreto

[18] È significativo che per distinguere il bilinguismo autentico dal bilinguismo dotto, cioè scolastico, alcuni linguisti ricorrano al criterio dell'agio « the native-like control of two languages » [la padronanza naturale di due lingue], come dice Bloomfield (L. Bloomfield, *Language*, New York, 1933, p. 56).

mediante la discussione regolata, l'esercizio, la sperimentazione, la lettura o la produzione di lavori[19]. Più precisamente, questo primato della trasmissione orale non deve nascondere che la comunicazione si compie atraverso una parola dominata dalla lingua scritta, come comprova il valore eminente conferito alle regole dell'espressione scritta e della stilistica letterata. Esse tendono a imporsi a ogni discorso regolato e sanzionato dall'istituzione universitaria, si tratti del corso magistrale o delle produzioni orali dei candidati: in un universo scolastico il cui ideale è « parlare come un libro stampato », il solo discorso pienamente legittimo è quello che suppone, in ognuno dei suoi momenti, tutto il contesto della cultura legittima e quello soltanto[20].

La gerarchia dei compiti pedagogici quale si manifesta oggettivamente nell'organizzazione dell'istituzione e nell'ideologia degli agenti non è meno rivelatrice. Di tutti gli obblighi professorali, la trasmissione mediante la parola letterata è la sola avvertita come imperativo incondizionale; ha dunque la meglio sui compiti di inquadramento e di controllo del lavoro degli studenti, tipo la correzione degli elaborati, comunemente ritenuta il rovescio oscuro, lasciato agli assistenti, dell'atto di insegnare, salvo quando costituisce l'occasione per eserci-

[19] Si può vedere un indice dell'influenza della trasmissione orale sull'apprendimento scolastico nel fatto che la lezione tende, in modo ineguale a seconda delle categorie di studenti (conformemente alla legge generale delle variazioni degli atteggiamenti secondo il sesso, la residenza e l'origine sociale), a sostituirsi ad ogni altro mezzo di acquisizione, a cominciare dalla lettura. La qual cosa è comprovata dal valore accordato agli appunti presi durante le lezioni, oggetto di letture e riletture, di scambi e di prestiti.

[20] Sarebbe facile mostrare che la lingua universitaria francese obbedisce, più completamente della lingua dotta associata ad altre tradizioni di insegnamento, alle regole implicite dello scritto: per non dire dell'inibizione dei prodotti dell'educazione francese dinnanzi all'utilizzazione delle lingue straniere che essi preferiscono non parlare anziché non parlarle come andrebbero scritte, la composizione in tre punti, l'organizzazione di ogni parte del discorso (e in particolare del corso magistrale, spesso direttamente consegnato alla pubblicazione), secondo un piano che suppone ad ogni istante il riferimento all'insieme, ha per modello e spesso per condizione preliminare il discorso scritto con i pentimenti e i ritorni indietro (brutta copia) che esso consente.

tare il potere sovrano di una commissione da grande concorso. Le denominazioni che designano i differenti gradi universitari comprovano che si è sempre più legittimati a parlare della lingua legittima via via che ci si innalza nella gerarchia: l'assistente farà sempre dei « lavori pratici » anche se non fa altro che parlare; l'incaricato di insegnamento dà un insegnamento e il maestro di conferenze, il quale fa esattamente la stessa cosa del precedente, fa tuttavia delle conferenze, mentre solo il professore dà dei corsi presunti magistrali[21]. Questo sistema stratificato di « termini di riferimento » nasconde, sotto le apparenze di una divisione tecnica dei compiti, una gerarchia dei gradi d'eccellenza nel compimento di una sola e stessa funzione che resta idealmente considerata come indivisibile, anche se la durezza dei tempi e i bisogni del servizio costringono i detentori esclusivi del titolariato a distribuirla tra la truppa sempre più numerosa dei vicari[22].

[21] Quanto al maestro, egli « fa », prosaicamente, « la lezione », cioè il suo mestiere. Nulla di sorprendente se gli studenti predisposti dalla loro origine sociale alla disinvoltura distinta tradiscano in tante loro condotte il disprezzo aristocratico delle incombenze subalterne (riflesso dell'opposizione universitaria tra l'atto intellettuale perfettamente realizzato e l'operato laborioso del lavoro pedagogico), poiché l'istituzione scolastica relega oggettivamente nelle ultime fila della sua gerarchia l'inculcamento metodico delle tecniche materiali e intellettuali del lavoro intellettuale e del rapporto tecnico con queste tecniche.

[22] La politica di reclutamento che ha condotto a moltiplicare, a partire dal 1960 circa, gli insegnanti subalterni e supplenti nelle facoltà, mentre le regole che definivano l'accesso al grado di professore titolare restavano immutate, non si sarebbe imposta con una tale facilità se l'istituzione tradizionale non avesse prodotto le condizioni di questa politica e gli agenti più disposti a riconoscervisi: i detentori del potere universitario trovavano il loro tornaconto in una espansione al ribasso che estendeva la loro autorità senza metterla in pericolo. Coloro che facevano le spese dell'economia così realizzata trovavano nel modello tradizionale dell'avanzamento in base all'anzianità ragioni per identificarsi in anticipo, a titolo di successori possibili, al maestro inaccessibile (la qual cosa è comprovata dalla loro sottomissione rassegnata e talvolta militante nell'automortificazione della tesi interminabile). Più profondamente, gli uni e gli altri trovavano in un'organizzazione universitaria che, alla maniera della corporazione medievale, conosce come unico principio della divisione del lavoro la distinzione gerarchica tra i gradi di un *gradus*, un incitamento a pensare come naturale o a ritenere come inevitabile l'allungamento indefinito di una carriera dalle tappe indefinitamente moltiplicate.

Il rapporto con il linguaggio e con il sapere implicito nel primato accordato alle parole e alla manipolazione letterata delle parole costituisce, per il corpo professorale, il mezzo più economico, perché il più conforme alla sua formazione passata, di adattarsi alle condizioni istituzionali dell'esercizio della professione e, in particolare, alla morfologia dello spazio pedagogico e alla struttura sociale del pubblico: « Due volte la settimana, per la durata di un'ora, il professore dové comparire dinnanzi a un uditorio formato a caso, composto spesso dai partecipanti a due lezioni successive, da persone del tutto diverse. Dové parlare senza preoccuparsi dei bisogni speciali degli allievi, senza essersi curato di ciò che essi sanno, di ciò che non sanno... Le lunghe deduzioni scientifiche le quali esigono che si sia seguita tutta una serie di ragionamenti furono per necessità scartate... Aperti a tutti, divenuti il teatro di una sorta di concorrenza il cui scopo è quello di attrarre e trattenere il pubblico, cosa sono i corsi superiori così intesi? Brillanti esposizioni, 'recite' alla maniera dei declamatori della decadenza romana... Quella porta a battenti che per tutta la durata del corso non cessa di aprirsi e di chiudersi, questo va e vieni continuo, quest'aria sfaccendata degli uditori, il tono del professore quasi mai didattico, talvolta declamatorio, questa abilità nel ricercare i luoghi comuni sonori che non insegnano nulla di nuovo, ma che fanno infallibilmente esplodere i segni di assenso, tutto ciò sembra strano e inaudito »[23].

[23] E. Renan, *Questions contemporaines*, Paris, Calmann-Lévy, 1868, pp. 90-91. In via generalissima è facile osservare che via via che ci si innalza nella gerarchia delle professioni la definizione socialmente approvata dell'esercizio compiuto della professione implica la distanza distaccata in rapporto al compito prefisso, cioè in rapporto alla definizione minimale (e subalterna) di tale compito. I professori devono tener conto, in particolare nell'insegnamento universitario, di un'immagine della realizzazione compiuta della loro professione che ha l'oggettività di un'istituzione, la sola a poter render conto completamente di una storia sociale della posizione della frazione intellettuale all'interno delle classi dominanti e della posizione degli universitari all'interno di questa frazione (cioè nel campo intellettuale). Ma soprattutto, un'analisi completa delle funzioni di queste pratiche e di

Più generalmente, non si riuscirebbe a comprendere lo stile proprio alla vita universitaria e intellettuale in Francia se si ignorasse che un modo di inculcamento che tende a ridurre l'azione pedagogica a un incantamento verbale o a un'esibizione esemplare è particolarmente conforme agli interessi di un corpo di professori direttamente sottomessi, soprattutto oggi, ai modelli del campo intellettuale e costretti ad affermarsi come intellettuali nella loro stessa pratica pedagogica. Nulla esclude indubbiamente che il corso magistrale possa servire funzioni differenti o anche opposte a quelle impartitegli da una pedagogia tradizionale, ad esempio quando, in una fase di iniziazione, permette di trasmettere nel modo più economico i presupposti della comunicazione e del lavoro pedagogico, o, in un insegnamento di ricerca, una sintesi teorica o una problematica, o ancora quando, registrato, diventa il semplice supporto tecnico di esercizi ripetuti; tuttavia, in ragione del peso che esso detiene nel sistema dei mezzi di inculcamento e in ragione del rapporto con il linguaggio e con il sapere che richiede, il corso magistrale *alla francese*, equilibrio ben temperato tra la compilazione senza pesantezza e la creazione non priva di misura, autorizza e produce, persino nelle sue imitazioni più disperate, un doppio gioco con le norme alle quali finge di misurarsi, poiché le esigenze della chiarezza scolastica dispensano dai riferimenti eruditi, le apparenze dell'erudizione dispensano dalla ricerca originale e l'apparenza dell'improvvisazione creatrice può in ogni caso dispensare e

queste ideologie, dovrebbe prendere in considerazione i servizi palpabilissimi che esse rendono a tale o a talaltra categoria di insegnanti in uno stadio dato del sistema d'insegnamento. Condotte come il rifiuto manifesto di controllare l'assiduità degli studenti o di esigere la consegna puntuale dei compiti, offrono così un mezzo per realizzare al costo minimo l'immagine dell'insegnante di qualità per insegnati di qualità. Esse permettono inoltre a insegnanti condannati, soprattutto nelle posizioni subalterne, al doppio gioco permanente tra le attività di insegnamento e le attività di ricerca, di diminuire il loro carico di lavoro e trovare così una soluzione pratica alla situazione che incontrano nelle facoltà e nelle discipline più pletoriche.

dalla chiarezza e dall'erudizione. Si vede che le condizioni istituzionali della comunicazione pedagogica autorizzano e favoriscono un carisma professionale (se ci si permette la combinazione di queste parole) in grado di imporre questi compendi scolastici che, per la durata di un regno o di una dinastia universitarie, si sostituiscono a tutte le opere che essi pretendono conservare e superare[24].

Si comprende anche che tanti intellettuali d'appartenenza e di aspirazione manifestino persino nei loro comportamenti meno marcati in apparenza dalla Scuola la loro conformità al modello dominante del rapporto con il linguaggio e con la cultura. È solo un paradosso apparente se la cultura detta libera racchiude la verità della cultura scolastica o, più precisamente, se proprio nei discorsi meno scolastici degli intellettuali più affrancati dalle costrizioni di scuola si esprime meglio il rapporto compiacente con la cultura che incoraggia e riconosce una Scuola votata dal contratto di delega a far suo il deprezzamento di tutto ciò che sa di scuola, a cominciare dal rapporto scolastico con la cultura: se la cultura alla moda parigina svanisce non appena la si sottopone alla misura di una prova di conoscenza, ciò avviene perché essa deve la sua struttura inconsistente

[24] Kant, predisposto dalla sua posizione storica a scorgere i primi segni della rivolta romantica contro il razionalismo illuministico e in particolare contro la sua fiducia nei poteri dell'educazione, descrive bene gli effetti di *carisma d'istituzione* quale lo autorizza l'ideologia dell'ispirazione e del genio creatore: « Ma sotto l'insegna del genio si è imposta una specie di uomini chiamati *geniali* (sono piuttosto degli scimmiottatori del genio); tale specie parla il linguaggio degli spiriti che la natura ha favorito oltre l'ordinario; essa ritiene un guazzabuglio le fatiche dell'apprendimento e della ricerca, allega aver acquisito in un batter d'occhio lo spirito delle scienze salvo poi offrirlo concentrato in piccole dosi energiche. Questa razza, come quella dei ciarlatani e dei saltimbanchi, reca un grave danno al progresso della cultura scientifica e morale, quando, dall'alto delle cattedre di saggezza, sentenzia sulla religione, la politica e la morale, nascondendo così abilmente la miseria del suo spirito. Cosa fare contro di essa se non riderne e proseguire pazientemente il proprio cammino nell'applicazione, l'ordine e la chiarezza, senza neppure uno sguardo per codesti istrioni? » (E. Kant, *Anthropologie*, Vrin, Paris 1964, pp. 89-90).

alle condizioni della sua acquisizione, si tratti dei brevi incontri con gli uomini, le opere e coloro che parlano degli uni e delle altre o della frequentazione settimanale delle gazzette semi-mondane. Ma ciò avviene anche e soprattutto perché il rapporto con la cultura acquisito in tali condizioni è fatto per avvenire nei campi abbandonati alla conversazione distinta o alla discussione bohémienne o votati alle smorfie classificatorie della conversazione da salotto e alle tassinomie planetarie che confondono con una strizzatina d'occhio la sinistra e la destra in arte o in filosofia con la destra e la sinistra in politica. Ma sarebbe ingenuo credere che la funzione di distinzione sociale del rapporto colto con la cultura sia esclusivamente e per sempre collegata alla « cultura generale » nella sua forma « umanista »: i prestigi dell'econometria, dell'informatica, della ricerca operazionale o dell'ultimo degli strutturalismi possono, altrettanto facilmente della conoscenza dei classici o delle lingue morte in un'altra epoca, servire da veste mondana o da strumento di riuscita sociale; si pensi ai tecnocrati che vanno spettegolando da colloquio in colloquio ciò che hanno appreso nei colloqui, ai saggisti che traggono da una lettura diagonale delle pagine più generali delle opere meno specializzate degli specialisti di che fare discorsi generali sui limiti inerenti alla specializzazione degli specialisti o ai dandys della scientificità, divenuti maestri nell'arte dell'allusione « chic », oggi sufficiente per situare chi la fa all'avamposto delle scienze d'avanguardia, da questo solo lavati dal peccato plebeo di positivismo.

Conversazione e conservazione

Ma spiegare con i soli interessi del corpo professorale o, più ingenuamente ancora, con la ricerca del prestigio o di soddisfazioni d'amor proprio, pratiche o ideologie la cui possibilità e probabilità sono oggettivamente

iscritte nella struttura della relazione di comunicazione pedagogica e nelle condizioni sociali e istituzionali del suo esercizio, significherebbe dimenticare che un sistema d'insegnamento deve, per assolvere la sua funzione sociale di legittimazione della cultura dominante, ottenere il riconoscimento della legittimità della sua azione, se non altro sotto la forma del riconoscimento dell'autorità dei maestri incaricati di inculcare tale cultura. Il riferimento al caso-limite di un sistema di insegnamento che non avrebbe altra funzione tecnica se non la sua funzione sociale di legittimazione della cultura e del rapporto con la cultura delle classi dominanti permette di portare alla luce alcune tendenze del sistema francese. Ciò significa che questo sistema può comunicare così poco pur accordando un tal posto al verbo perché tende a conferire sempre il primato alla funzione sociale della cultura (tanto scientifica quanto letteraria) sulla funzione tecnica della competenza. Se il discorso magistrale dovesse solo all'autorità dell'istituzione il fatto di essere ascoltato – se non inteso –, esso imporrebbe almeno l'autorità dell'istituzione che lo rende possibile e la legittimità dei suoi destinatari di fatto. « Ciò che resta quando si è dimenticato tutto », è un rapporto con la cultura definito dal diritto di dimenticare quale lo implica il fatto di avere saputo o, meglio, di essere socialmente riconosciuto come uno che ha appreso: cosa resta in effetti della lunga frequentazione dei testi antichi o del commercio prolungato con gli autori classici se non il diritto di udire senza arrossire le pagine rosa del dizionario* e, a un più alto grado della consacrazione scolastica, la spigliatezza e la familiarità caratteristiche di quei « rapporti da padre celebre a figlio o nipote » che Giraudoux presta con compiacenza ai normalisti, questi « familiari delle grandi morali, delle grandi estetiche, dei grandi autori »?

* Sono le pagine del dizionario Larousse in cui vengono spiegate parole e locuzioni straniere, soprattutto latine (*NdT*).

Concedendo all'insegnante il diritto e il potere di sviare a beneficio della sua persona l'autorità dell'istituzione, il sistema scolastico si assicura il mezzo più sicuro di ottenere dal funzionario che egli metta tutte le risorse e tutto lo zelo della persona al servizio dell'istituzione e, perciò, della funzione sociale dell'istituzione. Lo voglia o no, lo sappia o no, il professore deve definirsi in rapporto alla definizione sociale di una pratica che, nella sua forma tradizionale, non può non comportare una qualche azione drammatica: per quanto essa supponga per compiersi l'autorità pedagogica, l'azione pedagogica deve, mediante un cerchio apparente, ottenere il riconoscimento della sua autorità in e attraverso il compimento del lavoro di inculcamento. Tenuto a illustrare la qualità della sua funzione e della cultura che comunica mediante la qualità della sua maniera personale di comunicarla, il professore deve essere dotato dall'istituzione degli attributi simbolici dell'autorità afferente alla sua carica (a cominciare dalla livrea di parole che sta al professore come il grembiule o la giacca bianca sta al cuoco, al parrucchiere, al garzone da caffè o all'infermiera), per poter darsi l'eleganza di rinunciare ostentatoriamente alle protezioni più visibili dell'istituzione accentuando gli aspetti di un compito che, come i gesti del chirurgo, del solista o dell'acrobata, sono predisposti a manifestare simbolicamente la qualità unica dell'esecutore e dell'esecuzione: le prodezze più tipicamente carismatiche tipo l'acrobazia verbale, l'allusione ermetica, i riferimenti sconcertanti o l'oscurità perentoria così come le ricette tecniche che servono loro da supporto o da sostituto, come la dissimulazione delle fonti, l'introduzione di battute concertate o l'evitare formulazioni compromettenti, devono la loro efficacia simbolica alla situazione d'autorità apprestatagli dall'istituzione. E se l'istituzione tollera e incoraggia così fortemente il gioco con gli aiutanti o anche i regolamenti istituzionali, ciò avviene perché l'azione pedagogica deve sempre trasmettere, oltre un conte-

nuto, l'affermazione del valore di questo contenuto e non c'è mezzo migliore di riuscirvi che sviare sul conto della cosa comunicata il prestigio che il modo insostituibile di comunicarla procura all'autore intercambiabile della comunicazione.

Ma, in definitiva, autorizzare i giochi con la regola istituzionale che, alla maniera delle libertà con il programma implicitamente iscritte nel programma, contribuiscono meglio di un'imposizione senza sfumatura né distanza dalla regola a imporre il riconoscimento inconscio della regola, significa inculcare, attraverso un rapporto con l'insegnante, un rapporto con l'istituzione scolastica e, attraverso quest'ultima, un rapporto con il linguaggio e con la cultura che altro non è che quello delle classi dominanti. A questo modo l'astuzia della ragione universitaria mediante la quale l'istituzione conduce l'insegnante a servire l'istituzione disponendolo a servirsi dell'istituzione serve in definitiva una funzione di conservazione sociale che la ragione universitaria non conosce e che in ogni caso non può riconoscere: se la libertà che il sistema d'insegnamento lascia all'insegnante è il modo migliore per ottenere da lui che serva il sistema, la libertà lasciata al sistema di insegnamento è il modo migliore per ottenere da esso che serva la perpetuazione dei rapporti stabiliti tra le classi, perché la possibilità di questo deviamento dai fini è iscritta nella logica stessa di un sistema che non assolve mai così bene la sua funzione sociale come quando sembra perseguire unicamente i propri fini.

Per accertare diversamente che il rapporto con' il linguaggio e con la cultura, questa somma infinita di differenze infinitesimali nelle maniere di fare o di dire che sembra l'espressione più perfetta dell'autonomia del sistema scolastico e della tradizione letterata, riassume sotto un certo aspetto l'insieme delle relazioni che uniscono questo sistema alla struttura dei rapporti tra le classi, basti immaginare tutte le condizioni preliminari che presuppone oggettivamente l'instaurazione di un

altro rapporto con il linguaggio nell'insieme delle pratiche scolastiche[25]. A questo modo non si può immaginare un professore che instaurasse con il proprio discorso, con il discorso dei suoi allievi e con il rapporto dei suoi allievi con il proprio discorso un rapporto perfettamente spoglio di tutte le compiacenze e affrancato da tutte le complicità tradizionali senza prestargli contemporaneamente l'attitudine a subordinare tutta la sua pratica pedagogica agli imperativi di una pedagogia perfettamente esplicita, in grado di mettere realmente in opera i principî logicamente impliciti nell'affermazione dell'autonomia del modo propriamente scolastico di acquisizione. Tutto oppone in effetti un insegnamento che orientasse l'intenzione espressa di ridurre al minimo il malinteso sul codice mediante un'esplicitazione continua e metodica agli insegnamenti che possono dispensarsi dall'insegnare espressamente il codice dell'emissione perché si indirizzano, mediante una sorta di sottinteso fondamentale, a un pubblico preparato da una familiarizzazione impercettibile a intendere i loro sottintesi. Un lavoro pedagogico espressamente orientato dalla ricerca metodica della sua più grande produttività tenderebbe dunque a ridurre coscientemente lo scarto tra il livello d'emissione e il livello di ricezione, e questo sia nel caso in cui si innalzi il livello di ricezione consegnando assieme al messaggio il codice della

[25] Questa variazione immaginaria suppone che, in un altro contesto storico, la cultura potrebbe essere dissociata dal rapporto con la cultura, cioè dal modo di acquisizione mediante familiarizzazione che l'ideologia borghese pone come costitutivo della *natura della cultura* rifiutando di riconoscere come colto ogni rapporto con la cultura diverso dal « naturale ». Lungi dal giustificare la tentazione populista di canonizzare puramente e semplicemente la cultura popolare mediante il riconoscimento scolastico, la constatazione dell'armonia prestabilita tra il rapporto con la cultura riconosciuto dalla Scuola e il rapporto con la cultura di cui le classi dominanti hanno il monopolio obbliga, quando se ne traggono tutte le conseguenze, a riformulare completamente la questione dei rapporti tra la cultura dotta e la cultura delle classi dominanti poiché la Scuola consacra la cultura dominante mediante il rapporto con la cultura che essa suppone e consacra almeno tanto quanto mediante il contenuto della cultura che essa trasmette.

sua decifrazione in un'espressione (verbale, grafica o gestuale) il cui codice sia già padroneggiato dal ricettore, che nel caso in cui si abbassi provvisoriamente il livello di emissione conformemente a un programma di progressione controllata in cui ciascun messaggio abbia come funzione di preparare la ricezione del messaggio del livello di emissione superiore, dunque di produrre un innalzamento continuo del livello di ricezione dando ai ricettori i mezzi per acquisire, mediante la ripetizione dell'emissione e mediante l'esercizio, il possesso completo del codice[26].

La massimizzazione della produttività del lavoro pedagogico supporrebbe in fin dei conti non soltanto il riconoscimento dello scarto tra le competenze linguistiche dell'emittente e del ricettore ma inoltre la conoscenza delle condizioni sociali di produzione e di riproduzione di questo scarto, cioè la conoscenza tanto dei modi di acquisizione dei differenti linguaggi di classe quanto dei meccanismi scolastici di consacrazione e

[26] Un'azione orientata verso la ricerca espressa di un'elevazione del livello di ricezione si distingue dall'abbassamento puro e semplice del livello di emissione che, salvo eccezione, caratterizza l'impresa di divulgazione e, più ancora, dalle concessioni demagogiche di un insegnamento (o di qualsiasi altra forma di diffusione culturale) che intende fare l'economia del lavoro pedagogico regolando una volta per tutte il livello di emissione su uno stato dato del livello di ricezione. Se si ammette in effetti che un sistema d'insegnamento deve tener conto di una definizione sociale della competenza tecnicamente esigibile, cioè assicurare in ogni caso l'inculcamento di un minimo incomprimibile di informazione di formazione, si vede che è impossibile abbassare indefinitamente la quantità di informazione emessa allo scopo di minimizzare la perdita, come fa un certo insegnamento non direttivo che può avvalersi di un tasso alto di assimilazione ma a prezzo di un abbassamento considerevole della quantità di informazione assimilata. Un lavoro pedagogico dunque è tanto più produttivo, al tempo stesso in linea assoluta e in linea relativa, quanto più completamente soddisfa due esigenze contraddittorie nessuna delle quali può essere completamente sacrificata: innanzitutto, massimizzare la quantità assoluta di informazione emessa, la qual cosa può condurre a minimizzare la ridondanza e a ricercare la concisione e la densità (da non confondere con l'ellissi per omissione e sottinteso dell'insegnamento tradizionale); secondariamente, minimizzare la perdita, la qual cosa può esigere, tra le altre tecniche, l'accrescimento della ridondanza come ripetizione cosciente e calcolata (da non confondere con la ridondanza tradizionale come variazione musicale su alcuni temi).

perciò di perpetuamento delle differenze linguistiche tra le classi. Si vede immediatamente che, salvo affidarsi al caso o ai miracoli di conversioni individuali, non ci si può attendere un pratica siffatta se non da professori oggettivamente costretti a soddisfare una domanda propriamente ed esclusivamente pedagogica; altrimenti detto, bisognerebbe darsi un'azione pedagogica orientata verso l'inculcamento di un altro rapporto con il linguaggio e con la cultura, cioè subordinata agli interessi obiettivi di un tutt'altro pubblico e degli insegnanti reclutati e formati per soddisfare le esigenze di posti professionali tecnicamente – e non soltanto gerarchicamente – differenziati, dunque adatti a impedire il gioco degli alibi circolari quale lo autorizza l'indifferenziazione tradizionale dei compiti di insegnamento, di ricerca e anche di gestione[27]. Insomma, solo un sistema scolastico che serve un altro sistema di funzioni esterne e, correlativamente, un altro stato del rapporto di forza

[27] Senza andare sino a determinare una ristrutturazione altrettanto radicale, le trasformazioni della tecnologia pedagogica (mezzi audiovisivi, insegnamento programmato, ecc.) tendono a scatenare nel sistema d'insegnamento un insieme sistematico di trasformazioni. Senza dubbio bisogna guardarsi dal conferire ai cambiamenti della base tecnologica della comunicazione pedagogica il ruolo di un'istanza automaticamente determinante, la qual cosa ci porterebbe a ignorare la dipendenza dei mezzi tecnici dal sistema delle funzioni tecniche e sociali del sistema d'insegnamento (la televisione a circuito chiuso potendo avere come unico effetto quello di accentuare sino all'assurdo le caratteristiche tradizionali del corso magistrale). Tuttavia, nella misura in cui essa investe il rapporto pedagogico in ciò che ha di più specifico, cioè gli strumenti della comunicazione, la trasformazione della tecnologia dell'azione pedagogica ha qualche possibilità di investire la definizione sociale del rapporto pedagogico e, in particolare, del peso relativo tra l'emissione e il lavoro di assimilazione. Con la possibilità di registrare a priori un messaggio che potrà essere indefinitamente riemesso, l'insegnamento si trova difatti liberato dalle costrizioni di tempo e di luogo e tende a centrarsi non più sugli emittenti ma sui ricettori che ne dispongono quando e come vogliono. L'effetto proprio della registrazione è dunque di natura tale da determinare un rafforzamento del controllo sull'emissione e una trasformazione del sistema delle esigenze reciproche. Gli studenti ad esempio tendono a dichiarare « inutili » gli effetti più cari al professore tradizionale, tipo le battute o gli aneddoti, mentre i professori sono costretti a un'autocensura rafforzata dalla scomparsa delle protezioni che procurava loro la fugacia irreversibile delle parole.

tra le classi, potrebbe rendere possibile una tale azione pedagogica.

Se il sistema scolastico francese perpetua e consacra un privilegio culturale fondato sul monopolio delle condizioni di acquisizione del rapporto con la cultura che le classi privilegiate tendono a riconoscere e a imporre come legittimo nella misura stessa in cui ne hanno il monopolio, significa che il rapporto con la cultura da esso riconosciuto non è completamente padroneggiato se non quando la cultura che esso inculca è stata acquisita per via di familiarizzazione; significa anche che il modo di inculcamento che esso instaura resta, a dispetto della sua specificità relativa, in continuità con il modo di inculcamento della cultura legittima le cui condizioni sociali sono date unicamente alle famiglie che hanno come cultura la cultura delle classi dominanti. Si vede in primo luogo come, non dando esplicitamente ciò che esige, esso esige uniformemente da tutti coloro che accoglie che essi abbiano ciò che non dà, cioè il rapporto con il linguaggio e con la cultura che produce un modo di inculcamento particolare e quello soltanto. Si vede in secondo luogo che, perpetuando un modo di inculcamento il meno differente possibile dal modo familiare, dà una formazione e un'informazione che possono essere completamente recepite solo da coloro che hanno la formazione che esso non dà. La dipendenza del sistema tradizionale nei confronti delle classi dominanti si legge così direttamente nel primato che esso accorda al rapporto con la cultura sulla cultura e, tra i tipi possibili di rapporto con la cultura, a quello che non può mai produrre completamente. Il sistema d'insegnamento tradisce la verità ultima della sua dipendenza nei confronti dei rapporti di classe nello svalorizzare le maniere troppo scolastiche di coloro che gli devono le loro maniere, sconfessando così la propria maniera di produrre delle maniere e confessando allo stesso tempo la sua impotenza nell'affermare l'autonomia di un modo propriamente scolastico di produzione.

La condotta economica di tipo tradizionale si definisce come una pratica oggettivamente economica che non può mai affermarsi come tale e che non può di conseguenza porsi esplicitamente la questione del suo adeguamento perfetto ai suoi fini oggettivi. Allo stesso modo il lavoro pedagogico di tipo tradizionale può definirsi come una *pedagogia in sé*, cioè come una pratica pedagogica che ignora o esclude il calcolo razionale dei mezzi più adatti per assolvere le funzioni che essa afferma oggettivamente con la sua stessa esistenza. Il deprezzamento scolastico della maniera scolastica di cui la tradizione universitaria francese fornisce più di un esempio e che si ritroverebbe tanto nel dibattito istituito dalle scuole greche sulla possibilità di insegnare l'eccellere quanto nel culto confuciano del dilettantismo è così universalmente diffusa perché manifesta la contraddizione inerente a istituzioni scolastiche che non possono rinnegare la loro funzione pedagogica senza negarsi come scuole né riconoscerla completamente senza negarsi come scuole tradizionali: «l'anti-accademismo accademico» delle epoche Ming e Ch'ing intrattiene con le convenzioni formali, le ricette, le restrizioni e le prescrizioni che definiscono la tradizione della pittura letterata lo stesso rapporto che l'esaltazione professorale della ispirazione creatrice mantiene con la didattica consuetudinaria dei professori di lettere, pii vicari del genio tanto lontani dal fare ciò che predicano quanto dal predicare ciò che fanno[28]. Ma la contraddizione apparente tra la realtà delle tradizioni letterate o delle scuole tradizionali e l'ideologia del dono, che non si afferma forse mai con altrettanta insistenza quanto nei sistemi scolastici più consuetudinari, non deve nascondere che il culto scolastico del rapporto non scolastico con la cultura, fosse pure scolastica, è predisposto ad assu-

[28] J. R. Levenson, *Modern China and its Confucian Past*, Anchor Books, New York, 1964, *passim* e in particolare p. 31. Cfr. anche E. Balazs, *Les aspects significatifs de la société chinoise*, « Asiatische Studien », VI (1952), pp. 79-87.

mere una funzione conservatrice, poiché, persino nelle sue omissioni, l'azione scolastica di tipo tradizionale serve automaticamente gli interessi pedagogici delle classi che hanno bisogno della Scuola per legittimare scolasticamente il monopolio di un rapporto con la cultura che esse non gli devono mai completamente.

Facendo vedere le relazioni che uniscono, nelle situazioni storiche più differenti, la cultura delle classi dominanti e la pedagogia tradizionale o, più precisamente, i rapporti di affinità strutturale e funzionale che legano il sistema di valori di ogni classe privilegiata (portata alla stilizzazione di una cultura ridotta a un codice di maniere) e i sistemi scolastici tradizionali votati alla riproduzione della maniera legittima di usare la cultura legittima, la comparazione storica permette di comprendere gli aspetti del sistema francese in cui si esprime questa combinazione ricorrente di relazioni. Per spiegare la forma specifica assunta da questa combinazione nella tradizione scolastica e intellettuale della Francia, bisognerebbe indubbiamente risalire sino all'azione della Compagnia di Gesù che, nella sua impresa di secolarizzazione della morale cristiana, è riuscita a convertire la teologia della grazia in una ideologia della buona grazia. Ma la persistenza di questa forma storica non può avere un valore esplicativo se non a condizione di essere a sua volta spiegata dalla persistenza delle sue funzioni: la continuità delle consuetudini pedagogiche assicurata dalla continuità della storia del sistema scolastico è stata resa possibile dalla continuità dei servizi resi da una Scuola che, malgrado i cambiamenti della struttura sociale, si è sempre trovata ad occupare posizioni omologhe nel sistema dei rapporti che la uniscono alle classi dominanti[29]. A questo modo, la costellazione degli atteg-

[29] Non si può mai dissociare completamente il modo di inculcamento e il modo di imposizione caratteristici di un sistema d'insegnamento determinato dalle caratteristiche specifiche che la cultura che esso ha mandato di riprodurre deve alle sue funzioni sociali in un tipo determinato di struttura dei rapporti di classe. Difatti, come fa notare Calverton, mentre ad

giamenti che abbiamo trovato codificata nell'etica dell'« uomo onesto » del XVII secolo – e che non è tanto lontana da quella del « gentiluomo letterato » della tradizione confuciana – deve alla permanenza della sua funzione attraverso la storia l'essersi tanto agevolmente perpetuata, a prezzo di poche reinterpretazioni, malgrado il cambiamento del contenuto dei programmi scolastici e il cambiamento delle classi poste in posizione di classe dominante: si pensi ad esempio al primato della « maniera » o, per ridargli l'aria e il nome dei tempi di Luigi XIV, dei « modi »; alla valorizzazione della naturalezza e della leggerezza concepiti come l'antitesi della pedanteria, della pignoleria o dello sforzo; al culto del « dono » e alla svalorizzazione dell'apprendistato, riformulazione moderna dell'ideologia della « nascita » e del disprezzo dello studio; allo sprezzo della specializzazione, del mestiere o delle tecniche come trasposizione borghese del disprezzo del negozio; alla precellenza conferita all'arte di piacere, cioè all'arte di adattarsi alla diversità delle conversazioni e degli incontri della società; all'attenzione accordata agli imponderabili e alla sfumatura in cui si perpetua la tradizione mondana della « raffinatezza » e che si esprime nella subordinazione della cultura scientifica alla cultura letteraria e di quest'ultima alla cultura artistica, ancor più adatta ad autorizzare i raddoppiamenti indefiniti dei giochi della distinzione; insomma, a tutti i modi dichia-

aver dato la propria forma alla cultura dominante, e alle istituzioni incaricate di riprodurla, è stata in Francia una grande borghesia rimasta particolarmente fedele all'ideale culturale dell'aristocrazia; è stata la piccola borghesia, e ciò fin dalle origini, a contrassegnare le tradizioni culturali e scolastiche negli Stati Uniti (V. F. Calverton, *The Liberation of American Literature*, New York, Charles Scribner'Sons, 1932, p. XV). Allo stesso modo, troveremmo indubbiamente il principio delle differenze che separano i sistemi di insegnamento dell'uno e dell'altro paese, in particolare per ciò che concerne la relazione che essi intrattengono con la rappresentazione dominante dell'uomo colto, in una comparazione sistematica delle posizioni relative occupate, in epoche diverse, dalla borghesia e dall'aristocrazia in Francia e in Germania.

rati o taciti di ridurre la cultura al rapporto con la cultura, cioè di opporre alla volgarità di ciò che può acquisirsi o conquistarsi una maniera di possedere un'acquisizione il cui valore sta tutto nel fatto che esiste un modo solo di acquisirla.

Capitolo terzo

Eliminazione e selezione

« L'esame non è altro che il battesimo burocratico del sapere, il riconoscimento ufficiale della transustanziazione del sapere profano in sapere sacro ».

K. MARX, *Critica della filosofia hegeliana del diritto pubblico*

Per spiegare il peso che il sistema d'insegnamento accorda in Francia all'esame, bisogna, in un primo tempo, farla finita con le spiegazioni della sociologia spontanea che imputa i tratti più rilevanti del sistema al retaggio inesplicato di una tradizione nazionale o all'azione inesplicabile del conservatorismo congenito degli universitari. Ma quando ci si è resi conto, mediante il ricorso al metodo comparativo e alla storia, delle caratteristiche e delle funzioni interne dell'esame in un sistema d'insegnamento particolare, si è appena all'inizio del cammino. Solo a condizione di strapparsi, mediante una seconda rottura, all'illusione della neutralità e dell'indipendenza del sistema scolastico in rapporto alla struttura dei rapporti di classe si può arrivare a interrogare l'interrogazione sull'esame per scoprire ciò che l'esame nasconde e ciò che l'interrogazione sull'esame contribuisce ancora a nascondere stornando dall'interrogazione sull'eliminazione senza esame.

L'esame nella struttura e nella storia del sistema scolastico

È fin troppo evidente che l'esame domina, almeno oggi e in Francia, la vita universitaria, cioè non soltanto le rappresentazioni e le pratiche degli agenti, ma anche l'organizzazione e il funzionamento dell'istituzione. Si è spesso descritta l'ansietà dinnanzi ai verdetti totali, brutali e parzialmente imprevedibili delle prove tradizionali, o alla aritmia inerente a un sistema d'organizzazione del lavoro scolastico che, nelle sue forme più anomiche tende a non conoscere altro incitamento che l'imminenza di una scadenza assoluta. Infatti, l'esame non è soltanto l'espressione più leggibile dei valori scolastici e delle scelte implicite del sistema d'insegnamento: nella misura in cui impone come degna della sanzione universitaria una definizione sociale del sapere e del modo di manifestarlo, offre uno dei suoi strumenti più efficaci all'impresa di inculcamento della cultura dominante e del valore di questa cultura. Altrettanto, se non di più, dalla costrizione dei programmi, l'acquisizione della cultura legittima e del rapporto legittimo con la cultura è regolata dal diritto consuetudinario che si costituisce nella giurisprudenza degli esami e che deve l'essenziale delle sue caratteristiche alla situazione nella quale esso si formula[1].

Così ad esempio la dissertazione *alla francese* definisce e diffonde regole di scrittura e di composizione la cui competenza si estende agli ambiti più diversi poiché si ritroverebbe il segno di questi procedimenti di fabbricazione scolastica in prodotti altrettanto differenti quanto un rapporto amministrativo, una tesi di dotto-

[1] Anche i rapporti delle commissioni dei concorsi di aggregazione o di « grandes écoles » costituiscono dei documenti esemplari per chi vuole cogliere i criteri sulla base dei quali il corpo professorale forma e seleziona coloro che ritiene degni di perpetuarlo: questi sermoni per grande seminario, riuniscono le attese di verdetti che rivelano, nella loro oscura chiarezza, i valori che orientano le scelte delle commissioni e sulle quali deve regolarsi l'apprendimento dei candidati.

rato o un saggio letterario. Per afferrare completamente le caratteristiche di questo modo di comunicazione scritta, che suppone il correttore come unico lettore, basterebbe paragonarlo con la *disputatio*, dibattito tra pari, condotto in presenza dei maestri e di tutto un pubblico, mediante il quale l'Università medievale inculcava un metodo di pensiero in grado di applicarsi a ogni forma di produzione intellettuale e persino artistica; o con il *pa-ku-wen*, « dissertazione a otto gambe » che costituiva la prova madre dei concorsi dell'epoca Ming e dell'inizio dell'epoca Ch'ing e che fu la scuola della raffinatezza formale per il poeta come per il pittore letterato; o ancora, con l'*essay* delle università inglesi le cui regole non sono così lontane da quelle del genere letterario dallo stesso nome e in cui l'argomento deve essere affrontato con leggerezza e humour, a differenza della dissertazione *alla francese* che deve aprirsi con un'introduzione che espone la problematica « in modo brioso e brillante », ma in uno stile esente da ogni familiarità e da notazioni personali. Si vedrebbe che i differenti tipi di prova scolastica, i quali sono sempre allo stesso tempo modelli regolati e istituzionalizzati di comunicazione, forniscono il prototipo del messaggio pedagogico e, più generalmente, di ogni messaggio di una certa ambizione intellettuale (conferenza, esercitazione scolastica, discorso politico o conferenza stampa)[2]. Gli schemi di espressione e di pensiero che

[2] Potremmo scorgere gli effetti della programmazione scolastica nei campi più inattesi: quando l'Istituto francese di opinione pubblica (I.F.O.P.) domanda ai Francesi di pronunciarsi sulla questione di sapere se « i progressi della scienza moderna nel campo dell'energia atomica apporteranno all'umanità più bene che male o più male che bene », il sondaggio d'opinione non è forse altro che una sorta di esame nazionale che ritrova una questione posta mille volte sotto mille forme appena differenti ai candidati del diploma di scuola media inferiore, del baccalaureato o del concorso generale, quella del valore morale del progresso scientifico? E le scelte proposte nella cifratura preliminare delle risposte (più bene che male; più male che bene; tanto bene quanto male) non evocano forse la dialettica al ribasso delle dissertazioni in tre punti che coronano un'esposizione di tesi che passano laboriosamente dal tutto nero al tutto bianco per giungere a una

si imputano con troppa rapidità al « carattere nazionale » o a « scuole di pensiero » potrebbero dunque rimandare in definitiva ai modelli che organizzano un apprendistato orientato verso un tipo particolare di prova scolastica[3]: ad esempio le *formae mentis* associate alle « grandes écoles » francesi possono essere messe in rapporto con la forma dei concorsi per l'accesso agli studi universitari e, più precisamente, con i modelli di composizione, di stile e anche di articolazione, di eloquio o di dizione che definiscono, in ogni caso, la forma rifinita di presentazione o di elocuzione. Più generalmente, è evidente che un procedimento di selezione quale il concorso rafforza, come mostrava Renan, il privilegio che tutta la tradizione dell'Università francese accorda alle qualità formali: « È davvero spiacevole che il concorso sia la sola via per arrivare al professorato dai collegi e che l'abilità pratica, unita a conoscenze sufficienti, non possa permettervi l'accesso. Gli uomini più sperimentati nell'educazione, quelli che apportano alla loro difficile funzione, non facoltà brillanti, ma uno spirito solido con un po' di lentezza e di timidezza, saranno sempre collocati, nelle prove pubbliche, dopo i giovani che sanno divertire il loro uditorio e i loro giudici e che, dotati di una parola facile per trarsi dalle difficoltà, non posseggono né sufficiente pazienza né sufficiente fermezza per insegnare bene »[4]. Se è vero in ogni caso che l'esame esprime, inculca, sanziona e consacra i valori solidali di una certa organizzazione del sistema scolastico, di una certa struttura

mozione di sintesi negro-bianco? [L'a. allude alla rigidità dello schema tripartito della *dissertazione alla francese*: tesi, antitesi, sintesi. *NdT*].

[3] Si troverà un'analisi più approfondita della *funzione di integrazione intellettuale e logica* assolta da ogni sistema di insegnamento con l'inculcare forme comuni di espressione che sono allo stesso tempo i principi comuni di organizzazione del pensiero, in P. Bourdieu « Système d'enseignement et système de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, 19 (3), 1967.

[4] E. Renan, « L'instruction publique en France jugée par les Allemands », *Questions contemporaines, op. cit.*, p. 266.

del campo intellettuale e, attraverso queste mediazioni, della cultura dominante, si comprende che questioni tanto insignificanti a prima vista come il numero di sessioni del baccalaureato, l'estensione dei programmi o le procedure di correzione possano suscitare polemiche appassionate, per non dire della resistenza indignata incontrata da ogni messa in questione di istituzioni che cristallizzano tanti valori quanto il concorso di aggregazione, la dissertazione, l'insegnamento del latino o le « grandes écoles ».

Trattandosi di descrivere gli effetti più marcati della preponderanza dell'esame nelle pratiche intellettuali e nell'organizzazione dell'istituzione, il sistema francese propone gli esempi più rifiniti e, a titolo di caso limite, pone con una forza particolare la questione dei fattori (interni ed esterni) che possono rendere ragione delle variazioni storiche o nazionali del peso funzionale dell'esame nel sistema di insegnamento. Di conseguenza, solo il metodo comparativo consente di separare ciò che deriva dalle domande esterne e ciò che deriva dalla maniera di rispondervi o ciò che, nel caso di un sistema determinato, deriva dalle tendenze generiche che ogni sistema d'insegnamento deve alla propria funzione di inculcamento, alle tradizioni singolari di una storia universitaria e alle funzioni sociali, mai completamente riducibili alla funzione tecnica di comunicazione e di produzione delle qualifiche.

Se è vero, come osservava Durkheim, che la comparsa dell'esame, ignorato dall'Antichità che conosceva solo scuole e insegnanti indipendenti o addirittura concorrenti, suppone l'esistenza di una istituzione universitaria, cioè di un corpo organizzato di insegnanti professionisti che provvedeva da sé al proprio perpetuamento[5]; se è vero anche, secondo l'analisi di Max Weber, che un sistema di esami gerarchizzati che con-

[5] E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, I, Des origines à la renaissance*, Paris, Alcan, 1938, p. 161.

sacrano una qualifica specifica e che dànno accesso a carriere specializzate è apparso, nell'Europa moderna, in concomitanza con lo sviluppo della domanda delle organizzazioni burocratiche le quali intendono far corrispondere individui gerarchizzati e intercambiabili alla gerarchia dei posti offerti[6]; se è vero infine che un sistema di esami che assicurano a tutti l'eguaglianza formale dinnanzi a prove identiche (di cui il concorso nazionale rappresenta la forma pura) e che garantiscono ai soggetti dotati di titoli identici l'eguaglianza delle possibilità di accesso alla professione soddisferebbe l'ideale piccolo-borghese dell'equità formale, sembra fondato scorgere una manifestazione particolare di una tendenza generale delle società moderne nella moltiplicazione degli esami, nell'estensione della loro portata sociale e nell'accrescimento del loro peso funzionale in seno al sistema d'insegnamento. Ma questa analisi rende conto unicamente degli aspetti più generali della storia scolastica (spiegando ad esempio che l'ascensione sociale indipendente dal livello di istruzione tende ad attenuarsi via via che la società si industrializza e si burocratizza)[7] e lascia sfuggire ciò che il fun-

[6] M. Weber, *Economia e Società*, Edizioni di Comunità, t. II.

[7] Negli Stati Uniti ad esempio, la statistica attesta l'aumento continuo della proporzione dei membri delle categorie dirigenti usciti dalle università, e dalle migliori università, tendenza che non ha cessato di accentuarsi da parecchi anni: W. L. Warner e J. C. Abegglen hanno mostrato che il 57% dei dirigenti dell'industria erano diplomati di *Colleges* rispetto al 37% del 1928 (W. L. Warner, *Big Business Leaders in America*, New York, Harper and Brothers, pp. 62-67). In Francia un'inchiesta svolta su un campione rappresentativo di personalità che avevano raggiunto la notorietà nelle attività più diverse mostra che l'85% di essi aveva terminato gli studi secondari (A. Girard, *La réussite sociale en France, ses caractéristiques, ses lois, ses effets*, Paris, Istituto nazionale di studi demografici, Presses universitaires de France, 1961, pp. 233-259). Un'inchiesta recente sui dirigenti delle grandi organizzazioni industriali stabilisce che l'89% degli alti dirigenti francesi sono passati attraverso l'insegnamento universitario, rispetto all'85% per i Belgi, al 78% per i Tedeschi e gli Italiani, al 55% per gli Olandesi e al 40% per gli Inglesi (« Portrait-robot du P.D.G. européen », *L'expansion*, novembre 1969, pp. 133-143). Andrebbe fatta una ricerca per sapere se, nella maggior parte delle carriere francesi e in particolare nelle carriere amministrative, la crescita e la codificazione dei vantaggi

zionamento e la funzione degli esami devono, nella loro forma specifica, alla logica propria al sistema di insegnamento: in ragione dell'inerzia particolare che la caratterizza, soprattutto quando essa è investita dalla funzione tradizionale di conservare e di trasmettere una cultura ereditata dal passato e dispone di mezzi specifici di autoperpetuamento, la Scuola è in grado di fare subire alle domande esterne una *ritraduzione* sistematica perché conforme ai principî che la definiscono in quanto sistema. Ecco dove il prerequisito enunciato da Durkheim acquista tutto il suo significato: Weber che, nella sua sociologia religiosa, faceva il loro posto alle tendenze proprie al corpo sacerdotale omette di prendere in considerazione (senza dubbio perché interroga il sistema di insegnamento da un punto di vista esterno, cioè dal punto di vista delle esigenze di una organizzazione burocratica) ciò che un sistema d'insegnamento deve alle caratteristiche transtoriche e storiche di un corpo di professionisti dell'insegnamento. In effetti tutto induce a supporre che il peso della tradizione pesi con una forza particolare in un'istituzione che, stante la forma particolare della sua autonomia relativa, è più direttamente tributaria, come faceva notare Durkheim, al proprio passato.

Per convincersi che il sistema francese il quale, tra tutti i sistemi d'insegnamento europei, conferisce all'esame il maggior peso, si definisce meno di quanto sembri in rapporto alle domande tecniche dell'economia, basti osservare che ritroveremmo in un sistema che, come quello della Cina classica, mirava innanzitutto a formare i funzionari di una burocrazia prebendaria, la maggior parte dei tratti del sistema di selezione

collegati ai titoli e ai diplomi non hanno comportato una diminuzione della promozione interna, cioè una rarefazione dei quadri superiori usciti « dai ranghi » e « formatisi sul lavoro »; l'opposizione tra la « piccola porta » e la « grande porta », che corrisponde pressappoco, in un'organizzazione amministrativa, all'opposizione tra la piccola-borghesia e la borghesia, potrebbe esserne rafforzata.

francese[8]. Se la tradizione confuciana riusciva a imporre così completamente il suo ideale letterato, ciò significa che nessun sistema scolastico si è mai così totalmente identificato con la sua funzione di selezione come il sistema mandarinale il quale accordava maggiore cura all'organizzazione e alla codificazione dei concorsi che alla istituzione di scuole e alla formazione dei maestri. Ecco perché forse la gerarchia delle riuscite scolastiche non ha mai così rigorosamente determinato le altre gerarchie sociali come in una società in cui il funzionario « restava per tutta la durata della sua vita sotto il controllo della Scuola »[9]: ai tre gradi principali del curriculum (in cui, come osserva Weber, i traduttori francesi videro immediatamente l'equivalente del baccalaureato, della laurea e del dottorato), « si aggiungeva un numero considerevole di esami intermediari, ripetitivi o preliminari ... Da solo il primo grado comportava dieci tipi d'esami. A uno straniero di cui si ignorava il rango, si domandava innanzi tutto quanti esami avesse superato. Così, malgrado l'importanza del culto degli antenati, il numero degli antenati non decideva il rango sociale. Esattamente all'opposto, è il rango occupato nella gerarchia burocratica a conferire il diritto di avere un tempio degli antenati in luogo di una semplice mensola come gli illetterati: il numero di antenati che si era autorizzati a invocare dipendeva dal

[8] L'educazione confuciana tende a imporre l'ideale tradizionale del « letterato » per quanto, come fa notare Weber, « possa sembrarci strano che una cultura da 'salotto' così raffinata, che si fonda sulla conoscenza dei classici della letteratura, abbia potuto dare accesso a posti di amministratori responsabili di vaste province. Poiché, infatti, non si governava con la poesia, neppure in Cina ... Giochi di parole, eufemismi, allusioni a referenze classiche e uno spirito di raffinatezza puramente letteraria rappresentavano l'ideale della conversazione delle persone distinte, conversazione da cui ogni allusione alle realtà politiche era bandita. Il funzionario cinese faceva mostra della sua qualità statutaria, cioè del suo carisma, mediante la correzione canonica del suo stile letterario: si accordava così la più grande importanza alle qualità di espressione, persino nelle note amministrative » (M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, I, Tübingen, J. C. B. Mohr, 1922, pp. 420-421).

[9] *Ibid.*, p. 417.

rango del funzionario. Il rango stesso occupato da un dio eponimo nel pantheon dipendeva dal rango del mandarino responsabile della città »[10]. Sistemi tanto diversi come quelli della Francia moderna e della Cina classica devono dunque i loro comuni orientamenti al fatto di avere in comune di fare di una domanda di *selezione sociale* (si tratti pure della domanda di una burocrazia tradizionale in un caso e di un'economia capitalistica nell'altro) l'occasione per esprimere completamente la tendenza propriamente professorale a massimizzare il valore sociale delle qualità umane e delle qualifiche professionali che detti sistemi producono, controllano e consacrano[11].

Ma per spiegare completamente come il sistema francese abbia, se così si può dire, tratto partito, meglio di qualsiasi altro, dalle possibilità che gli procurava la domanda di selezione sociale e tecnica caratteristica delle società moderne per andare sino al fondo della propria logica, bisogna inoltre tener conto del passato singolare dell'istituzione scolastica la cui autonomia relativa si esprime oggettivamente nell'attitudine a ritradurre e a reinterpretare, in ogni momento della storia, le domande esterne in funzione di norme ereditate da una storia relativamente autonoma. Se, a differenza del sistema mandarinale, il sistema francese non è in grado di far riconoscere la gerarchia dei valori scolastici come principio ufficiale di ogni gerarchia sociale e di ogni gerarchia dei valori, esso riesce a far concorrenza agli altri principî di gerarchizzazione, e ciò

[10] *Ibid.*, pp. 404-405.

[11] Poiché lo Stato gli procurava i mezzi per far valere apertamente le sue gerarchie specifiche, il sistema mandarinale costituisce un caso privilegiato: la Scuola manifesta in questo caso un diritto codificato e in un'ideologia proclamata una tendenza all'autonomizzazione dei valori scolastici che si esprime in un diritto consuetudinario e attraverso reinterpretazioni e razionalizzazioni molteplici. Persino la funzione di legittimazione scolastica dei privilegi ereditari di cultura ha rivestito in questo caso una forma giuridica: questo sistema che pretendeva far dipendere il diritto agli uffici dal solo merito personale, attestato dall'esame, riservava esplicitamente ai figli dei funzionari di alto rango un diritto privilegiato di candidatura.

tanto meglio in quanto la sua azione di inculcamento del valore delle gerarchie scolastiche si esercita su categorie socialmente disposte a riconoscere l'autorità pedagogica dell'istituzione. Per quanto l'adesione che gli individui accordano alle gerarchie scolastiche e al culto scolastico della gerarchia abbia sempre un legame con il rango che la Scuola accorda loro nelle sue gerarchie, essa dipende soprattutto, da una parte dal sistema di valori che essi devono alla loro classe sociale d'origine (il valore riconosciuto alla Scuola in questo sistema essendo a sua volta funzione del grado in cui gli interessi di questa classe sono legati alla Scuola) e, d'altra parte, dal grado in cui il loro valore di mercato e la loro posizione sociale dipendono dalla garanzia scolastica. Si comprende come il sistema scolastico non riesca mai così bene a imporre il riconoscimento del suo valore e del valore delle sue graduatorie come nel caso in cui la sua azione si esercita su classi sociali o su frazioni di classe che non possono opporgli nessun principio concorrente di gerarchizzazione: ecco uno dei meccanismi che permettono all'istituzione scolastica di attrarre nella carriera di insegnamento gli studenti provenienti dalle classi medie o dalla frazione intellettuale della grande borghesia, stornandoli dall'aspirare ad innalzarsi in altre gerarchie, ad esempio quella del denaro o del potere, e, perciò stesso, a trarre dai loro titoli scolastici il profitto economico e sociale che ne ottengono gli studenti provenienti dalla grande borghesia degli affari o del potere, meglio collocati per relativizzare i giudizi scolastici[12]. La protesta contro la

[12] In questa logica andrebbero lette le statistiche sull'accesso a scuole come la Scuola normale superiore (E.N.S.) o la Scuola nazionale d'amministrazione (E.N.A.) a seconda della categoria sociale d'origine e dei precedenti successi scolastici dei candidati. Dall'inchiesta, attualmente in corso d'analisi, sugli allievi della totalità delle « grandes écoles » francesi, risulta, tra l'altro, che se la Scuola normale superiore e la Scuola nazionale di amministrazione hanno entrambe pressappoco nella stessa misura un reclutamento molto meno democratico di quello delle facoltà, poiché vi si ritrova rispettivamente il 5,8% e il

condizione materiale e sociale apprestata agli insegnanti o la denuncia amara e compiacente dei compromessi e delle corruzioni dei politicanti o degli affaristi esprime indubbiamente, sul piano dell'indignazione morale, la rivolta dei quadri subalterni o medi dell'insegnamento contro una società incapace di pagare completamente i suoi debiti verso la Scuola, cioè verso coloro che devono tutto alla Scuola, ivi compresa la convinzione che la Scuola dovrebbe essere il principio di ogni gerarchia economica e sociale. Nei quadri superiori dell'Università, l'utopia giacobina di un ordine sociale in cui ciascuno venisse retribuito secondo il suo merito, cioè secondo il suo rango di Scuola, coabita sempre con la pretesa aristocratica a non riconoscere altri valori che quelli dell'istituzione, la sola a riconoscere pienamente il loro valore, e con l'ambizione pedagocratica di sottomettere al magistero morale dell'Università, forma sostitutiva del governo dei chierici, tutti gli atti della vita civile e politica[13].

Si vede come il sistema francese abbia potuto trovare nella domanda esterna in « prodotti » di serie garantiti e intercambiabili l'occasione di perpetuare, facendogli

2,9% di studenti provenienti dalle classi popolari (rispetto ad esempio al 22,7% in facoltà di lettere e al 17,1% in facoltà di legge), la categoria, largamente maggioritaria, degli studenti provenienti dalle classi privilegiate (il 66,8% alla E.N.S. e il 72,8% alla E.N.A.) rivela a un'analisi più sottile differenze caratteristiche: i figli di professori rappresentano il 18,4% degli allievi alla E.N.S. rispetto al 9% alla E.N.A.; i figli di alti funzionari rappresentano il 10,9% degli allievi della E.N.A. rispetto al 4,5% degli allievi della E.N.S. D'altra parte il passato scolastico degli allievi delle due scuole comprova che l'Università riesce tanto meglio a orientare gli allievi verso gli studi in cui essa si riconosce più completamente (ad esempio la E.N.S.) quanto più netta è stata la loro riuscita anteriore (misurata dal numero di buoni voti ottenuti al baccalaureato) (per un'analisi più approfondita cfr. P. Bourdieu e altri, *Le système des grandes écoles et la reproduction des classes dominantes*, in via di pubblicazione).

[13] Quest'analisi (come quella che si trova più oltre, cap. IV), per quanto suggerisca solo alcune delle relazioni che uniscono le caratteristiche della pratica e dell'ideologia degli insegnanti alla loro origine, alla loro appartenenza di classe e alla loro posizione nell'istituzione scolastica e nel campo intellettuale, dovrebbe bastare a premunire contro la tentazione di prendere come analisi di essenza le descrizioni anteriori della pratica professionale dei professori francesi (cap. II).

assolvere un'altra funzione sociale in riferimento agli interessi e agli ideali di altre classi sociali, la tradizione della competizione per la competizione, ereditata dai collegi gesuiti del XVIII secolo che facevano dell'emulazione lo strumento privilegiato di un insegnamento destinato alla gioventù aristocratica[14]. L'Università francese tende sempre a oltrepassare la funzione tecnica del concorso per stabilire pesantemente, all'interno della quota di postulanti che le si domanda di eleggere, delle gerarchie fondate su imponderabili quarti di punto derisori, e tuttavia decisivi: si pensi al peso che il mondo universitario accorda nelle sue valutazioni, spesso gravide di conseguenze professionali, al posto in graduatoria ottenuto nei concorsi di accesso agli studi universitari superati alla fine dell'adolescenza o anche alla qualità di « cacique »[15] o di « major »[16], primo di una gerarchia a sua volta situata in una gerarchia delle gerarchie, quella delle « grandes écoles » e dei grandi concorsi. Max Weber osservava che la definizione tecnica dei posti burocratici dell'amministrazione imperiale non permetteva di comprendere, a prescindere dalla tradizione confuciana del gentiluomo letterato, come i concorsi per mandarini abbiano potuto riservare un tale posto alla poesia; allo stesso modo, per comprendere come una semplice richiesta di selezione professionale, imposta dalla necessità di scegliere i più adatti a occupare un numero limitato di posti specializzati, abbia potuto costituire il pretesto della religione tipicamente francese della graduatoria, bisogna riferire la cultura scolastica all'universo sociale in cui essa si è formata, cioè a questo microcosmo protetto e rinchiuso in sé dove, mediante un'organizzazione metodica e avvolgente della competizione e mediante l'instaurazione di gerarchie scola-

[14] Cfr. E. Durkheim, *op. cit.*, II, pp. 69-117 e, sulla sua scia, G. Snyders, *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF, 1965.

[15] Candidato che risulta primo al concorso per l'ammissione all'« Ecole Normale Supérieure » (*NdT*).

[16] Primo in un concorso (*NdT*).

stiche che avevano corso tanto nel gioco quanto nel lavoro, i Gesuiti modellavano un *homo hierarchicus*, trasponendo nell'ordine del successo mondano, della prodezza letteraria e della gloriuzza scolastica il culto aristocratico della « gloria ».

Ma la spiegazione mediante la sopravvivenza non spiega nulla se non ci si spiega perché la sopravvivenza sopravvive stabilendo le funzioni che essa assolve nel funzionamento attuale del sistema di insegnamento e facendo vedere le condizioni storiche che autorizzano o favoriscono la manifestazione delle tendenze generiche che il sistema deve alla propria funzione: trattandosi di spiegare l'attitudine del tutto particolare del sistema francese nel decretare gerarchie e imporle, al di là stesso delle sfere di attività propriamente scolastiche e talvolta contro le domande più patenti alle quali è ritenuto dover rispondere, non si può mancare di osservare che esso conferisce ancor oggi, nella sua pedagogia e nei suoi esami, una funzione primordiale all'autoperpetuamento e all'autoprotezione del corpo cui servivano, in modo più dichiarato, gli esami dell'Università medievale, tutti definiti in riferimento all'entrata nel corpo e nel corso di studi che vi dà accesso, baccalaureato (forma inferiore dell'*inceptio*), *licentia docendi* e magisterio, contrassegnata dall'*inceptio*, cerimonia che introduce nella corporazione in qualità di maestro[17]. Basti osservare che la maggior parte dei

[17] La resistenza dinnanzi a ogni tentativo di dissociare il titolo che sanziona il compimento di un ciclo di studi del diritto di accesso nel ciclo superiore procede, come si vede nella disputa attorno al baccalaureato, da una rappresentazione del *curriculum* concepito come traiettoria unilineare che, nella sua forma compiuta, si concluderebbe nell'aggregazione; il rifiuto indignato di fornire dei « titoli al ribasso » che tende, da un po' di tempo, a prendere in prestito il linguaggio tecnocratico dell'adattamento dell'Università agli sbocchi professionali, può andare di pari passo con l'ideologia tradizionalista che pretende estendere a ogni certificato di attitudine i criteri della garanzia propriamente universitaria, per salvaguardare i mezzi di creare e controllare le condizioni della « rarità » universitaria. La preminenza della via maestra è così forte che tutte le carriere universitarie e numerose carriere che non la battono sino in fondo debbono, in questa logica, definirsi in

sistemi universitari hanno rotto con la tradizione medievale più completamente del sistema francese o di altri tipo quello austriaco, spagnolo o italiano, i quali tutti avevano parimenti conosciuto l'influenza pedagogica dei Gesuiti, per afferrare il ruolo giocato dai collegi del XVIII secolo: dotato dai Gesuiti di mezzi particolarmente efficaci per imporre il culto scolastico della gerarchia e inculcare una cultura autarchica e tagliata dalla vita, il sistema di insegnamento francese ha potuto compiere la sua tendenza generica all'autonomizzazione sino a subordinare tutto il suo funzionamento alle esigenze dell'autoperpetuazione[18]. E questa tendenza all'autonomizzazione ha trovato le condizioni sociali del suo pieno compimento nella misura in cui ha incontrato gli inte-

termini di privazione: un tale sistema è dunque particolarmente adatto a produrre dei « falliti », condannati dall'Università che li ha condannati a mantenere con essa un rapporto ambivalente.

[18] All'insegnamento dei Gesuiti si collegano indubbiamente la maggior parte delle differenze sistematiche tra il « temperamento » intellettuale dei paesi cattolici segnati dalla sua influenza e quello dei paesi protestanti. Come fa notare E. Renan, « l'Università di Francia ha fin troppo imitato i Gesuiti, le loro prediche scialbe e i loro versi latini; essa ricorda troppo i retori della decadenza. Il male francese, che è il bisogno di perorare, la tendenza a far degenerare tutto in declamazione, una parte dell'Università lo mantiene attraverso la sua ostinazione a disprezzare il contenuto delle conoscenze e a tenere in considerazione solo lo stile e il talento » (E. Renan, *op. cit.*, p. 79). Coloro che collegano direttamente le caratteristiche dominanti della produzione intellettuale di una nazione ai valori della religione dominante, ad esempio l'interesse per le scienze sperimentali o l'erudizione filologica alla religione protestante o il gusto per le belle lettere alla religione cattolica, omettono di analizzare l'effetto propriamente pedagogico della ritraduzione operata da un tipo determinato di organizzazione scolastica. Quando Renan vede nell'« insegnamento pseudo-umanista » dei Gesuiti e nello « spirito letterario » che esso incoraggia uno dei tratti fondamentali del modo di pensiero e di espressione degli intellettuali francesi, mette in luce le conseguenze che nella vita intellettuale della Francia ha comportato il taglio operato dalla revoca dell'editto di Nantes che spezzò il movimento scientifico iniziato nella prima metà del XVII secolo e « uccise gli studi di critica storica »: « Lo spirito letterario essendo il solo ad essere incoraggiato, ne risultò una certa frivolezza. L'Olanda e la Germania, in parte grazie ai nostri esuli, ebbero quasi il monopolio degli studi dotti. Da quel momento fu deciso che la Francia sarebbe stata innanzi tutto una nazione di gente dallo spirito fervido, una nazione che scriveva bene, discuteva a meraviglia, ma inferiore nella conoscenza delle cose ed esposta a tutte le sventatezze che si evitano solo con la estensione dell'istruzione e la maturità del giudizio » (Renan, *op. cit.*, p. 79).

ressi della piccola borghesia e delle frazioni intellettuali della borghesia che trovavano nell'ideologia giacobina dell'eguaglianza formale delle opportunità il rafforzamento della loro impazienza esacerbata per tutte le specie di « favoritismo » o di « nepotismo », e nella misura anche in cui essa ha potuto appoggiarsi sulla struttura centralizzata della burocrazia statale che, richiedendo la proliferazione degli esami e concorsi nazionali, sottomessi a correzione esterna e anonima, offriva all'istituzione scolastica la migliore occasione di farsi riconoscere il monopolio della produzione e dell'imposizione di una gerarchia unitaria o, almeno, di gerarchie riducibili allo stesso principio[19].

Nel sistema francese, il concorso è la forma compiuta dell'esame (che la pratica universitaria tende sempre a trattare come un concorso) e il concorso di recluta-

[19] Anche nel campo dell'insegnamento, l'azione centralizzatrice della Rivoluzione e dell'Impero prolunga e conclude una tendenza che già aveva preso corpo sotto la Monarchia: oltre al Concorso generale che, creato nel XVIII secolo, porta su scala nazionale la competizione che si svolgeva in ogni collegio di Gesuiti e consacra il loro ideale umanista delle belle lettere, l'aggregazione, ristabilita mediante il decreto del 1808, era stata creata fin dal 1766, in una forma e con un significato molto vicino a quelli di oggi. Se tali fatti e, più generalmente, tutto ciò che appartiene alla storia specifica del sistema d'insegnamento, sono quasi sempre ignorati, significa che essi smentirebbero la rappresentazione comune che, riducendo la centralizzazione universitaria a un aspetto della centralizzazione burocratica, vuole che il sistema francese debba le sue caratteristiche più significative alla centralizzazione di Napoleone: dimenticando tutto ciò che il sistema di insegnamento deve alla propria funzione di inculcamento, si misconoscono i fondamenti e le funzioni propriamente pedagogiche della standardizzazione del messaggio e degli strumenti della sua trasmissione (omogeneizzazione pedagogica quale la si può scorgere anche nei sistemi più decentralizzati amministrativamente come il sistema inglese ad esempio); più sottilmente, ci si vieta di capire la funzione e l'effetto propriamente pedagogico della distanza dottamente coltivata nei confronti della burocrazia universitaria che sono parte integrante di ogni pratica pedagogica e in particolare della pedagogia tradizionale alla francese. Ad esempio, le libertà ostentate e fittizie nei confronti dei programmi ufficiali o le sconfessioni ostentatorie dell'amministrazione e delle sue discipline e più generalmente tutti i procedimenti che consistono nel trarre effetti carismatici dal disprezzo dell'intendenza sono autorizzati e favoriti dall'istituzione solo perché contribuiscono all'affermazione e all'imposizione dell'autorità pedagogica necessaria al compimento dell'inculcamento permettendo nello stesso tempo agli insegnanti di illustrare al minor costo il rapporto colto con la cultura.

mento dei professori della scuola secondaria, l'aggregazione, costituisce, con questi concorsi di reclutamento anticipato quali il Concorso generale e il concorso di entrata alla Scuola normale superiore, la triade archetipale in cui l'Università si riconosce tutta intera e di cui tutti i concorsi e tutti gli esami non sono altro che emanazioni più o meno lontane o copie più o meno deformate[20]. La pretesa del corpo universitario di imporre il riconoscimento universale del valore dei titoli universitari e, in particolare, la supremazia assoluta di questo titolo supremo che è l'aggregazione non si vede mai così bene come nell'azione dei gruppi di pressione di cui la Società degli aggregati non è che l'espressione meno clandestina e che sono riusciti ad assicurare a questo titolo, strettamente scolastico, un riconoscimento di fatto senza comune misura con la sua definizione di diritto. La redditività professionale dei titoli di aggregato e di ex-allievo si afferma in tutti i casi, numerosissimi, in cui sono presi come criteri ufficiosi di cooptazione: tra i titolari di cattedra o gli incaricati di corso[21] delle facoltà di lettere qualcosa come il 15% (per non dire degli assistenti volontari e degli assistenti ordinari, cioè il 48% del corpo insegnante) non detengono il dottorato[22], grado teoricamente richiesto, laddove sono praticamente tutti aggregati e nella misura del 23% normalisti. Se l'*homo academicus* per eccellenza è il normalista-aggregato-dottore, cioè il professore della Sorbona attuale o potenziale, ciò significa che egli cumula tutti i titoli che defi-

[20] « Mi ricordo di aver detto al futuro generale de Charry restituendogli un compito: Ecco un elaborato degno dell'"agrégation' » (R. Blanchard, *Je découvre l'Université*, Paris, Fayard, 1963, p. 135).

[21] In francese – *maîtrises de conférences*, titolo che precede la cattedra vera e propria (*NdT*).

[22] Il dottorato è il più alto titolo accademico dell'Università francese (che non ha equivalenti nel nostro sistema universitario) cui si perviene, dopo almeno cinque anni dalla laurea (ma spesso dopo dieci, venti anni), avendo svolto e pubblicato un lavoro di ricerca originale di ampio respiro (dalle 400 alle 1000 pagine stampate) che viene discusso e giudicato da un'apposita Commissione *NdT*).

niscono la rarità quali l'Università li produce, promuove e protegge. Così pure non è un caso se in occasione dell'aggregazione, come trascinata dalla sua tendenza a reinterpretare la domanda esterna, l'istituzione universitaria può arrivare sino a negare il contenuto stesso di questa domanda: non è raro che, per prevenire la minaccia eterna dell'« abbassamento di livello », la giuria di aggregazione oppone l'imperativo della « qualità » alla necessità, avvertita come ingerenza profana, di provvedere a tutti i posti offerti e instaura in un certo senso, mediante la comparazione con gli anni precedenti, un concorso dei concorsi in grado di fornire il campione o, meglio, l'essenza dell'aggregato – salvo a rifiutarsi i mezzi, peraltro rivendicati, di perpetuare l'Università reale in nome delle esigenze dell'autoperpetuamento dell'Università ideale[23]. Per comprendere completamente il significato funzionale dell'aggregazione, bisognerebbe ricollocare questa istituzione nel sistema delle trasformazioni subite dagli esami

[23] La preoccupazione di mantenere e di manifestare l'autonomia assoluta delle gerarchie scolastiche si esprime attraverso mille indici, si tratti della tendenza ad accordare un valore assoluto ai voti attribuiti (con l'uso, spinto sino all'assurdo, dei decimali) o della tendenza costante a comparare i voti, le medie, i migliori elaborati e i più cattivi, da un anno all'altro. Si prenda ad esempio questa dichiarazione che segue, nel *Rapport de l'agrégation de grammaire féminine* del 1959 (p. 3), un quadro del numero dei posti offerti, delle ammissibili [coloro che hanno superato solo le prove scritte *NdT*] e delle ammesse dal 1955 al 1959 (dove si vede che il numero degli ammessi è pressappoco sempre inferiore della metà al numero dei posti messi in concorso) e delle medie, calcolate in base al secondo decimale, della prima ammissibile, dell'ultima ammissibile, della prima «agrégée» e dell'ultima « agrégée »: « Non potremmo dire che le prove di questo concorso lascino un'impressione esaltante [...] Il concorso del 1959 non ha mancato di offrirci testi gustosi di sapere o di cultura; le cifre stesse disegnano tuttavia una china che non può non turbare [...] Le medie dell'ultima ammissibile e dell'ultima ammessa non hanno conosciuto, dopo il 1955, un punto così basso [...] Imposto dai tempi l'allungamento delle liste (delle ammesse) ci è sembrato legittimo unicamente in ragione di una crisi di reclutamento che non investe soltanto la Francia metropolitana [...] È da temere che nel suo gioco crudele la legge dell'offerta e della domanda comporti una certa degradazione del livello, tale da alterare lo spirito stesso dell'insegnamento secondario ». Sarebbe facile moltiplicare le citazioni di testi analoghi a quest'ultimo, ogni parola del quale è impregnata di tutta l'ideologia universitaria.

o, più esattamente, dal sistema che essi costituiscono: se è vero che, in un sistema scolastico dominato dalla funzione di autoperpetuamento, il grado per eccellenza corrisponde all'esame che dà accesso in qualità di maestro all'ordine di insegnamento più rappresentativo della professione, cioè l'insegnamento secondario, ne consegue che, in ogni congiuntura storica, proprio all'esame che occupa la posizione più appropriata per simbolizzare questa funzione spetta, nei fatti come nell'ideologia, il valore posizionale di esame per eccellenza, e cioè via via nella storia dell'Università, il dottorato, la licenza e infine l'aggregazione che, malgrado la preminenza apparente del dottorato, deve alle sue relazioni con l'insegnamento secondario e al suo carattere di concorso di reclutamento non soltanto la sua carica ideologica ma anche il suo peso nell'organizzazione delle carriere e, più generalmente, nel funzionamento dell'Università[24]. Tutto avviene come se il sistema scolastico avesse utilizzato le possibilità nuove che gli offriva ogni nuovo stato del sistema degli esami, nato dalla duplicazione di un esame esistente, per esprimervi lo stesso significato oggettivo.

Ritenere lo stato attuale dell'Università come il compimento contingente di una successione di avvenimenti disparati e discontinui in cui solo l'illusione retrospettiva farebbe scorgere l'effetto di un'armonia prestabilita tra il sistema e il retaggio della storia, significherebbe ignorare ciò che implica l'autonomia relativa del sistema di insegnamento: l'evoluzione della Scuola dipende non soltanto dalla forza delle costrizioni esterne ma anche della coerenza delle sue strutture, cioè tanto dalla forza di resistenza che essa può opporre all'avvenimento

[24] Durkheim attirava già l'attenzione su « questa singolarità del nostro paese »: tanto mediante le forme di organizzazione che imponeva quanto mediante lo spirito che diffondeva, l'insegnamento secondario ha fin dall'origine « più o meno assorbito in esso gli altri gradi dell'insegnamento e ha preso pressoché tutto il posto » (E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, 1, *op. cit.*, pp. 23-24, 137 *et passim*).

quanto dal suo potere di selezionare e reinterpretare i casi e le influenze conformemente a una logica i cui principî generali sono dati fin dal momento in cui la funzione di inculcamento di una cultura ereditata dal passato è assunta da un'istituzione specializzata servita da un corpo di specialisti. La storia di un sistema relativamente autonomo si presenta dunque come la storia delle sistematizzazioni che il sistema fa subire alle costrizioni e alle innovazioni casuali conformemente alle norme che lo definiscono in quanto sistema[25].

Esame ed eliminazione senza esame

Al sistema d'insegnamento andava riconosciuta l'autonomia che rivendica e riesce a mantenere di fronte alle domande esterne, e ciò per comprendere le caratteristiche di funzionamento che esso deriva dalla propria funzione; tuttavia, a prendere alla lettera le sue dichiarazioni di indipendenza, ci si esporrebbe a lasciar sfuggire le funzioni esterne e in particolare le funzioni sociali assolte sempre per sovrappiù dalla selezione e dalla gerarchizzazione scolastica, anche quando sembrano obbedire esclusivamente alla logica, addirittura alla patologia proprie del sistema di insegnamento. Così ad esempio il culto, in apparenza puramente scolastico, della gerarchia contribuisce sempre alla difesa e alla legittimazione delle gerarchie sociali nella misura in cui le gerarchie scolastiche, si tratti della gerarchia dei gradi e dei titoli o della gerarchia degli istituti e delle discipline, devono sempre qualcosa alle gararchie sociali che esse tendono a riprodurre (nel duplice significato del termi-

[25] Quest'analisi del sistema francese non pretende altro che mettere in luce una struttura particolare di fattori interni ed esterni che permette di rendere ragione, nel caso particolare, del peso e delle modalità dell'esame. Bisognerebbe studiare come, in altre storie nazionali del sistema universitario, configurazioni differenti di fattori definiscono tendenze o equilibri differenti

ne). Bisogna dunque domandarsi se la libertà lasciata al sistema scolastico di far prevalere le proprie esigenze e le proprie gerarchie, a detrimento ad esempio delle domande più patenti del sistema economico, non sia la contropartita dei servizi occulti che esso rende a certe classi dissimulando la selezione sociale sotto le apparenze della selezione tecnica e legittimando la riproduzione delle gerarchie sociali mediante la transmutazione delle gerarchie sociali in gerarchie scolastiche.

Infatti, per sospettare che le funzioni dell'esame non si riducono ai servizi che esso rende all'istituzione e, meno ancora, alle gratifiche che procura al corpo universitario, basti osservare che la maggior parte di coloro che, nelle differenti fasi del corso di studi, sono esclusi dagli studi si eliminano ancor prima di essere esaminati e che la proporzione di coloro la cui eliminazione è così mascherata dalla selezione apertamente operata differisce a seconda delle classi sociali. Le ineguaglianze tra le classi sono incomparabilmente più forti, in tutti i paesi, quando le si commisura alle *probabilità di passaggio* (calcolate a partire dalla proporzione dei bambini che, in ogni classe sociale, accedono a un livello dato dell'insegnamento, a riuscita anteriore equivalente) anziché commisurarle alle *probabilità di riuscita*[26]. A riuscita eguale, gli allievi originari dalle classi popolari hanno difatti maggiori possibilità di « eliminarsi » dall'insegnamento secondario rinunziando a entrarvi che non di eliminarsene una volta entrativi e, *a fortiori*, di esserne eliminati mediante la sanzione espressa di una

[26] Per quanto il tasso di riuscita scolastica e il tasso di accesso alla prima media dipendano strettamente dalla classe sociale, l'ineguaglianza globale dei tassi di accesso alla prima media deriva più dall'ineguaglianza di accesso alla prima media a riuscita eguale che non all'ineguaglianza di riuscita scolastica (cfr. P. Clerc, Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième, II, in *Population*, ottobre-dicembre 1964, p. 871). Allo stesso modo, le statistiche del passaggio da un ciclo a un altro secondo l'origine sociale e la riuscita scolastica mostrano che, tanto per gli Stati Uniti quanto per l'Inghilterra, l'eliminazione non è, nel senso stretto, dovuta alla Scuola (cfr. R. J. Havighurst e B. L. Neugarten, *Society and Education*, Boston, Allyn and Bacon, 1962, pp. 230-235).

mancata riuscita all'esame[27]. Inoltre, coloro che non si eliminano al momento del passaggio da un ciclo a un altro hanno maggiori possibilità di entrare nelle trafile (istituti o sezioni) cui sono accordate le minori possibilità di accedere al livello superiore del corso di studi. Quando l'esame sembra eliminarli in realtà non fa il più delle volte che ratificare quest'altro tipo di auto-eliminazione anticipata costituita dall'essere relegati in una trafila di second'ordine come eliminazione differita.

L'opposizione tra i « promossi » e i « bocciati » costituisce il principio di un'illusione di prospettiva sul sistema di insegnamento come istanza di selezione: fondata su un'esperienza di candidato attuale o potenziale, diretta o mediata, presente o passata, questa opposizione tra i due sotto-insiemi ritagliati dalla selezione dell'esame all'interno dell'assieme dei candidati nasconde la relazione tra questo assieme e il suo complemento (cioè l'insieme dei non candidati), escludendo così ogni interrogazione sui criteri nascosti dell'elezione di coloro tra i quali l'esame opera ostensibilmente la sua selezione. Numerose ricerche sul sistema d'insegnamento concepito come istanza di selezione continua (*drop out*) non fanno che riprendere questa opposizione della sociologia spontanea quando si danno come oggetto la relazione tra coloro che entrano in un ciclo e coloro che ne escono con successo, omettendo di esaminare la relazione tra coloro che escono da un ciclo e coloro che entrano nel successivo: per afferrare quest'ultima relazione basti assumere sull'insieme del processo di selezione il punto di vista che, se il sistema non imponesse loro il suo, sarebbe quello delle classi sociali condannate all'auto-

[27] Cfr. R. Ruiter, *The Past and Future Inflow of Student into the Upper Levels of Education in the Netherlands*, O.E.C.D., DAS/EIP/63. Cfr. anche J. Floud, « Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études » in *Aptitude intellectuelle et éducation*, A. H. Halsey (ed.), Paris, O.C.D.E., 1961. Cfr. infine T. Husen, « La structure de l'enseignement et le développement des aptitudes », *ibid.*, p. 132, tabella che presenta la percentuale di allievi non candidati all'insegnamento secondario, secondo l'origine sociale e la riuscita anteriore in Svezia.

eliminazione, immediata o differita. La difficoltà di questo rovesciamento della problematica, sta nel fatto che esso richiede più e altro di una semplice conversione logica: se la questione del tasso di bocciati agli esami occupa un posto talmente rilevante (si pensi all'eco di una modificazione del tasso dei promossi al baccalaureato), ciò significa che coloro i quali hanno i mezzi di porla appartengono alle classi sociali per le quali il rischio di eliminazione viene unicamente dall'esame. Esistono in effetti parecchie maniere di lasciarsi sfuggire il significato sociologico della mortalità scolastica differenziale delle differenti classi sociali: le ricerche di ispirazione tecnocratica, che si interessano al problema solo nella misura in cui l'abbandono anzitempo di una parte degli allievi in un ciclo ha un costo economico evidente, lo riducono immediatamente al falso problema dello sfruttamento delle « riserve di intelligenza abbandonate »; si può egualmente afferrare il rapporto numerico tra coloro che escono da ciascun ciclo e coloro che entrano nel ciclo successivo e scorgere il peso e la portata sociale dell'auto-eliminazione delle classi sfavorite senza andare oltre la spiegazione negativa costituita dalla « mancanza di motivazione ». Non avendo analizzato ciò che la dimissione rassegnata dei membri delle classi popolari deve al funzionamento e alla funzioni del sistema di insegnamento come istanza di selezione, di eliminazione e di dissimulazione dell'eliminazione mediante la selezione, non si può vedere nella statistica delle opportunità scolastiche che mette in evidenza la rappresentazione ineguale delle differenti classi sociali nei differenti gradi e nei differenti tipi di insegnamento nient'altro che la manifestazione di una relazione isolata tra la prestazione scolastica, presa nel suo valore apparente, e la serie dei vantaggi o degli svantaggi che derivano dall'origine sociale. Insomma, non potendo prendere come principio di spiegazione il sistema delle relazioni tra la struttura dei rapporti di classe e il sistema di insegnamento, ci si condanna alle opzioni ideologiche che sottintendono

le scelte scientifiche apparentemente più neutre: gli uni possono così ridurre le ineguaglianze scolastiche a ineguaglianze sociali definite a prescindere dalla forma specifica che esse rivestono nella logica del sistema di insegnamento mentre gli altri tendono a trattare la Scuola come un impero in un impero sia che, come i docimologi riconducono il problema dell'eguaglianza, dinnanzi all'esame a quello della normalizzazione della distribuzione dei voti o dell'egualizzazione della loro varianza, sia che, come certi psicologi sociali, identifichino la « democratizzazione » dell'insegnamento nella « democratizzazione » del rapporto pedagogico, sia infine che, come tanti critici frettolosi, riducano la funzione conservatrice dell'Università al conservatorismo degli universitari.

Trattandosi di spiegare che la frazione della popolazione scolastica che si elimina prima di entrare nel ciclo secondario o nel corso di questo ciclo non si distribuisce a caso tra le differenti classi sociali, ci si condanna a una spiegazione poggiata su caratteristiche che restano individuali, pur quando le si imputa egualmente a tutti gli individui di una categoria, finché non si vede che esse toccano in sorte alla classe sociale *in quanto tale* in e attraverso il suo rapporto con il sistema d'insegnamento. Anche quando si presenta come imposto dalla forza della « vocazione » o dalla constatazione dell'inattitudine, ogni atto di scelta singolare mediante il quale un bambino si esclude dall'accesso a un ciclo di insegnamento o si rassegna ad essere relegato in un tipo di studi svalorizzato tiene conto dell'insieme delle relazioni oggettive (che preesistevano a questa scelta e che le sopravviveranno) tra la sua classe sociale e il sistema di insegnamento, poiché un avvenire scolastico non è più o meno probabile per un individuo dato se non nella misura in cui costituisce l'avvenire oggettivo e collettivo della sua classe o della sua categoria. Ecco perché la struttura delle opportunità oggettive di ascensione sociale in funzione della classe d'origine e, più precisa-

mente, la struttura delle opportunità di ascensione mediante la Scuola, condiziona le disposizioni nei confronti della Scuola e dell'ascensione attraverso la Scuola, disposizioni che contribuiscono a loro volta in maniera determinante a definire le opportunità di accedere alla Scuola, di aderire alle sue norme e di avervi una riuscita, dunque le opportunità di ascensione sociale[28]. La probabilità oggettiva di accedere a tale o talaltro ordine di insegnamento relativa a una classe costituisce dunque più che un'espressione dell'ineguale rappresentazione delle differenti classi nell'ordine di insegnamento considerato, un semplice artificio matematico che permetterebbe soltanto di valutare in modo più preciso o più convincente l'ordine di grandezza delle ineguaglianze. Si tratta di una vera e propria costruzione teorica che fornisce uno dei principî più potenti della spiegazione di queste ineguaglianze: la speranza soggettiva che conduce un soggetto ad escludersi dipende direttamente dalle condizioni che determinano le possibilità oggettive di riuscita proprie alla sua categoria, ed è perciò da annoverare nel numero dei meccanismi che contribuiscono alla realizzazione delle probabilità oggettive[29]. Il concetto di speranza soggettiva, concepita come il prodotto dell'interiorizzazione delle condizioni oggettive

[28] Nel linguaggio adoperato qui, la speranza soggettiva e la probabilità oggettiva si distinguono come il punto di vista dell'agente e il punto di vista della scienza che costruisce le regolarità oggettive mediante un'osservazione sistematica. Ricorrendo a questa distinzione sociologica (che non ha nulla in comune con quella stabilita da certi statistici tra probabilità *a posteriori* e probabilità *a priori*), si vuole indicare qui che le regolarità oggettive si interiorizzano sotto forma di speranze soggettive e che queste ultime si esprimono in condotte oggettive che contribuiscono alla realizzazione delle probabilità oggettive. In seguito, a seconda che si adotti il punto di vista della spiegazione delle pratiche a partire dalle strutture o quello della previsione della riproduzione delle strutture a partire dalle pratiche, si è condotti a privilegiare in questa dialettica la prima relazione o la seconda.

[29] Per un'analisi della logica del processo di interiorizzazione al termine del quale le opportunità oggettivamente iscritte nelle condizioni di esistenza sono trasmutate in speranze o non speranze soggettive e, più generalmente, dei meccanismi evocati prima, cfr. P. Bourdieu, « L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7, 1966, pp. 333-335.

che si attua secondo un processo retto da tutto il sistema delle relazioni oggettive nelle quali essa si effettua, ha come funzione teorica quella di designare l'intersezione di differenti sistemi di relazione. Le relazioni cioè che uniscono il sistema di insegnamento alla struttura dei rapporti di classe nonché quelle che si istituiscono tra il sistema di queste relazioni oggettive e il sistema delle disposizioni (ethos) che caratterizza ogni agente sociale (individuo o gruppo), nella misura in cui quest'ultimo nel determinarsi si riferisce sempre, anche a sua insaputa, al sistema delle relazioni oggettive che lo determina. La spiegazione mediante la relazione tra la speranza soggettiva e la probabilità oggettiva, cioè mediante il sistema delle relazioni tra due sistemi di relazioni, può rendere ragione a partire dallo stesso principio tanto della mortalità scolastica delle classi popolari o della sopravvivenza di una frazione di queste classi, con la modalità particolare dell'atteggiamento dei sopravvissuti nei confronti del sistema, quanto della variazione degli atteggiamenti degli allievi delle differenti classi sociali nei confronti del lavoro o della riuscita, a seconda del grado di probabilità e di improbabilità del loro perpetuarsi in un ciclo di studi dato. Allo stesso modo, se il tasso di scolarizzazione delle classi popolari varia, a seconda delle regioni, come il tasso di scolarizzazione delle altre classi e se la residenza urbana, con l'eterogeneità sociale dei gruppi di interconoscenza che ad essa si accompagna, è associata a un tasso di scolarizzazione delle classi popolari più alto, ciò significa che la speranza soggettiva di queste classi non è mai indipendente dalla probabilità oggettiva caratteristica del gruppo di interconoscenza (tenuto conto dei gruppi di riferimento o di aspirazione che esso racchiude). La qual cosa contribuisce ad aumentare le possibilità scolastiche di queste classi, nella misura almeno in cui lo scarto tra le probabilità oggettive relative al gruppo di riferimento o di aspirazione e le probabilità oggettive di classe non è tale da scoraggiare qualsiasi

identificazione o addirittura rafforzare la rassegnazione all'esclusione (« Non è roba per noi »)[30].

Per rendere conto completamente del processo di selezione che si opera sia nel sistema d'insegnamento sia in riferimento a questo sistema, bisogna dunque tener conto, oltre alle decisioni espresse dal tribunale scolastico, delle condanne per difetto o con la condizionale che si infliggono le classi popolari eliminandosi di primo acchito o votandosi a un'eliminazione a termine quando si avviano nelle trafile cui sono attribuite le possibilità più deboli di sfuggire al verdetto negativo dell'esame. Per un paradosso apparente, gli studi superiori di scienze in cui, a prima vista, il successo sembra dipendere meno direttamente dal possesso di un capitale culturale ereditato e che costituiscono l'approdo obbligato delle sezioni che accolgono, all'entrata nella scuola secondaria, la parte più importante dei figli delle classi popolari, non hanno un reclutamento sensibilmente più democratico degli altri tipi di studi[31]. Infatti, non solo il rapporto con la lingua e con la cultura è continuamente tenuto presente per tutta la durata dell'insegnamento secondario e anche (a un minor grado indubbiamente e, in ogni caso, meno apertamente) nell'insegnamento universitario, non solo la padronanza logica e simbolica delle operazioni astratte e, più precisamente, la padronanza delle leggi di trasformazione delle strutture complesse sono funzione del tipo di padronanza pratica della lingua e del tipo di lingua acquisita nell'ambiente familiare, l'organizzazione e il funzionamento del sistema scolastico ritraducono continuamente e secondo

[30] Per convincersi che questo schema all'apparenza astratto copra le esperienze più concrete, si potrà leggere in *Elmstown's Youth* una biografia scolastica in cui si vedrà come l'appartenenza a un gruppo di pari può, in una certa misura almeno, alterare la stima delle opportunità legate all'appartenenza di classe (cfr. A. E. Hollingshead, *Elmstown's Youth*, New York, John Wiley and Sons, 1949, pp. 169-171).

[31] Cfr. M. de Saint Martin, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de science », *Revue française de sociologie*, IX, numero speciale, 1968, vol. II, pp. 167-184.

codici molteplici le ineguaglianze di livello sociale in ineguaglianze di livello scolastico: dato che in tutte le tappe del corso di studi il sistema scolastico stabilisce tra le discipline o le materie una gerarchia di fatto che va, ad esempio nelle facoltà di scienze, dalla matematica pura alle scienze naturali (o nelle facoltà di lettere, dalle lettere e dalla filosofia alla geografia), cioè dalle attività intellettuali ritenute le più astratte alle più concrete; dato che questa gerarchia si ritraduce, al livello dell'organizzazione scolastica, nella gerarchia degli istituti d'insegnamento secondario e delle sezioni (dal classico al tecnico); dato che questa gerarchia degli istituti e delle sezioni è strettamente legata, attraverso la mediazione delle corrispondenze tra la gerarchia dei gradi e la gerarchia degli istituti, con la gerarchia delle origini sociali degli insegnanti; dato, infine, che le differenti trafile e i differenti istituti attraggono in modo del tutto ineguale gli allievi delle differenti classi sociali in funzione della loro riuscita scolastica anteriore e delle definizioni sociali, differenziate secondo le classi, dei tipi di studio e dei tipi di istituto, si comprende come i differenti tipi di curriculum assicurino opportunità molto ineguali di accedere all'insegnamento superiore. Ne consegue che gli allievi delle classi popolari pagano la loro entrata nell'insegnamento secondario con l'esser relegati in istituzioni e carriere scolastiche che, facendo funzione di nasse, li attraggono con le false sembianze di una omogeneità di facciata per racchiuderli in un destino scolastico tronco[32]. Così, quale meccanismo di eliminazione

[32] In Francia, nel 1961-62, la percentuale dei figli di operai era del 20,3% nella prima media dei « Licei » (denominazione che comprende istituti di livelli ancora molto differenti) e del 38,5% nei C.E.G., mentre quella dei figli di quadri superiori e di membri delle professioni liberali (fortemente rappresentati peraltro negli istituti privati) era del 14,9% nei licei e soltanto del 2,1% nei C.E.G. (cfr. *Informations statistiques*, Paris, Ministero dell'educazione nazionale, gennaio 1964). D'altra parte, l'eliminazione durante il corso di studi tanto al liceo quanto al C.E.G. accentua la sotto-rappresentazione delle classi popolari (*ibid.*); inoltre, la differenza di livello tra i due tipi di istituto è tale che, per coloro che scegliessero di continuare i loro studi oltre la licenza di scuola media inferiore, l'accesso e l'adatta-

differita, la composizione delle opportunità scolastiche di classe e delle opportunità di successo ulteriore attribuite alle differenti sezioni e ai differenti istituti, trasmuta un'ineguaglianza sociale in un'ineguaglianza propriamente scolastica, cioè in un'ineguaglianza di « livello » o di riuscita nascondendo e consacrando scolasticamente un'ineguaglianza delle possibilità di accesso ai gradi più alti dell'insegnamento[33].

All'obiezione secondo la quale la democratizzazione del reclutamento dell'insegnamento secondario tende a ridurre la parte dell'autoeliminazione, poiché la probabilità di accesso all'insegnamento secondario delle classi popolari si è sensibilmente innalzata nel corso degli ultimi anni, si può opporre la statistica dell'accesso all'insegnamento universitario in funzione dell'istituto o della sezione di origine che mette in evidenza un'opposizione sociale e scolastica tra le sezioni nobili degli istituti nobili e l'insegnamento secondario di second'ordine, perpetuando sotto una forma meglio dissimulata la vecchia divisione tra il liceo e l'insegnamento elementare superiore[34]. Meglio, riducendo la parte dell'autoeliminazione

mento a una classe di quinta ginnasiale, istituzione differente quanto a corpo insegnante, spirito e reclutamento sociale, sono al tempo stesso aleatori e difficili.

[33] Si può capire l'influenza propria alla speranza soggettiva legata alla probabilità oggettiva di riuscita attribuita a una sezione o a un tipo di istituto nell'effetto « demoralizzante » prodotto dall'entrata in una sezione o in un tipo di istituto svalorizzato: si è osservato che a livello eguale di riuscita ai tests i ragazzi che accedono al liceo si rivelano superiori quale che sia la loro origine sociale, mentre coloro che entrano in una scuola moderna vedono indebolire i loro risultati (Comitato dell'istruzione superiore di Gran Bretagna, *Higher Education Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins*, 1961-1963, H.M.S.O., Londra, 1963).

[34] Non mancano descrizioni di come il sistema scolastico americano riesca, grazie alla diversificazione delle istituzioni di insegnamento universitario, a « eliminare dolcemente » (*cooling out function*) coloro che, non soddisfacendo le norme della « autentica scolarità », sono spinti senza rumore verso i « binari morti » che l'istituzione e i suoi agenti riescono a presentare come tali da condurre a carriere equivalenti (*alternative achievements*) (B. R. Clark, « The Cooling Out Function in Higher Education », in *Education, Economy and Society*, A. H. Halsey, J. Floud and C. A. An-

alla fine degli studi primari a vantaggio dell'eliminazione differita o dell'eliminazione mediante il solo esame, il sistema di insegnamento assolve ancor meglio la sua funzione conservatrice, se è vero che, per riuscirvi, deve camuffare delle opportunità di accesso in opportunità di riuscita: coloro che invocano « l'interesse della società » per deplorare lo sperpero economico rappresentato dallo « scarto scolastico » omettono contraddittoriamente di prendere in considerazione ciò di cui esso costituisce il prezzo da pagare, cioè il profitto che l'ordine sociale trova nel dissimulare, scaglionandolo nel tempo, l'eliminazione delle classi popolari.

Si comprende che per poter assolvere completamente questa funzione di conservazione sociale il sistema scolastico deve presentare il « minuto di verità » dell'esame come la sua verità: l'eliminazione sottomessa alle sole norme dell'equità scolastica e perciò formalmente irreprensibile, che esso opera e assume, dissimula il compimento della funzione del sistema scolastico, obnubilando mediante l'opposizione tra i promossi e i respinti la relazione tra i candidati e tutti quelli che il sistema ha escluso *de facto* dal numero dei candidati, e dissimulando perciò i legami tra il sistema scolastico e la struttura dei rapporti di classe. Alla maniera della sociologia spontanea che comprende il sistema come esso domanda di essere compreso, numerose analisi dotte, che si lasciano imporre le stesse autonomizzazioni e che fanno propria la logica stessa dell'esame, considerano solo coloro che sono nel sistema in un momento dato, escludendo coloro che ne sono stati esclusi. Ora, la relazione che ognuno di coloro che si sono mantenuti nel sistema intrattiene, almeno oggettivamente, con l'insieme della sua

derson, New York, Free Press, 1961). Allo stesso modo, malgrado l'apparente omogeneità istituzionale della sua organizzazione (parallelismo dei « licei », delle facoltà e delle università regionali, o equivalenza giuridica dei baccalaureati superati in sezioni differenti), l'Università francese tende sempre più a far uso delle gerarchie implicite e incastrate sottese a tutto il sistema di insegnamento per ottenere il « ritiro progressivo » degli studenti che essa relega nelle trafile dei « rifiutati ».

classe sociale d'origine domina e informa la relazione che egli intrattiene con il sistema: la sua condotta, le sue attitudini e le sue disposizioni nei confronti della Scuola portano il contrassegno di tutto il suo passato scolastico perché devono le loro caratteristiche al grado di probabilità o di improbabilità che egli ha di trovarsi ancora all'interno del sistema, in questa fase e in questa trafila dell'insegnamento. Un uso meccanico dell'analisi multivariata potrebbe dunque condurre a negare l'influenza dell'origine sociale sulla riuscita scolastica, almeno al livello dell'insegnamento universitario, sotto il pretesto ad esempio che la relazione primaria tra la origine sociale e la riuscita scompare quando si considera separatamente ciascuna delle due categorie di studenti definite da una formazione classica o una formazione moderna[35]. Ciò significherebbe ignorare la logica specifica secondo la quale i vantaggi e gli svantaggi sociali si ritraducono progressivamente, nel corso delle selezioni successive, in vantaggi o in svantaggi scolastici e, più concretamente, significherebbe trascurare le caratteristiche propriamente scolastiche, come l'istituto, la sezione in prima media, ecc. che subentrano all'influenza dell'origine sociale: basterebbe paragonare il tasso di riuscita all'esame di studenti che accumulano le caratteristiche più improbabili per la loro classe d'origine, ad esempio il tasso di riuscita di studenti figli di operai, provenienti da un grande liceo parigino, che abbiano fatto del latino e del greco e che abbiano avuto la migliore riuscita anteriore (per quel poco che la categoria così definita non è una classe nulla) al tasso di riuscita di studenti dotati delle stesse caratteristiche scolastiche ma appartenenti a una classe sociale in cui queste caratteristiche sono le più probabili (studenti provenienti dalla borghesia parigina ad esempio) per osservare la scomparsa o anche l'inversione della relazione che si stabilisce nella maggior parte dei casi tra la posizione

[35] Sulla *multivariate fallacy*, cfr. sopra, cap. I.

nella gerarchia scolastica e il successo scolastico[36]. La constatazione resta tuttavia priva di significato e anche foriera di assurdità finché non si ricolloca la relazione constatata nel sistema completo delle relazioni e delle loro trasformazioni nel corso delle selezioni successive al termine delle quali si è costituita questa sorta di *composizione di improbabilità* che conferiscono a un gruppo caratterizzato da un'accumulazione di super-selezioni successive la sua riuscita d'eccezione. L'analisi, anche multivariata, delle relazioni osservate in un momento dato tra le caratteristiche di categorie di una popolazione scolastica che è il prodotto di una serie di selezioni che tengono conto di queste stesse caratteristiche o che, se si vuole, è il prodotto di una serie di tirature sbieche sotto l'aspetto delle variabili considerate (cioè, innanzitutto, dell'origine sociale, del sesso, o della residenza geografica) altro non farebbe apprendere che relazioni fallaci se non si badasse a restituire, oltre le ineguaglianze di selezione in grado di nascondere le ineguaglianze dinnanzi alla selezione, le predisposizioni differenziali che determinano selezioni differenziali nei

[36] L'esame delle caratteristiche sociali e scolastiche dei vincitori del concorso generale fornisce un'illustrazione esemplare di queste analisi. Questa popolazione si distingue da un insieme sistematico di vantaggi sociali dalla popolazione delle classi terminali all'interno della quale essa è prelevata mediante una selezione a due gradi, quella che operano gli istituti designando i loro migliori allievi per il concorso e quella che opera la commissione tra i candidati: più giovani, provenendo più spesso dai licei della regione parigina, più spesso iscritti in un liceo fin dalla prima media, i vincitori appartengono ad ambienti più privilegiati tanto sotto il rapporto dello status sociale quanto del capitale culturale. Più precisamente, i vincitori di una categoria data (classe sociale o categoria statica come il sesso o l'anno di nascita) presentano tanto meno le caratteristiche demografiche, sociali e scolastiche della popolazione di questa categoria presa nel suo insieme (e, inversamente, presentano tante più caratteristiche *rare* per questa categoria) quante minori opportunità quest'ultima ha di essere rappresentata e ciò tanto più in quanto sono stati nominati in una materia situata a un livello più alto nella gerarchia delle discipline – cioè ad esempio in francese piuttosto che in geografia – (cfr. per un'analisi più approfondita P. Bourdieu e M. de Saint-Martin, L'« eccellere » scolastico e i valori del sistema d'insegnamento francese, *Monthly Review* ed it. n. 3, marzo 1971; in francese in *Annales* n. 1, 1970).

soggetti selezionati. In effetti, rinchiudendosi nella sincronia, ci si condanna a trattare come un insieme di probabilità assolute, che verrebbero ridefinite *ex nihilo* ad ogni momento del corso di studi, una serie transitiva di probabilità condizionali lungo la quale si è specificata e limitata progressivamente la probabilità iniziale il cui miglíore indicatore sarebbe, allo stato attuale, la probabilità di accedere all'insegnamento secondario in tale o tal'altra sezione a seconda della classe sociale d'origine. Contemporaneamente, ci si vieta di rendere conto completamente delle disposizioni caratteristiche delle differenti categorie di studenti: « atteggiamenti » tipo il dilettantismo, la sicurezza e la spigliatezza desacralizzante degli studenti provenienti dalla borghesia o l'accanimento contratto e il realismo scolastico degli studenti provenienti dalle classi popolari, possono comprendersi unicamente in funzione della probabilità o dell'improbabilità di occupare la posizione occupata che definisce la struttura oggettiva dell'esperienza soggettiva del « miracolato » o del « delfino ». Insomma, ciò che si dà da afferrare, è, in ogni punto della curva, l'inclinazione della curva, cioè tutta la curva[37]. Se è vero che il rapporto che un individuo intrattiene con la Scuola e con la cultura che essa trasmette è più o meno « spigliato », « brillante », « naturale », « laborioso », « teso » o « drammatico », a seconda della probabilità della sua sopravvivenza nel sistema e se si sa, d'altra parte, che nei loro verdetti il sistema d'insegnamento e la società tengono conto tanto del rapporto con la cultura quanto della cultura, si vede tutto ciò che ci si vieta di

[37] Bisogna evidentemente guardarsi dal prestare ai soggetti una lucidità assoluta sulla verità della loro esperienza: le loro pratiche possono essere aggiustate alla loro posizione nel sistema senza regolarsi direttamente su altro che la reinterpretazione, proposta dal sistema, delle condizioni oggettive della loro presenza nel sistema; così, laddove gli atteggiamenti scolastici del « miracolato » appaiono come oggettivamente (ma indirettamente) regolati sulle sue opportunità oggettive di classe, le sue rappresentazioni coscienti e i suoi discorsi possono avere come principio direttore l'immagine incantata del miracolo continuato, meritato dallo sforzo della volontà

comprendere quando non si fa ricorso al principio della produzione delle differenze scolastiche e sociali più durevoli, cioè l'*habitus* – questo principio generatore e unificatore delle condotte e delle opinioni che ne è anche il principio esplicativo, poiché tende a riprodurre in ogni momento di una biografia scolastica o intellettuale il sistema delle condizioni oggettive di cui è il prodotto.

Un'analisi delle funzioni dell'esame che intenda rompere con la sociologia spontanea, cioè con le immagini ingannatrici che il sistema d'insegnamento tende a proporre del suo funzionamento e delle sue funzioni, conduce dunque a sostituire all'esame puramente docimologico dell'esame che serve ancora le funzioni nascoste dell'esame, uno studio sistematico dei meccanismi di eliminazione, come luogo privilegiato dell'apprendimento delle relazioni tra il funzionamento del sistema di insegnamento e il perpetuarsi della struttura dei rapporti di classe. Nulla è più appropriato dell'esame per ispirare a tutti il riconoscimento della legittimità dei verdetti scolastici e delle gerarchie sociali che essi legittimano, poiché conduce coloro che si eliminano ad assimilarsi a coloro che falliscono, pur permettendo a coloro che sono eletti tra un piccolo numero di eleggibili di vedere nella loro elezione l'attestato di un merito o di un « dono » che li avrebbe fatti preferire in qualsiasi caso a tutti gli altri. Soltanto a condizione di scoprire nell'esame la funzione di dissimulazione dell'eliminazione senza esame si può comprendere completamente perché tanti tratti del suo funzionamento come procedura patente di selezione obbediscono ancora alla logica che regge l'eliminazione che dissimula. Sapendo quanto i giudizi degli esaminatori devono a norme implicite che ritraducono e specificano nella logica propriamente scolastica i valori delle classi dominanti, si vede che i candidati hanno da sopportare un handicap tanto più pesante quanto più questi valori sono lontani dalla

loro classe d'origine[38]. Il segno di classe non è mai così marcato come nelle prove che votano l'esaminatore ai criteri impliciti e diffusi dell'arte tradizionale di dare il voto, tipo la prova di dissertazione o l'esame orale, occasione per affibbiare giudizi totali, armati dei criteri inconsci della percezione sociale, su persone totali, le cui qualità morali e intellettuali sono colte attraverso i tratti infinitesimali dello stile o dei modi, dell'accento o dell'elocuzione, della positura o della mimica, o anche dell'abbigliamento e dei cosmetici; per non dire di quella prova orale che, come i concorsi della E.N.A. o l'aggregazione di lettere, rivendicano pressoché esplicitamente il diritto ai criteri impliciti, si tratti della spigliatezza o della distinzione borghese o del buon tono e della buona tenuta universitarie[39]. Così come, è un'osservazione di Marcel Proust, « si scoprono al telefono le inflessioni di una voce che non si distingue finché

[38] Al limite, i concorsi di medicina rivelano in tutta chiarezza tratti osservati altrove, si tratti del primato conferito alla funzione di selezione concepita come cooptazione di classe o del ruolo della retorica (che non è soltanto verbale, ma anche gestuale e, se si può dire, posturale), o ancora della creazione artificiale di caste irreversibilmente separate da passati scolastici differenti (cfr. H. Jamous, *Contribution à une sociologie de la décision*, Paris, C.E.S., 1967, pp. 86-103).

[39] Avremmo solo l'imbarazzo della scelta per far vedere come gli esaminatori trasformino in ordalia etica le prove più tecniche: « L'esame, soprattutto orale, mi appare come basato su qualità estremamente complesse. Se si apprezza al tempo stesso il gusto, la probità, la modestia e altresì l'intelligenza propriamente detta, ci troviamo di fronte a una personalità che tenta di comprendere una personalità » (C. Bouglé, *IIIrd Conference on Examinations*, pp. 32-44). « Un concorso come il nostro non rappresenta soltanto una prova tecnica, è anche un test di moralità, di probità intellettuale » (*Agrégation de grammaire masculine*, 1957, p. 14). « Il testo essendo stato compreso e la traduzione essendo stata preparata per l'analisi, resta da mettere in opera per trasformarla in greco, al tempo stesso delle qualità morali e delle conoscenze tecniche. Le qualità morali, nel numero delle quali possono figurare il coraggio, l'entusiasmo, ecc., si concentrano in quelle di probità. Abbiamo dei doveri verso il testo. Bisogna sottomettersi ad esso e non barare » (*Agrégation de grammaire masculine*, 1963, pp. 20-21). Non la finiremmo mai di enumerare gli aggettivi che rendono conto degli errori tecnici nel linguaggio delle depravazioni morali: « compiacenza vile » « disonestà », « ingegnosità perversa », « trascuratezza colpevole », « viltà », « pigrizia intellettuale », « prudenza astuta », « impudenza inammissibile » o « nullità senza vergogna ».

non è dissociata da un viso in cui si oggettiva la sua espressione », allo stesso modo la decomposizione sperimentale del giudizio sincretico dell'esaminatore potrebbe da sola rivelare quanto un giudizio formulato in situazione d'esame deve al sistema dei marchi sociali che costituisce il fondamento oggettivo del sentimento della « presenza » o dell'« insignificanza » del candidato. Ma bisogna guardarsi dal credere che la razionalizzazione formale dei criteri e delle tecniche di giudizio basterebbe ad affrancare l'esame dalle sue funzioni sociali: cosa che sembrano ignorare i docimologi quando, affascinati dalla duplice incostanza degli esaminatori incapaci di accordarsi tra di loro perché incapaci di accordarsi con se stessi sui criteri di giudizio, dimenticano che giudici diversi potrebbero, al limite, accordarsi su giudizi identicamente distorti perché fondati sugli stessi criteri impliciti se avessero in comune tutte le caratteristiche sociali e scolastiche che determinano il loro voto. Attirando l'attenzione su questo asilo dell'irrazionalità che costituisce l'esame, i docimologi mettono in evidenza la discordanza tra l'ideologia dell'equità e la realtà delle operazioni di selezione, ma, non potendo interrogarsi sulle funzioni sociali di procedure tanto « irrazionali », possono ancora contribuire al compimento di queste funzioni lasciando credere che una razionalizzazione del voto basterebbe a mettere gli esami al servizio delle funzioni conclamate della Scuola e dell'esame[40].

Perché l'esame compia alla perfezione la sua funzione di legittimazione dell'eredità culturale e, perciò stesso, dell'ordine stabilito, basterebbe dunque che la fiducia

[40] Così come, non avendo preso in considerazione le caratteristiche sociali degli esaminatori e degli esaminati, i docimologi non hanno mai pensato a sottoporre a un test la correlazione tra la concordanza delle votazioni e l'omogeneità sociale e scolastica del gruppo degli esaminatori, allo stesso modo, non avendo visto che la docimologia spontanea dei professori ha la sua logica e le sue funzioni sociali, non hanno altra risorsa che l'indignazione costernata dinanzi alla debole eco che la loro predicazione razionale incontra nel corpo professorale.

giacobina che tanti universitari accordano al concorso nazionale e anonimo possa riportarsi su tecniche di misura che hanno dalla loro tutte le apparenze della scientificità e della neutralità. Nulla assolverebbe meglio questa funzione di *sociodicea* che dei test, formalmente irreprensibili, i quali pretendessero misurare a un momento dato l'attitudine dei soggetti a occupare dei posti professionali, dimenticando che questa attitudine, per quanto presto la si afferri, è il prodotto di un apprendistato socialmente qualificato e che le misure più predittive sono precisamente le meno neutre socialmente. È in effetti l'utopia neo-paretiana di una società al riparo dalla « cirolazione delle élites » e dalla « rivolta delle masse » quella che leggiamo tra le righe in certe descrizioni dove si danno i test quali strumenti e garanti privilegiati della democrazia americana come meritocrazia: « Una conseguenza concepibile della fiducia crescente nei test attitudinali come criterio dell'attribuzione dello status culturale e professionale potrebbe essere una struttura di classe fondata sulle attitudini, ma più rigida. Il carattere ereditario delle attitudini, combinato con l'uso generalizzato di test rigorosi di selezione, confermerà l'individuo nella sua situazione quando è nato da genitori poco dotati. Tenuto conto della endogamia di classe, ci si può attendere che, alla lunga, l'ascensione intergenerazionale divenga più difficile »[41]. E quando queste utopie descrivono l'effetto « demoralizzante » che un tale sistema di selezione non mancherebbe di produrre sui membri delle « classi inferiori », costretti a convincersi, come i *delta* del *Migliore dei mondi*, di essere gli ultimi degli ultimi e contenti di esserlo, sopravvalutano forse l'attitudine dei test a cogliere le attitudini naturali perché sottovalutano l'attitudine della Scuola a far crescere il carattere naturale delle attitudini o delle inattitudini.

[41] D. A. Goslin, *The Search for Ability, Standardized Testing in Social Perspective*, New York, John Wiley and Sons, 1966.

Potrebbe dunque darsi che un sistema d'insegnamento sia tanto più in grado di dissimulare la sua *funzione sociale* di legittimazione delle differenze di classe sotto la sua *funzione tecnica* di produzione delle qualifiche quanto meno gli è possibile ignorare le esigenze incomprimibili del mercato del lavoro: indubbiamente le società moderne riescono sempre meglio a ottenere dalla Scuola che essa produca e garantisca come tali un numero sempre maggiore di individui qualificati, cioè sempre più adatti alle domande dell'economia; ma questa restrizione dell'autonomia impartita al sistema d'insegnamento è indubbiamente più apparente che reale nella misura in cui l'innalzarsi del minimo di qualifica tecnica richiesto dall'esercizio delle professioni non comporta *ipso facto* la riduzione dello scarto tra la qualifica tecnica garantita dall'esame e la qualità sociale che esso conferisce attraverso ciò che potremmo chiamare il suo *effetto di certifica*. Un sistema di insegnamento conforme alle norme dell'ideologia tecnocratica può, almeno altrettanto bene di un sistema tradizionale, conferire alla rarità scolastica che esso produce o decreta mediante il diploma una rarità sociale relativamente indipendente dalla rarità tecnica delle capacità richieste dal posto al quale il diploma dà legittimamente accesso: non si comprenderebbe altrimenti come tanti posti professionali possano essere occupati, a titoli differenti e con remunerazioni ineguali, da individui che (nell'ipotesi più favorevole alla credibilità del diploma) differiscono unicamente per il grado al quale sono stati consacrati dalla Scuola. Tutte le organizzazioni annoverano queste « controfigure » che sono condannate dall'assenza di titoli scolastici a una posizione subalterna per quanto la loro efficacia tecnica li renda indispensabili, ed è nota la concorrenza che oppone categorie separate nella gerarchia amministrativa dal marchio scolastico pur assol-

vendo gli stessi compiti tecnici (come gli ingegneri provenienti da scuole differenti o, tra i professori dell'insegnamento secondario, gli « agrégés », i « bi-admissibles », i « certifiés », gli « adjoints d'enseignements », gli incaricati di insegnamento, i « maîtres auxiliaires », etc.)[42]. Se il principio « a lavoro eguale, salario eguale » può servire a giustificare gerarchie che, preso alla lettera, esso sembrerebbe contraddire, ciò significa che il valore di una produzione professionale è sempre socialmente percepito come correlativo al valore del produttore e quest'ultimo a sua volta come funzione del valore scolastico dei suoi titoli. Insomma, il diploma tende a impedire che la messa in relazione della relazione patente tra il diploma e lo status professionale con la relazione più incerta tra la capacità e lo status faccia sorgere la questione della relazione tra la capacità e il diploma e conduca così a una messa in discussione della credibilità del diploma, cioè di tutto ciò che legittima il riconoscimento della legittimità dei diplomi: sono i principî stessi sui quali riposano la loro organizzazione e la loro gerarchia ad essere difesi dalle burocrazie moderne quando esse sembrano contraddire i loro interessi più patenti astenendosi dal provare il tenore tecnico dei titoli scolastici dei loro agenti, perché non potrebbero sottomettere individui certificati dal diploma a prove capaci di metterli in pericolo senza mettere anche in pericolo la legittimità del diploma e di tutte le gerarchie da esso legittimate. Proprio alla necessità di mascherare lo scarto che separa la qualifica tecnica effettivamente garantita dal diploma dalla redditività sociale assicurata dal suo effetto di certificazione risponde inoltre l'ideologia della « cultura generale » la cui funzione prima potrebbe essere quella di proibire di fatto e di diritto che « l'uomo colto » possa mai essere messo in condi-

[42] Si tratta di tutta la gerarchia dell'insegnamento secondario francese che va, grosso modo, dal titolare di cattedra al supplente (*NdT*).

zione di dare tecnicamente la prova della sua cultura. Si comprende come le classi che detengono oggettivamente il monopolio di un rapporto con la cultura definito come indefinibile (perché non può essere definito oggettivamente se non da questo monopolio di fatto) siano predisposte a trarre pieno profitto dall'effetto di certifica e abbiano tutto l'interesse a difendere l'ideologia della cultura disinteressata che legittima questo effetto dissimulandolo[43]. Si comprendono nella stessa logica le funzioni sociali dello sperpero ostentato di apprendistato quale è definito dal modo di acquisizione di tutte le attitudini degne di appartenere alla cultura generale, si tratti dell'acquisizione delle lingue morte concepita come un'iniziazione, necessariamente lenta, alle virtù etiche e logiche dell'« umanesimo » o dell'addestramento compiacente a tutti i « formalismi », letterari o estetici, logici o matematici.

Se ogni operazione di selezione ha sempre indissociabilmente come effetto quello di controllare delle qualifiche tecniche in riferimento alle esigenze del mercato del lavoro e di creare delle qualità sociali in riferimento alla struttura dei rapporti di classe che il sistema d'insegnamento contribuisce a perpetuare, insomma, se la Scuola detiene al tempo stesso una funzione tecnica di produzione e di attestazione delle capacità e una funzione sociale di conservazione e di consacrazione del potere e dei privilegi, si comprende che le società moderne forniscano al sistema di insegnamento occasioni molteplici di esercitare il suo potere di trasmutare dei vantaggi sociali in vantaggi scolastici, a loro volta riconvertibili in van-

[43] « 'Avere la laurea', significa forse sapere, o aver saputo, alcuni rudimenti di storia romana o di trigonometria. Poco importa. Ciò che importa, è che il titolo permette di ottenere una situazione più vantaggiosa di un'altra per la quale questo diploma non è richiesto. Tutto avviene come se la società avesse dei dubbi sulla funzione di certi aspetti dell'educazione e dovesse arrotondare gli angoli simbolicamente creando nozioni come quella di cultura generale » (E. Sapir, *Anthropologie*, t. II, Paris, Editions de Minuit, 1967, p. 55).

taggi sociali, perché gli permettono di presentare certi presupposti scolastici, e dunque implicitamente sociali, come prerequisiti tecnici dell'esercizio di una professione[44]. Così, quando Max Weber associava allo sviluppo delle grandi burocrazie moderne, generatore di bisogni incessantemente accresciuti in esperti specialmente preparati a compiti specifici, una razionalizzazione delle procedure di selezione e di reclutamento, sopravvalutava l'autonomia delle funzioni tecniche in rapporto alle funzioni sociali tanto del sistema d'insegnamento quanto del sistema burocratico: difatti l'alta amministrazione francese non ha forse mai riconosciuto e consacrato totalmente come oggi le predisposizioni più generali e anche le più diffuse, le più ribelli in ogni caso alla spiegazione e alla codificazione razionali, e mai subordinato così completamente gli specialisti, gli esperti e i tecnici, agli specialisti del generale provenienti dalle « grandes écoles » più prestigiose[45].

Delegando sempre più completamente il potere di selezione all'istituzione scolastica, le classi privilegiate possono sembrare abdicare a vantaggio di un'istanza perfettamente neutra al potere di trasmettere il potere da una generazione all'altra e rinunciare così al privilegio arbitrario della trasmissione ereditaria dei privilegi. Ma, mediante le sue sentenze formalmente irre-

[44] Proprio questa tendenza inerente ad ogni sistema scolastico coglieva Durkheim nel caso privilegiato del collegio d'ancien régime: « Il Collegio dell'ancien régime non creava indubbiamente medici, né preti, né uomini di Stato, né giudici, né avvocati, né professori; ma si riteneva che, per poter diventare professore, avvocato, giudice, ecc. fosse indispensabile esser passati attraverso il Collegio » (E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, *op. cit.*, t. II, p. 182).

[45] Questa evoluzione, iniziata alla fine del secolo scorso, con la creazione dei concorsi di reclutamento delle grandi amministrazioni che, invocando le esigenze della « cultura generale », contrassegnavano l'arretramento degli specialisti e dei tecnici « formatisi sul posto », trova in un certo senso la sua conclusione e il suo compimento con il concorso della Scuola nazionale di amministrazione, che ha popolato le amministrazioni e i gabinetti ministeriali di « giovani signori » che cumulavano i vantaggi di una educazione borghese e della formazione scolastica più generale e più tipicamente tradizionale.

prensibili che servono sempre oggettivamente le classi dominanti, poiché non sacrificano mai gli interessi tecnici di queste classi se non a vantaggio dei loro interessi sociali, la Scuola può meglio che mai e, in ogni caso, nella sola maniera concepibile in una società che si richiama a ideologie democratiche, contribuire alla riproduzione dell'ordine stabilito, poiché riesce meglio che mai a dissimulare la funzione assolta. Lungi dall'essere incompatibile con la riproduzione della struttura dei rapporti di classe, la mobilità degli individui può concorrere alla conservazione di questi rapporti, garantendo la stabilità sociale mediante la selezione controllata di un numero limitato di individui, del resto modificati da e per l'ascensione individuale, e dando perciò la sua credibilità all'ideologia della mobilità sociale che trova la sua forma compiuta nell'ideologia scolastica della Scuola liberatrice[46].

[46] Sposando *implicitamente* questa ideologia come fanno tante ricerche che riducono la questione della riproduzione dei rapporti di classe alla questione della mobilità intergenerazionale degli individui, ci si vieta di comprendere tutto ciò che le pratiche individuali, e in particolare quelle che contribuiscono alla mobilità o che ne risultano, devono alla struttura oggettiva dei rapporti di classe in cui esse si compiono. Così ad esempio, l'interesse collettivo che le classi dominanti hanno nella salvaguardia della struttura dei rapporti di classe e, dunque, nell'evoluzione del sistema d'insegnamento verso una subordinazione sempre più stretta alle esigenze dell'economia e del calcolo economico, e che implica tra l'altro il sacrificio di una frazione degli studenti di queste classi, tende oggi, a causa della loro super-scolarizzazione, a entrare in conflitto con l'interesse individuale dei membri di queste classi che li porta a attendere dal sistema d'insegnamento la consacrazione automatica delle pretese sociali di tutti i membri della classe.

Capitolo quarto

La dipendenza mediante l'indipendenza

> *E innanzitutto un gerofante li mise in ordine; poi prendendo sulle ginocchia di Lachesi frammenti e modelli di vita, salì su una predella sopraelevata e gridò:*
> *« Proclamazione della vergine Lachesi, figlia della Necessità. Anime effimere state per cominciare una nuova carriera e rinascere alla condizione mortale. Non sarà un genio a sorteggiarvi ma sarete voi a scegliere il vostro genio. Il primo che la sorte avrà designato sceglierà per primo la vita alla quale sarà legato dalla necessità (...). Ognuno è responsabile della propria scelta, la divinità è fuori causa ».*
>
> PLATONE, *La Repubblica*

Sia che ci si proponga di analizzare la comunicazione del messaggio, l'organizzazione dell'esercizio o il controllo e la sanzione degli effetti della comunicazione e dell'esercizio, cioè il lavoro pedagogico come azione prolungata di inculcamento mediante la quale si realizza la funzione propria ad ogni sistema scolastico, sia che si voglia cogliere i meccanismi mediante i quali il sistema seleziona, apertamente o tacitamente, i destinatari legittimi del suo messaggio, imponendo esigenze tecniche che sono sempre, a gradi diversi, esigenze sociali, non si può, lo si è visto, comprendere la *duplice verità* di un sistema definito dalla capacità di mettere al servizio della sua *funzione esterna* di conservazione sociale la *logica interna* del suo funzionamento se si omette di rapportare tutte le caratteristiche, presenti e passate, della sua organizzazione e del suo pubblico

al sistema completo delle relazioni che si stabiliscono in una formazione sociale determinata, tra il sistema d'insegnamento e la struttura dei rapporti di classe. Accordare al sistema d'insegnamento l'indipendenza assoluta alla quale esso pretende o, all'opposto, vedervi unicamente il riflesso di uno stato del sistema economico o l'espressione diretta del sistema di valori della « società globale », significa vietarsi di scorgere che la sua *autonomia relativa* gli permette di servire le domande esterne sotto le apparenze dell'indipendenza e della neutralità, cioè di dissimulare le funzioni sociali da esso assolte e, perciò stesso, di assolverle più efficacemente.

Lo sforzo per repertoriare le funzioni esterne del sistema scolastico, cioè le relazioni obiettive tra questo sistema e gli altri sotto-sistemi, ad esempio il sistema economico o il sistema di valori, resta fittizio ogni qual volta le relazioni così stabilite non sono messe a loro volta in relazione con la struttura dei rapporti di forza che si stabiliscono a un momento dato tra le classi sociali. È stato così necessario mettere l'organizzazione universitaria (ad esempio, le condizioni istituzionali della comunicazione pedagogica o la gerarchia dei gradi e delle discipline) in rapporto con le caratteristiche sociali del pubblico per evitare di limitarsi all'alternativa empiristica che costringe il senso comune e numerose analisi semi-dotte a oscillare tra la condanna di un sistema scolastico presunto solo colpevole di tutte le ineguaglianze che esso produce e la denuncia di un sistema sociale ritenuto solo responsabile delle ineguaglianze lasciate in eredità a un sistema scolastico in sé impeccabile. Allo stesso modo, bisogna determinare la forma differenziale che rivestono, per ogni classe sociale di una società caratterizzata da una certa struttura dei rapporti di classe, le relazioni tra il sistema di insegnamento e tale o talaltro sottosistema, se si vuole evitare l'illusione, frequente negli economisti, secondo cui la Scuola, investita dalla « Società » di una funzione unica

e unicamente tecnica, intratterrebbe una relazione unica e univoca con l'economia di questa società o l'illusione, propria a certi antropologi culturali, secondo cui la Scuola, investita dalla « Società » di una funzione unica e unicamente culturale di « inculturazione », non farebbe che esprimere nella sua organizzazione e nel suo funzionamento la gerarchia dei valori della « cultura nazionale » che essa trasmette da una generazione all'altra.

Ridurre le funzioni del sistema d'insegnamento alla sua funzione tecnica, cioè l'insieme delle relazioni tra il sistema scolastico e il sistema economico al « rendimento » della Scuola commisurato ai bisogni del mercato del lavoro, significa vietarsi un uso rigoroso del metodo comparativo, condannandosi alla comparazione astratta di serie statistiche spogliate dal significato che i fatti misurati derivano dalla loro posizione in una struttura particolare, che serve un sistema particolare di funzioni. Le condizioni di un'applicazione feconda del metodo comparativo sono assolte solo se si mettono sistematicamente in relazione le variazioni della struttura gerarchica delle funzioni del sistema d'insegnamento (cioè le variazioni del peso funzionale di ciascuna funzione nel sistema completo delle funzioni) con le variazioni concomitanti dell'organizzazione del sistema scolastico. Sottoponendo alla critica due tipi di approccio che si accordano per ignorare queste esigenze, sia in nome di una sorta di decreto della comparabilità universale, sia in nome della credenza nella irriducibilità delle « culture nazionali », si può sperare almeno di precisare le condizioni della costruzione di un modello che permettesse di comprendere ciascuno dei casi storicamente realizzati come un caso particolare delle trasformazioni che può subire il sistema delle relazioni tra la struttura delle funzioni e la struttura dell'organizzazione. In effetti, i differenti tipi di struttura del sistema di insegnamento, cioè le differenti specificazioni storiche della funzione propria di produ-

zione di disposizioni durevoli e trasponibili (habitus) che incombe su ogni sistema di insegnamento, acquistano tutto il loro significato solo se messe in rapporto con i differenti tipi di struttura del sistema delle funzioni, a loro volta inseparabili dai differenti stati del rapporto di forza tra i gruppi o classi mediante i quali e per i quali si realizzano queste funzioni.

Le funzioni particolari dell'interesse generale

Mai come oggi la questione dei « fini » dell'educazione è stata identificata così completamente con l'interrogativo sul contributo che l'Università apporta alla crescita nazionale. Le stesse preoccupazioni in apparenza più estranee a questa logica, tipo la manifestata volontà di « democratizzare l'accesso alla Scuola e alla cultura », prendono sempre più in prestito il linguaggio della razionalità economica, assumendo ad esempio la forma di una denuncia dello « sperpero » dei talenti. Ma « razionalizzazione » economica e « democratizzazione » sono forse tanto automaticamente legate come amano crederlo i tecnocrati di buona volontà? La sociologia e l'economia dell'educazione non si lascerebbero così facilmente racchiudere in una problematica siffatta se non supponessero risolta la questione che pongono oggettivamente tutte le interrogazioni artificialiste sui « fini » dell'educazione, cioè la questione teorica delle funzioni del sistema d'insegnamento *oggettivamente possibili* (possibili cioè non soltanto logicamente ma sociologicamente) e, correlativamente, la questione metodologica della comparabilità dei sistemi d'insegnamento e dei loro prodotti.

Il pensiero tecnocratico che, ritrovando la filosofia della storia dell'evoluzionismo sociale nella sua forma più semplicista, pretende estrarre dalla realtà addirittura un modello unilineare e unidimensionale delle fasi del cambiamento storico, si dà a buon mercato il cam-

pione di una comparazione universale che gli permette di gerarchizzare in maniera univoca, a seconda del loro grado di sviluppo o di « razionalità », le differenti società o i differenti sistemi di insegnamento. In realtà, poiché gli indicatori della « razionalità » del sistema d'insegnamento tanto più difficilmente si prestano all'interpretazione comparativa quanto più completamente esprimono la specificità storica e sociale delle istituzioni e delle pratiche scolastiche, questo approccio distrugge l'oggetto stesso della comparazione spogliando gli elementi comparati da tutto ciò che essi devono alla loro appartenenza a sistemi di relazione. In seguito, anche ad attenersi ad indicatori così astratti come i tassi di analfabetismo, di scolarizzazione e di inquadramento, o a prendere in considerazione indicatori più specifici del rendimento del sistema di insegnamento o del grado in cui utilizza le risorse intellettuali virtualmente disponibili, tipo la parte accordata all'insegnamento tecnico, la proporzione dei diplomati in rapporto al flusso di entrata o la rappresentazione differenziale dei sessi o delle classi sociali nei differenti gradi dell'insegnamento, bisogna ricollocare queste relazioni all'interno dei sistemi di relazioni da cui esse dipendono se si vuole evitare di confrontare cose inconfrontabili o, più sottilmente, omettere di confrontare cose realmente confrontabili.

Più profondamente, tutti questi indicatori riposano su una definizione implicita della « produttività » del sistema scolastico che, riferendosi esclusivamente alla sua razionalità formale ed esterna, riduce il sistema delle sue funzioni ad una di esse, a sua volta sottomessa a un'astrazione riduttrice: la misura tecnocratica del rendimento scolastico suppone il modello impoverito di un sistema che, non conoscendo altri fini se non quelli affidatigli dal sistema economico, risponderebbe in modo ottimale, in quantità e in qualità, e al minimo costo, alla domanda tecnica di educazione, cioè ai bisogni del mercato del lavoro. Per chi aderisse

a una tale definizione della razionalità, il sistema d'insegnamento più *razionale* (*formalmente*) sarebbe quello che, subordinandosi totalmente alle esigenze della calcolabilità e della prevedibilità, produrrebbe al minimo costo formazioni specifiche direttamente adattate a compiti specializzati e garantirebbe i tipi e i gradi di qualifica richiesti, a una scadenza data, dal sistema economico, utilizzando a questo scopo un personale specialisticamente formato al maneggiamento delle tecniche pedagogiche più adeguate, ignorando le barriere di classe e di sesso per attingere il più largamente possibile (senza uscire tuttavia dai limiti della redditività) nelle « riserve » intellettuali e bandendo tutte le vestigia del tradizionalismo per sostituire a un insegnamento di cultura, destinato a formare degli uomini di gusto, un insegnamento in grado di produrre a comando e nel tempo voluto degli specialisti su misura[1].

Per scorgere la semplificazione che una tale definizione fa subire al sistema delle funzioni, basti notare che le relazioni statistiche più correntemente invocate per dimostrare l'esistenza di una corrispondenza globale tra il grado di razionalità formale del sistema di insegnamento e il grado di sviluppo del sistema economico acquistano il loro significato specifico solo se vengono ricollocate nel sistema delle relazioni tra il sistema scolastico e la struttura dei rapporti di classe. Un indicatore tanto univoco in apparenza come il tasso di diplomati di ogni livello in ogni specialità non potrebbe essere interpretato nella logica formale di un sistema di equivalenze giuridiche: il rendimento economico e

[1] A questa definizione della razionalità formale dell'insegnamento si potrebbe obiettare che le domande del sistema economico non sono più formulate oggi in termini di specializzazione stretta e che l'accento è messo *al contrario sull'attitudine ai riadattamenti professionali*. Infatti, si tratta in questo caso di un nuovo tipo di specialità professionale, richiesto da un nuovo stato della domanda del sistema economico. Malgrado questo allargamento della definizione, l'attitudine a produrre capacità professionali utilizzabili resta la misura della razionalità del sistema d'insegnamento.

sociale di un diploma determinato è funzione della sua rarità sui mercati economico e simbolico, cioè del valore che le sanzioni di questi mercati conferiscono ai differenti diplomi e alle differenti categorie di diplomati. Nei paesi in cui il tasso di analfabetismo è molto forte, il semplice fatto di sapere leggere e scrivere o, *a fortiori*, il possesso di un diploma elementare basta difatti ad assicurare un vantaggio decisivo nella competizione professionale[2]. Allo stesso modo, poiché le società tradizionali escludono generalmente la donna dalla scolarità, poiché l'utilizzazione di tutte le capacità intellettuali è richiesta dallo sviluppo dell'economia e poiché l'entrata delle donne nelle professioni maschili è una delle principali trasformazioni che accompagnano l'industrializzazione, si potrebbe essere tentati di vedere nel tasso di femminilizzazione dell'insegnamento secondario e superiore un indicatore del grado di « razionalizzazione » e di « democratizzazione » del sistema di insegnamento. In realtà, gli esempi italiano e francese suggeriscono che un tasso molto alto di femminilizzazione non deve indurre in illusioni e che la carriera scolastica che le nazioni più ricche offrono alle ragazze spesso non è che una variante, più costosa e più lussuosa, dell'educazione tradizionale o, se si vuole, una reinterpretazione degli studi femminili più moderni in funzione del modello tradizionale della divisione del

[2] In ragione dell'equivalenza formale dei sistemi e dei diplomi universitari, il paragone tra l'Algeria e la Francia è, sotto questo aspetto, particolarmente significativo: « In una società in cui il 57% degli individui non ha alcun diploma di insegnamento generale e il 98% nessun diploma di insegnamento tecnico, il possedere un C.A.P. o un C.E.P. procura un vantaggio immenso nella competizione economica; una differenza di livello infima, quella che separa ad esempio un individuo in grado di leggere da un altro in grado di leggere e scrivere, determina una differenza sproporzionata quanto alle possibilità di riuscita sociale » (P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris-La Haye, Mouton, 1962, pp. 272-273). Allo stesso modo, il possesso di un diploma ha per una ragazza un rendimento molto diverso a seconda del tasso di scolarizzazione della popolazione femminile: così ad esempio, in Algeria, il 70% delle ragazze che hanno il C.E.P. o un diploma più alto occupavano, nel 1960, un impiego non manuale, il tasso delle inattive essendo insignificante (*Ibid.*, p. 208).

lavoro tra i sessi, come testimonia tutto l'atteggiamento delle studentesse verso i loro studi e, più visibilmente ancora, la scelta della disciplina o il tasso di utilizzazione professionale del diploma, al tempo stesso causa ed effetto di questo atteggiamento. Al contrario, tassi, anche deboli, di feminilizzazione possono esprimere una rottura più netta con la definizione tradizionale dell'educazione femminile in un paese mussulmano la cui tradizione tutta tendeva ad escludere totalmente le ragazze dall'insegnamento superiore. Più precisamente, il tasso globale di femminilizzazione di un insegnamento superiore non ha lo stesso significato a seconda del reclutamento sociale delle studentesse e a seconda della distribuzione dei tassi di femminilizzazione delle differenti facoltà e delle differenti discipline. Così, in Francia, le possibilità di accesso all'Università sono oggi sensibilmente eguali per i ragazzi e le ragazze della stessa origine sociale senza che se ne possa dedurre il deperimento del modello trazionale della divisione del lavoro e dell'ideologia della distribuzione dei « doni » tra i sessi: le ragazze restano condannate più spesso dei ragazzi a certi tipi di studio (le lettere, principalmente) e ciò tanto più nettamente quanto più sono di bassa origine. Anche degli indicatori a prima vista così poco equivoci come il tasso di studentesse che utilizzano la loro qualificazione scolastica nell'esercizio di una professione sono sottomessi all'effetto di sistema: per misurare adeguatamente il rendimento sociale del diploma posseduto da una donna, bisognerebbe almeno prendere in considerazione il fatto che una professione (come, in Francia, quella di insegnante del primo e del secondo grado) vede il suo « valore » alterarsi a misura che essa si femminilizza.

Altro esempio, l'indicatore in apparenza più irrecusabile del rendimento del sistema di insegnamento, cioè il tasso di « scarto » (definito dalla proporzione di studenti che, rispetto a un certo flusso d'entrata, non riescono a ottenere il diploma che sanziona la fine degli

studi) resta sprovvisto di significato finché non si è in grado di vedervi l'effetto di una combinazione specifica della selezione sociale e della selezione tecnica che un sistema d'insegnamento opera sempre indissociabilmente: lo « scarto » è in questo caso un prodotto trasformato allo stesso titolo del prodotto compiuto; si pensi al sistema di atteggiamenti nei confronti dell'istituzione scolastica, della professione e di tutta l'esistenza che caratterizza il « fallito » nonché ai benefici secondari, tecnici e soprattutto sociali, che procura, in modo ineguale secondo le società, e secondo le classi, il fatto di aver fatto degli studi, pur se intermittenti o interrotti. A che vale il paragone tra i tassi di scarto delle università inglese (14%), americana o francese (40%), se si omette di considerare, oltre al grado di selezione all'entrata che distingue l'Inghilterra dalla Francia o dagli Stati Uniti, la diversità delle procedure utilizzate dai differenti sistemi per operare la selezione e farne interiorizzare gli effetti, a partire dall'esclusione senza appello operata dall'esame e soprattutto dal concorso alla francese sino alla « eliminazione in dolcezza » (*cooling out*) autorizzata dalla gerarchia degli istituti universitari negli Stati Uniti?[3] Se è vero che un sistema d'insegnamento riesce

[3] Ciò vale tanto per gli indicatori statistici quanto per gli indici in apparenza più specifici dell'organizzazione e del funzionamento del sistema scolastico. Un'analisi del contenuto dei programmi e dei manuali scolastici che ignorasse le condizioni reali della loro messa in opera, oppure uno studio del controllo delle università da parte dello Stato, della decentralizzazione universitaria o del reclutamento degli amministratori e dei professori che si appoggiasse soltanto sui testi giuridici sarebbero l'una e l'altro altrettanto ingannatori di uno studio dei comportamenti religiosi che pretendesse inferire dai testi canonici la pratica reale dei credenti anche quando essa è definita da testi formalmente identici. La « libertà universitaria » è funzione, in realtà, dei rapporti che il sistema scolastico mantiene con il potere politico o religioso. In Francia, la nomina del professore di facoltà dipende teoricamente dal ministero ma, poiché essa è automaticamente acquisita al candidato proposto dal consiglio di facoltà, il reclutamento riposa sulla cooptazione, con una vera e propria campagna elettorale presso i colleghi. Inversamente, in altri paesi, numerose elezioni sono procedure unicamente formali che avallano scelte già fatte. In Italia, il reclutamento avviene ufficialmente per concorso, ma questo procedimento nasconde a malapena il gioco delle cricche e delle influenze dentro e fuori l'Università.

sempre a ottenere da coloro che consacra o anche da coloro che esclude un certo grado di adesione alla legittimità della consacrazione o dell'esclusione e, perciò stesso, delle gerarchie sociali, si vede che un debole rendimento tecnico può essere la contropartita di un forte rendimento del sistema d'insegnamento nel compimento della sua funzione di legittimazione dell'« ordine sociale »; e ciò nel momento stesso in cui, privilegio dell'incoscienza di classe, i tecnocrati si offrono talvolta il lusso di condannare uno sperpero cui possono dare un volto numerico solo facendo sparire i correlativi profitti, mediante una sorta di falso in contabilità nazionale.

Il che vuol dire che la nozione tecnocratica di « rendimento » ha come funzione quella di escludere un'analisi del sistema delle funzioni del sistema di insegnamento: condotta a termine, questa analisi dovrebbe impedire il ricorso al postulato, implicito o esplicito, dell'« interesse generale », mostrando che nessuna delle funzioni del sistema di insegnamento può essere definita indipendentemente da uno stato dato della struttura dei rapporti di classe. Se, ad esempio, gli studenti provenienti dalle differenti classi sociali sono inegualmente portati a riconoscere i verdetti del sistema scolastico e, in particolare, inegualmente disposti ad accettare senza dramma né rivolta gli studi e le carriere di second'ordine (cioè i posti di insegnanti o di quadri medi ai quali li destinano le facoltà e le discipline che offrono agli uni un ultimo rifugio mentre gli altri vi si trovano relegati dai meccanismi dell'orientamento), significa che le relazioni tra il sistema scolastico e il sistema economico, cioè in questo caso il mercato del lavoro, mantengono una relazione, anche negli apprendisti intellettuali, con la situazione e la posizione della loro classe d'origine, e ciò mediante l'ethos di classe come principio del livello di aspirazione professionale. Per non aver operato una tale messa in relazione, si riduce tutto il sistema delle relazioni che comandano il rapporto di una

categoria di individui con il suo avvenire professionale a un effetto meccanico della corrispondenza o della non-corrispondenza dell'offerta e della domanda di lavoro. Proprio una riduzione di questo tipo opera Schumpeter quando pretende di stabilire una relazione semplice e diretta tra la sovraproduzione relativa di diplomati in rapporto agli sbocchi professionali e la comparsa di un atteggiamento rivoluzionario negli intellettuali[4]. Allo stesso modo, tentando di formulare una « politica dell'educazione », Vermot-Gauchy riduce *d'emblée* questa ambizione alla determinazione « della natura e dell'importanza degli sbocchi suscettibili di aprirsi alle nuove generazioni e agli individui attivi »[5]: per calcolare questi « bisogni di qualifica », basterebbe passare dalle prospettive della produzione ai bisogni prevedibili di manodopera nei diversi settori, dalla previsione della manodopera utilizzata in un settore ai suoi « bisogni di qualificazione », da questi ultimi ai « bisogni di formazione » e infine dai « bisogni di formazione » al livello e al contenuto delle qualifiche scolasticamente richieste per farvi fronte. Una deduzione siffatta, formalmente irreprensibile (tenuto conto delle approssimazioni e delle ipotesi di costanza che comporta ogni « proiezione ») riposa su una definizione dei « bisogni » che deve la sua credibilità unicamente a un'analogia superficiale: o si riconoscono come bisogni unicamente quelli giudicati degni di essere soddisfatti usando come punto di riferimento un ideale tecnocratico della dignità economica delle nazioni, oppure si riconoscono come « bisogni » tutte le domande di educazione effettivamente espresse[6]. Nulla vieta di

[4] J. Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot, 1961, pp. 254-259 [tr. it. Comunità 1962].

[5] M. Vermot-Gauchy, *L'éducation nationale dans la France de demain*, Futuribles, Monaco, Ed. Du Rocher, 1965, p. 75.

[6] La domanda di educazione si manifesta in due tempi, una prima volta al momento dell'accesso al sistema d'insegnamento come domanda di scolarizzazione, solo più tardi manifestandosi le domande del mercato del lavoro che sanziona i diplomati eccedenti mediante la disoccupazione o il sotto-impiego. La domanda di «scolarizzazione, che si traduce nell'allargamento

scegliere il primo termine dell'alternativa e di rapportare uno stato determinato della Scuola al modello puro di un sistema di insegnamento definito in maniera esclusiva e univoca dalla sua attitudine a soddisfare le esigenze dello sviluppo economico. Ma dato che non esiste società in cui il sistema di insegnamento si trovi ridotto al ruolo di un'impresa industriale sottomessa a fini esclusivamente economici, dato che la produzione per i bisogni dell'economia non detiene dappertutto lo stesso peso nel sistema delle funzioni, dato, più profondamente, che la specificità del sistema scolastico e delle sue tecniche di « produzione » si trova riprodotta nella specificità dei suoi prodotti, solo mediante un colpo di forza ideologico si possono presentare i « bisogni dell'economia » o della « Società » come il fondamento razionale e ragionevole di un consenso sulla gerarchia delle funzioni che si imporrebbero, senza discussione, al sistema d'insegnamento. Condannando come irrazionali le « motivazioni » o le « vocazioni » che portano oggi una parte degli studenti verso studi e carriere « improduttive », senza vedere che questi orientamenti sono il prodotto dell'azione congiunta della Scuola e dei valori di classe, a loro volta orientati, oggettivamente, dall'azione della Scuola, l'ideologia tecnocratica rivela di non conoscere altri obiettivi « razionali » che non siano i fini oggettivamente iscritti nelle strutture di un certo tipo di economia[7]. Si potrebbe

del reclutamento sociale dell'insegnamento e nell'allungamento della scolarità, obbedisce a regolarità parzialmente indipendenti dagli imperativi di numero e di qualifica quali intende soddisfare la pianificazione scolastica. Questa domanda (strettamente legata all'innalzarsi del livello di vita e all'evoluzione degli atteggiamenti nei confronti della Scuola nelle diverse classi sociali) prende come base della previsione degli effettivi scolastici il Rapporto Robbins, meno certo di M. Vermot-Gauchy della prevedibilità della domanda tecnica del mercato dell'impiego (subordinata ai rischi della crescita e alle innovazioni tecniche imprevedibili oltre il brevissimo termine).

[7] La conoscenza del funzionamento del sistema scolastico e degli atteggiamenti nei confronti dell'insegnamento propri alle differenti classi sociali procura la sola base di previsione quando si vuole sapere, non ciò che

forse professare l'idea socio-logicamente impossibile di un sistema di insegnamento ridotto alla sua sola funzione economica se, omettendo di rapportare a una struttura determinata dei rapporti di classe il sistema economico al quale si subordina il sistema d'insegnamento e dandosi come del tutto naturale una domanda economica concepita come indipendente dai rapporti di forza tra le classi, ci si reintroducesse in tutta innocenza, sotto il pretesto della funzione tecnica, le funzioni sociali del sistema d'insegnamento e in particolare le funzioni di riproduzione e di legittimazione della struttura dei rapporti di classe?

Nulla di sorprendente se questo idealismo dell'« interesse generale » lascia sfuggire le proprietà di struttura e le caratteristiche di funzionamento che ogni sistema d'insegnamento deve all'insieme delle sue relazioni con gli altri sotto-sistemi, cioè con il sistema delle funzioni che, in una situazione storica determinata, deriva la sua struttura specifica dalla struttura dei rapporti di classe; nulla di sorprendente, a maggior ragione, se questo monismo pan-econometrico ignora le proprietà specifiche che la struttura e il funzionamento del sistema d'insegnamento devono alla funzione incombente in proprio a questo sistema in quanto detentore del potere delegato di inculcare un arbitrario culturale: nulla di sorprendente infine se l'alleanza candida di un evoluzionismo da calcolatore e di un volontarismo da riformatore condanna a una sociologia negativa che non può conoscere altro che deficienze o mancanze a una razionalità esemplare (« arcaismo », « sopravvivenza », « ritardo », « ostacolo » o « resistenza ») e non può dunque caratterizzare se non in termini di assenza la specificità pedagogica e la singolarità storica di un sistema d'insegnamento.

sarebbe la ventilazione augurabile degli effettivi scolastici tra i diversi ordini e i diversi tipi di insegnamento, ma quello che è presumibile essa divenga a una scadenza data.

L'indifferenziazione delle funzioni e l'indifferenza alle differenze

Coloro che si danno come progetto quello di cogliere l'*originalità di una cultura nell'unità significante* dei suoi elementi e che, come la scuola configurazionista, testimoniano, mediante l'interesse accordato alle differenti forme di educazione, che intendono evitare di dissociare l'analisi di una cultura dallo studio della trasmissione culturale, potrebbero, a prima vista, sembrar sfuggire alle astrazioni generate dall'ignoranza delle « configurazioni ». Ma ci si può forse dare la cultura come una totalità concreta, individualmente responsabile della propria causalità, e autorizzarsi così a una sorta di formula generatrice, « spirito del tempo » o « carattere nazionale », senza rischiare di ignorare la specificità di differenti sotto-sistemi trattando ognuno di essi come se non manifestasse altro che un unico dinamismo primordiale, presente tutto intero e senza mediazione in ognuna delle sue manifestazioni? Quando l'esigenza della totalizzazione delle relazioni particolari si riduce a una filosofia della totalità che vuole il tutto sia in tutto, essa conduce altrettanto infallibilmente dell'ideologia tecnocratica a ignorare, con la specificità e l'autonomia relativa del sistema d'insegnamento, *l'effetto di sistema* che conferisce il suo significato e il suo peso funzionale sia a una funzione nel sistema delle funzioni, sia a un elemento (organizzazione, popolazione, ecc.) nella struttura o nel divenire della struttura: laddove gli uni riducono la storia relativamente autonoma del sistema d'insegnamento allo schema astratto di una evoluzione unica, unilineare e universale che non conoscesse altro che gli stadi di una crescita morfologica o le tappe di un processo di razionalizzazione formale ed esterna, gli altri riducono la specificità che il sistema d'insegnamento deriva dalla sua autonomia relativa all'« originalità » di una « cultura nazionale », sì da poter ad esempio ritro-

vare indifferentemente i valori ultimi di una società nel suo sistema d'insegnamento o un effetto dell'insegnamento nei tratti più caratteristici e più diversi della sua cultura. Così, Jessie R. Pitts considera « il gruppo di compagni a scuola », descritto come « comunità delinquente », come il « prototipo dei gruppi di solidarietà che esistono in Francia al di là del nucleo familiare e della grande famiglia », ritrovando ad esempio « l'aggressività nei confronti dei genitori e dei professori » nella « cospirazione del silenzio nei confronti delle autorità superiori »[8]. Ma egli può altrettanto bene vedere nel rapporto pedagogico un puro riflesso di « temi culturali » della Francia eterna: « Nei suoi rapporti con il professore, il ragazzo si trova in presenza di una delle incarnazioni più tipiche dei valori dottrinali-gerarchici francesi »[9]. Tanto a scuola quanto in famiglia, nelle organizzazioni burocratiche come nella comunità scientifica, riapparirebbe, come « una costante caratteristica della società francese » o del « sistema culturale francese », un tipo prevalente di relazione con l'altro e con il mondo, dogmaticamente caratterizzato da una gran quantità di parole astratte, « autoritarismo », « dogmatismo », « astrazione ». Se non si analizzano i meccanismi propriamente pedagogici mediante i quali la Scuola contribuisce a riprodurre la struttura dei rapporti di classe riproducendo l'ineguale ripartizione tra le classi del capitale culturale, il sociologo « culturalista » rischia sempre di abbandonarsi a suo piacere ad omologie non spiegate, a concordanze inesplicabili e a parallelismi che sono in sé la propria spiegazione. La pretesa di porsi *d'emblée*, mediante un colpo di forza dell'intuizione, all'origine stessa del sistema culturale non è mai così insostenibile come nel caso di una società divisa in classi in cui essa dispensa dall'analisi preliminare dei

[8] J. R. Pitts, « Continuité et changement au sein de la France bourgeoise », *A la recherche de la France*, Ed. du Seuil, 1963.
[9] *Ibid.*, p. 288

differenti tipi o livelli di pratica e dei rapporti differenziali delle differenti classi con queste pratiche[10].

Un sistema d'insegnamento deve in effetti la sua struttura singolare tanto alle esigenze transtoriche che definiscono la sua funzione di inculcamento di un arbitrario culturale quanto allo stato del sistema delle funzioni che specifica storicamente le condizioni nelle quali si realizza questa funzione. Vedere una semplice sopravvivenza del « culto aristocratico della prodezza » nell'ideologia carismatica del « dono » e della virtuosità quale si incontra a un grado così alto in Francia, tanto fra gli studenti quanto fra i professori, significa dunque impedirsi di scorgere che nella sua forma scolastica questa ideologia (con le pratiche che essa sostiene o richiede) costituisce una delle maniere possibili – indubbiamente la più appropriata a una forma storica della domanda di riproduzione e di legittimazione della struttura dei rapporti di classe – di ottenere in e attraverso l'azione pedagogica stessa il riconoscimento della legittimità dell'azione pedagogica. Inoltre, se non si analizzano le variazioni di questa ideologia a seconda delle posizioni che occupano nella struttura del sistema scolastico le differenti categorie di agenti (professori o studenti, maestri dell'insegnamento universitario o professori dell'insegnamento secondario, studenti in lettere o in scienze) e a seconda del rapporto che questi agenti intrattengono con la loro posizione in funzione della loro apparte-

[10] Così, gli specialisti giapponesi che hanno criticato l'opera di Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword*, se la sono presa principalmente con le facilità e con le approssimazioni autorizzate da un siffatto uso dell'approccio « olistico ». Chi è, domandano, questo Giapponese designato ora come « proverbial man in the street » e altrove come « everyone » o « anybody »? Minami nota che « la maggior parte dei suoi schemi si addicono alle cricche militari e fasciste dell'ultima guerra » e Watsuyi considera che « i suoi schemi non si addicono propriamente a nessun gruppo identificabile della società nazionale ». La maggior parte dei commentatori si domandano come queste ultime generalità « sono compatibili con l'eterogeneità del tutto patente della società giapponese » (J. W. Bennett and M. Nagai, *The Japanese Critique of the Methodology of Benedict's Chrysanthemum and the Sword*. *American Anthropologist*. 55. 1953. pp. 405-410).

nenza o della loro origine sociale, ci si condanna a spiegare un'astrazione « sociologica » mediante un'astrazione « storica », a collegare ad esempio il culto professorale della prodezza verbale al culto nazionale della prodezza artistica o guerriera, non senza suggerire simultaneamente che l'ontogenesi può rendere ragione della filogenesi, la biografia della storia: « Risalendo alle fonti, si può vedere che una prodezza veniva realizzata quando si compiva un atto saliente di coraggio, mediante una decisione spontanea e imprevista, pur obbedendo nella propria azione a principî chiari e noti da lunga data. A Roncisvalle, Orlando, portato dalla sua fede nei principî della cavalleria, seppe cogliere l'occasione di trasformare delle circostanze contrarie in un giorno di trionfo dello spirito... La prodezza, dunque, può esistere a tutti i livelli sociali. La creazione di un gioiello da parte di un artigiano parigino, l'accurata distillazione di un liquore da parte del contadino, lo stoicismo del cittadino di fronte alle torture della Gestapo, l'affabile galanteria di Marcel Proust nel salotto di Madame de Guermantes, sono tutti esempi di prodezza nella Francia moderna »[11]. Per uscire dai circoli viziosi dell'analisi tematica, circuiti turistici tra i « temi comuni » che non possono condurre altro che ai « luoghi comuni », non esiste, come si vede, altra scappatoia che quella di spiegare i valori impliciti dei manuali di storia mediante una storia da manuale.

Si potrebbe credere che un'analisi come quella di Michel Crozier, il quale si sforza di applicare al sistema francese di insegnamento la sua teoria del « fenomeno burocratico », sfugga al sincretismo olistico delle descrizioni sommarie degli antropologi culturali. Infatti, sotto l'apparenza di correggere l'astrazione inerente alla descrizione generica della burocrazia mediante prestiti « concreti » dalle descrizioni culturaliste della « cultura francese », quest'analisi accumula gli errori teorici del culturalismo e quelli del pensiero tecnocratico: nella

[11] J. R. Pitts, *op. cit.*, pp. 273 e 274

misura in cui ignora l'autonomia relativa dei differenti sotto-sistemi, non può che ritrovare in ognuno di essi, e in particolare nel sistema d'insegnamento, la proiezione delle caratteristiche più generali della burocrazia francese a loro volta ottenute dal semplice incrocio tra le tendenze più generali delle società moderne e di quelle del « carattere nazionale ». Porre, fin dal principio, che « il sistema d'educazione di una società riflette il sistema sociale di questa società » significa ridurre, senz'altra forma di processo, l'istituzione scolastica alla sua funzione generica di « controllo sociale », residuo comune di tutte le funzioni specifiche, e condannarsi a ignorare tutto ciò che un sistema di insegnamento deve alla propria funzione, in particolare la sua maniera specifica di assolvere le sue funzioni esterne, in una società data e in un momento dato[12]. Così, ad esempio, Michel Crozier non può cogliere dei tratti caratteristici dell'istituzione scolastica, come la ritualizzazione dell'azione pedagogica o la distanza tra il maestro e l'allievo, se non nella misura in cui vi riconosce manifestazioni della logica burocratica, nella misura cioè in cui misconosce ciò che essi hanno di specificamente scolastico, in quanto espressione delle tendenze e delle esigenze proprie a tutti i sistemi d'insegnamento istituzionalizzati, anche se poco burocratizzati o niente affatto burocratizzati: la tendenza alla « routinizzazione » del lavoro pedagogico quale si esprime tra l'altro nella produzione di strumenti intellettuali e materiali specificamente concepiti da e per la Scuola, manuali, corpus, topici, ecc., appare con i primi segni di istituzionalizzazione, nelle scuole tradizionali che, come le scuole retoriche e filosofiche dell'Antichità o

[12] M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963 [trad. it. Etas Kompass, 1969], p. 309. Si legge ancora: « Dovremmo dunque, se le nostre ipotesi sono esatte, ritrovare nel sistema di educazione francese gli elementi caratteristici del sistema burocratico, poiché questi elementi si organizzano attorno al problema del controllo sociale e non possono del resto sussistere se non trasmessi e rafforzati dall'educazione ».

le scuole del corano, non presentano nessuno dei tratti dell'organizzazione burocatica[13]. E, d'altra parte, se si pensa all'*epideixis* dei Sofisti, piccoli imprenditori in fatto di educazione, ancora costretti a ricorrere alle tecniche profetiche di captazione del pubblico per instaurare una relazione pedagogica, o alle tecniche sconcertanti mediante le quali i maestri dello Zen imponevano la loro autorità spirituale a una clientela aristocratica, si può dubitare che la « prodezza » magistrale e il suo effetto di distanziamento si comprendano meglio a partire dall'« esistenza di un fossato tra il maestro e l'allievo quale è riprodotto dalla separazione in strati del sistema burocratico » che non usando come punto di riferimento un'esigenza funzionale inerente ad ogni azione pedagogica in quanto questa azione presuppone e deve produrre il riconoscimento dell'autorità pedagogica del maestro, sia essa personale o delegata dalla istituzione. Allo stesso modo quando Michel Crozier vede nelle garanzie istituzionali dell'« indipendenza » universitaria nient'altro che una forma delle garanzie statutariamente iscritte nella definizione burocratica dei posti, confonde in uno solo due fatti altrettanto irriducibili quanto i sistemi di relazioni cui essi partecipano, da una parte l'autonomia che i professori hanno rivendicato e ottenuto in quanto funzionari sottomessi alla legislazione comune di un'amministrazione di Stato e, d'altra parte, l'autonomia pedagogica ereditata dalla « corporazione » medievale[14]: solo la tendenza caratteristica di ogni sistema di insegnamento, burocratizzato

[13] Ecco come i sofisti, primi professori di professione (Platone, *Protagora*, 317 b: « Riconosco di essere un professore di professione – *sophistès* – un educatore di uomini »), dànno ai loro allievi dei brani scelti dei grandi poeti (*Protagora*, 325 e) e cominciano a distribuire delle copie dei loro scritti come « modelli » (*paradeigmata*) – noi diremmo « esercizi svolti » – cfr. R. P. Pfeiffer, *History of Classical Scholarship*, Oxford, Clarendon Press, 1968, p. 31).

[14] « Gli insegnanti francesi sono stati i primi a ottenere garanzie di statuto che li mettono al riparo da ogni arbitrario. Debbono seguire programmi generalmente ancora molto rigidi, hanno però acquisito la più perfetta indipendenza personale » (*op. cit.*, p. 311).

o meno, a reinterpretare e ritradurre le esigenze esterne conformemente alla propria funzione, e non qualche inerzia meccanica o qualche perseverazione perversa, può rendere ragione della resistenza che un corpo professorale tende a opporre a ogni definizione esterna dei suoi compiti in nome di un'etica della convinzione che rifiuta di misurare le conseguenze della pratica con criteri diversi dai valori propri del corpo e in nome di una ideologia del magisterio e delle sue franchigie che si fortifica nella invocazione delle tradizioni di autonomia lasciate in eredità da una storia relativamente autonoma. Per dirla in breve, non volendo ammettere che un sistema di insegnamento particolare è definito da un tipo e da un grado particolari di autonomia, si tende a descrivere come semplici specificazioni di processi generici tipo la tendenza alla burocratizzazione delle caratteristiche del funzionamento dell'istituzione e della pratica degli agenti che derivano dal potere impartito alla Scuola di assolvere le sue funzioni esterne conformemente ai principî che definiscono la propria funzione di inculcamento.

Esprimere tutte le relazioni tra i sistemi secondo lo schema metaforico del « riflesso » o, peggio, dei riflessi che si riflettono a vicenda, significa dissolvere nell'indifferenziazione le funzioni differenziali assolte dai differenti sistemi nelle loro relazioni con le differenti classi sociali. Le analisi della burocrazia e dei suoi rapporti con il sistema scolastico che collegano la pratica e i valori dei grandi corpi dello Stato alla formazione dispensata dalle differenti grandi scuole, si votano così ad ignorare che gli ex-allievi di queste istituzioni importano nell'apparato statale, il cui monopolio è assicurato loro dal sistema delle « grandes écoles », disposizioni e valori che essi devono alla loro appartenenza a certe frazioni delle classi dominanti (distanza nei confronti del ruolo, fuga nell'astrazione, ecc.) per lo meno tanto quanto agli apprendistati di Scuola. Parimenti ci si condanna a non vedere altro che un prodotto dell'organizzazione buro-

cratica negli atteggiamenti più tipici delle categorie inferiori del personale delle amministrazioni, si tratti della tendenza al formalismo, del feticismo della puntualità o della rigidità del rapporto con il regolamento, quando si omette di osservare che tutti questi tratti, i quali possono manifestarsi anche fuori dalla situazione burocratica, esprimono, nella logica di questa situazione, il sistema delle disposizioni (ethos), probità, minuzia, rigorismo e propensione all'indignazione morale che i membri della piccola borghesia devono alla loro posizione di classe e che basterebbero a predisporli ad aderire ai valori di servizio pubblico e alle « virtù » richieste dall'ordine burocratico se, per sopramercato, le carriere amministrative non fossero per loro il mezzo per eccellenza dell'ascesa sociale. È noto, nella stessa logica, che la disposizione che gli studenti originari delle classi medie o i quadri medi dell'insegnamento e, *a fortiori*, gli studenti figli di quadri medi dell'insegnamento, manifestano nei confronti della Scuola – ad esempio la buona volontà culturale o la valorizzazione della « laboriosità » – non possono comprendersi se non si mette in relazione il sistema dei valori scolastici e l'ethos delle classi medie, principio del valore che le classi medie accordano ai valori scolastici. Solo a condizione, come si vede, di mediare le relazioni tra i sotto-sistemi con la struttura dei rapporti tra le classi, si possono cogliere, al di là delle rassomiglianze troppo vistose, le autentiche omologie tra la burocrazia e il sistema di insegnamento, mettendo in luce l'omologia delle loro relazioni con le classi sociali. Suggerendo così mediante la nozione amorfa di « controllo sociale », che il sistema scolastico assolve una funzione indivisibile e indifferenziata nei confronti della « società globale », il funzionalismo « tuttofare » tende a dissimulare che un sistema che contribuisce a riprodurre la struttura dei rapporti di classe serve effettivamente la « società », nel senso di « ordine sociale », e perciò gli interessi pedagogici delle classi che beneficiano di quest'ordine.

Ma non si potrebbe rendere ragione completamente del successo di tutte le filosofie olistiche che si ispirano a una stessa indifferenza alle differenze, e in particolare alle differenze di classe, senza tener conto delle funzioni propriamente intellettuali dei loro silenzi e delle loro reticenze, delle loro omissioni, delle loro preterizioni e dei loro lapsus o, al contrario, degli spostamenti e dei transfert che operano verso la tematica dell'« omogeneizzazione », della « massificazione » o della « planetarizzazione ». Ecco perché l'obbedienza ai principî dell'ideologia dominante riesce a imporsi agli intellettuali solo attraverso l'obbedienza alle convenzioni e alle convenienze del mondo intellettuale: non è un caso se, oggi e in Francia, il riferimento alle classi sociali tende ad apparire, a seconda dei gruppi o secondo la congiuntura, come un partito preso ideologico che i guardiani distinti dell'oggettivismo di buona società eseguono con una smorfia mondana; come una *gaffe* da provinciale incapace di tenersi aggiornato, cosa di cui si rattristano i rappresentanti patentati di una sociologia importata e da cui fuggono in avanti gli acrobati di tutte le avanguardie, incessantemente occupati, per timore di essere in ritardo rispetto a una rivoluzione ideologica o teorica, a scrutare l'orizzonte della « modernità » e sempre preparati e pronti a discernere l'ultima-nata delle « nuove classi », delle « nuove alienazioni » o delle « nuove contraddizioni »; come un sacrilegio di filisteo o uno sproposito di beota atti a suscitare la commiserazione dei seguaci dei nuovi misteri dell'arte e della cultura; o ancora come una piattezza indiscutibile, indegna della discussione paradossale, ma adatta a suscitare i dissensi di cattivo gusto elusi così elegantemente dal discorso « antropologico » sulle profondità dei fondamenti comuni. Se non si sapesse che il significato intellettuale o anche politico dell'ideologia propria a una categoria di intellettuali non può mai dedursi direttamente dalla posizione di questa categoria nella struttura dei rapporti di classe ma deve sempre qualcosa alla posizio-

ne che essa occupa nel campo intellettuale, non si comprenderebbe come l'indifferenza alle differenze di classe, la cui funzione conservatrice abbiamo messo in luce, possa, senza contraddizione, permeare ideologie che sacrificano ostentatoriamente alla invocazione rituale o incantatoria della lotta di classe. Alcuni dei « critici » più radicali del sistema di insegnamento trovano nella « contestazione » della funzione generica di ogni sistema d'insegnamento considerato come strumento di inculcamento il mezzo per occultare le funzioni di classe assolte da questa funzione: mettendo l'accento sulle frustrazioni inerenti a ogni socializzazione, a cominciare, evidentemente, dalle frustrazioni sessuali, molto più che non sulla forma specifica delle costrizioni o delle privazioni che, anche le più generiche, pesano in modo differenziato sulle differenti classi sociali, queste ideologie conducono a una denuncia concordataria dell'azione pedagogica concepita come azione indifferenziata di repressione e, perciò stesso, a una rivolta ecumenica contro l'azione repressiva della « società », ridotta alla sovrimpressione impressionista delle gerarchie politiche, economiche, burocratiche, universitarie e familiari. Basti vedere che queste ideologie riposano tutte sulla ricerca e la denuncia delle *alienazioni generiche*, fittiziamente specificate dal riferimento patetico alla « modernità », per scorgere come abbandonandosi a una rappresentazione sincretica dei rapporti di dominio che li conduce a fare della rivolta indifferenziata contro il professore-mandarino il principio di una sovversione generalizzata delle gerarchie, si lasciano sfuggire allo stesso tempo, come il pensiero tecnocratico o culturalista, l'autonomia relativa e la dipendenza del sistema d'insegnamento nei confronti delle classi sociali[15].

[15] Avendo in comune con la tecnocrazia, loro avversaria d'elezione, l'indifferenza per le differenze, le ideologie « critiche » se ne differiscono solo per l'applicazione che esse fanno di questa disposizione quando, votando la sociologia alla ricerca delle alienazioni generiche, costituiscono

Scoprire che si possono rapportare allo stesso principio tutte le mancanze riscontrabili nelle analisi del sistema d'insegnamento che riposano su filosofie sociali così opposte in apparenza come un economicismo evoluzionista e un relativismo culturalista, significa obbligarsi a cercare il principio della costruzione teorica capace di colmare queste mancanze e di renderne ragione. Ma non basta scorgere le mancanze comuni ai due modi di operare per accedere alla verità della relazione tra l'autonomia relativa del sistema di insegnamento e la sua dipendenza nei confronti della struttura dei rapporti di classe: come tener conto dell'autonomia relativa che la Scuola deve alla propria funzione senza lasciarsi sfuggire le funzioni di classe che essa assolve necessariamente in una società divisa in classi? Dispensandosi dall'analizzare le caratteristiche specifiche e sistematiche che il sistema di insegnamento deve alla propria funzione di inculcamento, non ci si vieta forse, paradossalmente, di porre la questione delle funzioni esterne che il sistema di insegnamento assolve assolvendo la propria funzione e, più sottilmente, la questione della funzione ideologica della dissimulazione della relazione tra la funzione propria e le funzioni esterne alla funzione propria?

Se non è facile scorgere simultaneamente l'autonomia relativa del sistema d'insegnamento e la sua dipendenza nei confronti della struttura dei rapporti di classe, ciò è dovuto, fra le altre ragioni, al fatto che la comprensione delle funzioni di classe del sistema scolastico è associata,

un sistema ideologico i cui elementi più frequentemente attestati sono la predilezione per le categorizzazioni sociologiche in grado di procurare l'illusione dell'omogeneità (« pubblico della stampa » « anno di nascita », « gioventù », o peggio « coloro che fanno uso degli ospedali, dei grandi complessi di servizi o dei trasporti pubblici) o l'interesse affascinato per l'effetto di omogeneizzazione e di alienazione della televisione o dei « mass-media », della automazione o degli oggetti tecnici e, più generalmente, della « civiltà tecnologica » o della « società di consumo ».

nella tradizione teorica, a una rappresentazione strumentale dei rapporti tra la Scuola e le classi dominanti, mentre l'analisi delle caratteristiche di struttura e di funzionamento che il sistema di insegnamento deve alla propria funzione ha quasi sempre avuto come contropartita la cecità nei confronti delle relazioni tra la Scuola e le classi sociali, come se la constatazione dell'autonomia supponesse l'illusione della neutralità del sistema d'insegnamento. Credere di esaurire il significato di un elemento qualsiasi di un sistema di insegnamento quando ci si accontenta di rapportarlo direttamente a una definizione ridotta dell'interesse delle classi dominanti, senza interrogarsi sul contributo che questo sistema apporta, in quanto tale, alla riproduzione della struttura dei rapporti di classe, significa darsi a buon conto, mediante una sorta di finalismo del peggio, le facilità di una spiegazione al tempo stesso *ad hoc* e *omnibus*: così come rifiutando di riconoscere l'autonomia relativa dell'apparato statale, ci si condanna a ignorare alcuni dei servizi meglio nascosti che questo apparato rende alle classi dominanti, accreditando, grazie alla sua autonomia, la rappresentazione dello Stato-arbitro, allo stesso modo le denunce schematiche dell'« Università di classe » le quali pongono, prima di qualsiasi analisi, l'identità « in ultima analisi » della cultura scolastica e della cultura delle classi dominanti, dell'inculcamento culturale e dell'indottrinamento ideologico, dell'autorità pedagogica e del potere politico, impediscono l'analisi dei meccanismi attraverso i quali si realizzano, indirettamente o mediatamente, equivalenze rese possibili dalle sfasature strutturali, dai doppi giochi funzionali e dagli spostamenti ideologici.

Concependo l'autonomia relativa del sistema d'insegnamento come potere di reinterpretare le domande esterne e di trarre partito dalle occasioni storiche per compiere la sua logica interna, Durkheim si sforzava almeno di comprendere la tendenza all'autoriproduzio-

ne che caratterizza le istituzioni scolastiche e la ricorrenza storica delle pratiche legate alle esigenze proprie all'istituzione o delle tendenze proprie a un corpo di insegnanti professionisti[16]. Scrivendo la prefazione a *L'évolution pédagogique en France*, Halbwachs vedeva il principale merito dell'opera nel fatto che Durkheim collegava la longevità delle tradizioni universitarie alla « vita propria » del sistema di insegnamento: « Gli organi dell'insegnamento sono, in ogni epoca, in rapporto con le altre istituzioni del corpo sociale, con i costumi e le credenze, con le grandi correnti di idee. Ma essi hanno anche una vita propria, un'evoluzione relativamente autonoma, nel corso della quale conservano parecchi tratti della loro antica struttura. Essi si difendono talvolta contro le influenze che si esercitano su di loro dal di fuori, appoggiandosi sul loro passato. Non si comprenderebbe, ad esempio, la divisione delle università in facoltà, i sistemi degli esami e dei gradi, il collegio, le sanzioni scolastiche, se non si risalisse

[16] Ad esempio alcuni sociologi americani rimproverano alla loro istituzione scolastica tradizioni o vizi di funzionamento che numerosi autori francesi, spesso *in nome* di una visione idillica del sistema americano, rimproverano all'Università francese imputando ciò che essi prendono per dei tratti singolari alla singolarità di una storia nazionale: per quanto non debbano tener conto delle vestigia di un passato medievale o con delle sopravvivenze di una centralizzazione statale, anche le università americane riescono a esprimere, forse meno completamente, alcune fra le tendenze più caratteristiche del sistema universitario in tratti come *le bachotage* (*boning*) [cioè la fervida ma frettolosa prefazione degli esami condotta all'ultimo momento *NdR*] la « corsa ad ostacoli » istituzionalizzata alla quale si riduce il curriculum dello studente; l'ossessione degli esami, che va crescendo via via che questi ultimi svolgono un ruolo maggiore nella riuscita sociale; la competizione accanita per i titoli e i buoni voti (*honours*) che accompagneranno un individuo, soprattutto divenuto universitario, per tutta la durata della sua vita; il « manovalaggio intellettuale », al quale sono sottomessi istruttori e assistenti; l'aspetto incredibilmente meschino (*unbelievably picayunish*) delle tesi di dottorato, che andranno a dormire il loro ultimo sonno su uno scaffale di biblioteca; l'improduttività dei professori i quali, una volta arrivati, si siedono in poltrona senza fare più nulla (*who ease up*); o ancora l'ideologia universitaria del disprezzo della gestione e della pedagogia (cfr. L. Wilson, *The Academic Man. a Study in the Sociology of a Profession*, New York, Oxford University Press, 1942).

molto lontano nel tempo, al momento in cui si costruiva l'istituzione le cui forme, una volta nate, tendono a sussistere attraverso il tempo, sia per una sorta di inerzia, sia perché riescono ad adattarsi alle nuove condizioni. Esaminata da questo punto di vista, l'organizzazione pedagogica ci appare come più ostile al cambiamento, più conservatrice e più tradizionale forse della Chiesa stessa perché ha come funzione quella di trasmettere alle nuove generazioni una cultura che affonda le sue radici in un passato lontano ». Poiché il lavoro pedagogico (esercitato dalla Scuola, da una Chiesa o da un Partito) ha come effetto quello di produrre individui durevolmente e sistematicamente modificati da un'azione prolungata di trasformazione tendente a dotarli di una stessa formazione durevole e trasponibile (habitus), cioè di schemi comuni di pensiero, di percezione, di valutazione e di azione; poiché la produzione in serie di individui identicamente programmati esige e suscita storicamente la produzione di agenti di programmazione a loro volta identicamente programmati e di strumenti standardizzati di conservazione e di trasmissione; poiché la durata necessaria perché avvenga una trasformazione sistematica dell'azione di trasformazione è per lo meno eguale al tempo indispensabile per produrre in serie dei riproduttori trasformati, cioè degli agenti in grado di esercitare un'azione trasformatrice riproduttrice della formazione da essi a loro volta ricevuta; poiché soprattutto l'istituzione scolastica è la sola a detenere completamente, in virtù della propria funzione, il potere di selezionare e di formare, mediante un'azione che si esercita su tutto il periodo dell'apprendistato, coloro ai quali affida il compito di perpetuarla e si trova perciò nella posizione per definizione più favorevole per imporre le norme del suo autoperpetuamento, non fosse altro che usando il suo potere di reinterpretare le norme esterne; poiché infine gli insegnanti costituiscono i prodotti più compiuti del sistema di produzione che sono, tra l'altro, incaricati di ripro-

durre, si comprende che, come faceva notare Durkheim, le istituzioni di insegnamento abbiano una storia relativamente autonoma e che il *tempo*[17] della trasformazione delle istituzioni e della cultura scolastica sia particolarmente lento. Resta il fatto che, non potendo rapportare l'autonomia relativa del sistema d'insegnamento e della sua storia alle condizioni sociali di compimento della sua funzione, ci si condanna, come rivelano il testo di Halbwachs e la stessa impresa di Durkheim, a spiegare circolarmente l'autonomia relativa del sistema mediante l'autonomia relativa della sua storia e viceversa.

Non si potrebbe in effetti spiegare completamente le caratteristiche generiche che ogni sistema d'insegnamento deve alla propria funzione di inculcamento e alla propria autonomia relativa senza tener conto delle condizioni oggettive che, a un momento dato, permettono a un sistema d'insegnamento di realizzare un grado determinato e un tipo particolare di autonomia. Bisogna dunque costruire il sistema delle relazioni tra il sistema d'insegnamento e gli altri sotto-sistemi, senza omettere di specificare queste relazioni in riferimento alla struttura dei rapporti di classe, per scorgere che l'autonomia relativa del sistema di insegnamento è sempre la contropartita di una dipendenza più o meno completamente nascosta dalla specificità delle pratiche e dall'ideologia che autorizza questa autonomia. In altri termini, a un grado e a un tipo dati, cioè a una forma determinata della corrispondenza tra la funzione propria e le funzioni esterne, corrispondono sempre un tipo e un grado determinati di dipendenza nei confronti degli altri sistemi, cioè, in ultima analisi, nei confronti della struttura dei rapporti di classe[18]. Se l'istituzione scolastica os-

[17] In italiano nel testo (*NdT*).

[18] Ogni sistema scolastico assolve, a livelli diversi e secondo forme determinate in ogni caso dalla struttura dei rapporti di classe, l'insieme delle funzioni corrispondenti all'insieme delle relazioni possibili con gli altri sistemi, sì che la sua struttura e il suo funzionamento sono sempre

servata da Durkheim è potuta apparirgli come ancora più conservatrice della Chiesa, significa che il suo poter spingere così lontano la sua tendenza transtorica all'autonomizzazione era dovuto unicamente al fatto che il conservatorismo pedagogico assolveva a quel tempo la sua funzione di conservazione sociale con un'efficacia tanto più grande quanto meglio restava dissimulata. Non avendo analizzato le condizioni sociali e storiche che rendevano possibile l'accordo perfetto tra il modo di inculcamento e il contenuto inculcato, caratteristico dell'insegnamento tradizionale, Durkheim era così destinato a includere nella funzione propria di ogni sistema di insegnamento, definita come « conservazione di una cultura ereditata dal passato », ciò che non è nient'altro che una combinazione particolare, anche se storicamente molto frequente, della funzione propria e delle funzioni esterne[19]. Quando la cultura che la Scuola ha oggettivamente come funzione di conservare, di in-

ordinati in rapporto a una struttura determinata delle funzioni possibili. La costruzione del sistema delle configurazioni possibili del sistema delle funzioni non sarebbe altro che un esercizio scolastico se non permettesse di trattare ogni combinazione storica come un caso particolare dell'insieme ideale delle combinazioni possibili di funzioni e di fare sorgere così tutte le relazioni tra il sistema di insegnamento e gli altri sotto-sistemi, a cominciare evidentemente dalle relazioni nulle o negative, per definizione le meglio nascoste.

[19] Si vede che includendo nella definizione della funzione propria, dunque transtorica, del sistema di insegnamento caratteristiche inerenti a uno stato storicamente determinato dei rapporti tra il sistema di insegnamento e la struttura dei rapporti di classe, Durkheim tende implicitamente a dare per legge transtorica una relazione il cui statuto epistemologico è sempre quello delle « generalizzazioni accidentali », regolarità storiche che finora non hanno mai subito eccezioni ma il cui contrario resta sociologicamente possibile. Rifiutarsi di prendere dei prodotti della storia, per quanto ricorrenti essi siano, come espressioni di una natura storica (« non esiste società a noi nota in cui... ») quando non di una natura umana (« gli uomini saranno sempre uomini »), non significa garantire le utopie pedagogiche che si danno la compatibilità automatica della propria funzione con qualsiasi funzione esterna. Conoscendo la tendenza a giustificare l'ordine stabilito in riferimento alla « natura delle cose » che caratterizza il pensiero conservatore, si vede il partito che le filosofie pessimiste della storia, sempre pronte a trasmutare la regolarità storica senza eccezione in legge necessaria e universale, potrebbero trarre dall'eternizzazione della relazione tra azione scolastica e conservatorismo.

culcare e di consacrare tende a ridursi al rapporto con la cultura che si trova investito di una funzione sociale di distinzione per il solo fatto che le condizioni di acquisizione ne sono monopolizzate dalle classi dominanti, il *conservatorismo pedagogico* che, nella sua forma limite, non assegna altro fine al sistema di insegnamento che di conservarsi a sua volta identico a se stesso, è il miglior alleato del *conservatorismo sociale e politico*, poiché, sotto l'apparenza di difendere gli interessi di un corpo particolare e di autonomizzare i fini di una istituzione particolare, contribuisce con i suoi effetti diretti e indiretti al mantenimento dell'« ordine sociale ». Il sistema di insegnamento non ha mai potuto dare così completamente l'illusione dell'autonomia assoluta in rapporto a tutte le domande esterne e in particolare nei confronti degli interessi delle classi dominanti se non quando la concordanza tra la propria funzione di inculcamento, la funzione di conservazione della cultura e la funzione di conservazione dell'« ordine sociale » era così perfetta che la sua dipendenza nei confronti degli interessi obiettivi delle classi dominanti poteva restare ignorata nell'incoscienza felice delle affinità elettive. Finché nulla viene a turbare quest'armonia, il sistema può in un certo senso sfuggire alla storia racchiudendosi nella produzione dei suoi riproduttori come in un ciclo eternamente ricorrente, poiché paradossalmente proprio ignorando qualsiasi altra esigenza che non sia quella della propria riproduzione esso contribuisce più efficacemente alla riproduzione dell'ordine sociale[20]. Solo la relazione funzionale tra il conservato-

[20] Indubbiamente non esiste altro sistema in cui le scelte pedagogiche in materia di programma, di esercizio o di esame siano altrettanto completamente determinate come nel sistema francese dagli imperativi della formazione di maestri conformi alle norme tradizionali: i professori francesi esprimono per l'appunto la logica di un insegnamento che tende a organizzarsi tutto intero in vista della preparazione all'insegnamento quando, nei loro giudizi e nelle loro pratiche pedagogiche, misurano, almeno inconsciamente, tutti gli studenti sulla base di un modello compiuto dello studente che altro non è che il « buon allievo » che essi sono stati e che « promette » di diventare il professore che essi sono.

rismo pedagogico di un sistema dominato dall'ossessione della sua autoperpetuazione e dal conservatorismo sociale permette di spiegare il sostegno permanente che i conservatori dell'ordine universitario, ad esempio i difensori del latino, dell'aggregazione o della tesi in lettere, supporti istituzionali del rapporto letterato con la cultura e della pedagogia per difetto inerente all'insegnamento umanistico delle discipline umanistiche, hanno sempre trovato e trovano ancora in Francia nelle frazioni più conservatrici delle classi dominanti[21].

Dato che le condizioni storiche e sociali che definiscono i limiti della autonomia relativa che un sistema di insegnamento deve alla sua propria funzione definiscono allo stesso tempo le funzioni esterne della propria funzione, ogni sistema d'insegnamento si caratterizza per una *duplicità funzionale* che si attualizza pienamente nel caso dei sistemi tradizionali in cui la tendenza alla conservazione del sistema e della cultura che esso conserva incontra una domanda esterna di conservazione sociale. In effetti il sistema di insegnamento deve il fatto di poter apportare un contributo specifico alla riproduzione della struttura dei rapporti di classe proprio alla sua autonomia relativa, poiché gli basta obbe-

[21] La relazione di dipendenza mediante l'indipendenza che unisce un sistema di insegnamento agli interessi materiali e simbolici delle classi dominanti o, più precisamente, alle frazioni dominanti di queste classi, può essere colta dall'inchiesta sotto la forma della convergenza o della divergenza delle opinioni che le differenti categorie di insegnanti e le differenti classi o frazioni di classe formulano sui problemi pedagogici. Così ad esempio l'analisi delle risposte a un'inchiesta riguardante tra l'altro l'insegnamento del latino, l'aggregazione, la formazione professionale o le funzioni rispettive della Scuola e della famiglia in materia di educazione, permette di scorgere, oltre le manifestazioni dell'antica alleanza che univa le frazioni dominanti della borghesia agli insegnanti più attaccati (nel duplice senso del termine) al modo di reclutamento e di formazione tradizionale e allo stesso tempo alla rappresentazione tradizionale della cultura (discipline umanistiche), i segni premonitori di una nuova alleanza che unisce le frazioni delle classi dominanti più direttamente legate alla produzione o alla gestione dell'apparato statale alle categorie di insegnanti in grado di esprimere i loro interessi categoriali di conservazione universitaria nel linguaggio tecnocratico della razionalità e della produttività (inchiesta nazionale a mezzo stampa sulla situazione del sistema di insegnamento)

dire alle proprie regole per obbedire nello stesso tempo e come per sopramercato agli imperativi esterni che definiscono la sua funzione di legittimazione dell'ordine stabilito, cioè per assolvere simultaneamente la sua funzione sociale di riproduzione dei rapporti di classe, assicurando la trasmissione ereditaria del capitale culturale, e la sua funzione ideologica di dissimulazione di questa funzione, accreditando l'illusione della sua autonomia assoluta. La definizione completa dell'autonomia relativa del sistema d'insegnamento in rapporto agli interessi delle classi dominanti deve dunque sempre tener conto dei servizi specifici che questa autonomia relativa rende al perpetuarsi dei rapporti di classe: in effetti proprio alla sua attitudine particolare ad autonomizzare il suo funzionamento e a ottenere il riconoscimento della sua legittimità accreditando la rappresentazione della propria neutralità il sistema scolastico deve la sua attitudine particolare a mascherare il contributo che esso apporta alla riproduzione della distribuzione del capitale culturale tra le classi, dissimulazione che non è il più piccolo dei servizi che la sua autonomia relativa gli permette di rendere alla conservazione dell'ordine stabilito[22]. Il sistema d'insegnamento non riesce ad assolvere così perfettamente la sua funzione ideologica di legittimazione dell'ordine stabilito se non perché questo capolavoro di meccanica sociale riesce a nascondere, come in un incastrarsi di scatole a doppio fondo, le relazioni che, in una società divisa in classi, uniscono la funzione di inculcamento, cioè la funzione

[22] Se si è in diritto di trattare l'autonomia relativa del sistema di insegnamento come la condizione necessaria e specifica del compimento delle sue funzioni di classe, significa che il successo dell'inculcamento di una cultura legittima e della legittimità di questa cultura suppone il riconoscimento dell'autorità propriamente pedagogica dell'istituzione e dei suoi agenti, cioè il mancato riconoscimento della struttura dei rapporti sociali che fondano questa autorità. Altrimenti detto, la legittimità pedagogica suppone la delega di una legittimità preesistente, ma producendo il riconoscimento dell'autorità sociale che la fonda, l'istituzione produce la legittimazione del perpetuarsi dei rapporti di classe, mediante una sorta di cerchio delle priorità reciproche

di integrazione intellettuale e morale, alla funzione di conservazione della struttura dei rapporti di classe caratteristica di questa società[23]. Ecco come, ad esempio, più perfettamente ancora del corpo degli agenti dello Stato, « questa casta che, pur sembrando tenersi al difuori e per così dire al disopra della società, conferisce allo Stato – come osserva Engels – un'apparenza di indipendenza nei confronti della società », il corpo degli insegnanti mette l'autorità morale del suo ministero pedagogico (autorità tanto più grande in quanto sembra non dover nulla a un'istituzione scolastica che sembra a sua volta non dover nulla allo Stato o alla società) a servizio dell'ideologia delle franchigie universitarie e dell'equità scolastica. Se le pratiche pedagogiche o le ideologie professionali degli insegnanti non sono mai direttamente e completamente riducibili o irriducibili all'origine e all'appartenenza di classe di questi agenti, significa che, come mostra la storia scolastica della Francia, esprimono con la loro polisemia e la loro polivalenza funzionale la coincidenza strutturale tra l'ethos che gli agenti devono alla loro classe sociale d'origine e di appartenenza e le condizioni di attualizzazione di questo ethos, oggettivamente iscritte nel funzionamento dell'istituzione e nella struttura dei suoi rapporti con le classi dominanti[24].

[23] Si vede che, con un paradosso che ne fa tutta la fecondità euristica e che viene eluso dalla maggior parte degli utilizzatori della nozione di autonomia relativa, bisogna trarre tutte le conseguenze dell'autonomia per non perdere nulla della dipendenza che si realizza suo tramite.

[24] Si vede ad esempio che il peso relativo degli insegnanti provenienti dalla piccola borghesia decresce via via che ci si innalza nella gerarchia degli ordini di insegnamento, cioè via via che si accusa la contraddizione iscritta nella funzione professorale e si afferma più completamente il primato del rapporto con la cultura caratteristico delle classi privilegiate: il 36% dei maestri elementari di età inferiore ai 45 anni erano nel 1964 originari delle classi popolari, il 42% della piccola borghesia e l'11% della media o della grande borghesia, mentre, tra i professori (scuola secondaria e università confuse), il 16% era originario delle classi popolari, il 35% della piccola borghesia e il 34% della media e della grande borghesia. In assenza di statistiche, ci si può fare un'idea dell'origine sociale dei professori dell'insegnamento universitario considerando l'origine sociale degli allievi della

Così, gli insegnanti del primo grado non fanno fatica a riformulare nell'ideologia universalista della Scuola liberatrice una disposizione giacobina alla rivendicazione etica dell'eguaglianza formale delle opportunità, disposizione che derivano dalla loro origine sociale e dalla loro appartenenza di classe e che, nella storia sociale della Francia, è divenuta indissociabile dalla sua ritraduzione nell'ideologia scolastica della salvezza sociale mediante il merito scolastico. Allo stesso modo, la rappresentazione delle virtù e dell'eccellere scolastico che orienta ancora le pratiche pedagogiche nell'insegnamento secondario francese, anche scientifico, riproduce, non senza portare il segno delle reinterpretazioni piccolo-borghese o universitaria, una definizione sociale dell'eccellere intellettuale e umano in cui l'inclinazione generica delle classi privilegiate per il culto delle maniere si specifica secondo le norme di una tradizione aristocratica di eleganza mondana e di buon gusto letterario perpetuato da un sistema di insegnamento impregnato di valori gesuiti: come la scala dei valori dominanti, la gerarchia scolastica delle attitudini si organizza secondo le opposizioni del « brillante » e del « serio », dell'« elegante » e del « laborioso », del «distinto » e del « volgare », della « cultura generale » e della « pignoleria », insomma della spigliatezza poli-

Scuola normale superiore: cioè il 6% dalle classi popolari, il 27% dalle classi medie e il 67% dalle classi superiori. È indubbio che le differenti categorie di insegnanti devono numerose loro caratteristiche alla posizione che esse occupano nel sistema di insegnamento, cioè alle relazioni di concorrenza, competizione o alleanza, dichiarate o tacite, che intrattengono con le altre categorie (si pensi, ad esempio, per l'insegnamento secondario, alle divergenze che separano i maestri elementari e i professori tradizionali di quest'ordine di insegnamento) e alla traiettoria scolastica, con il tipo di formazione correlativo, che li ha condotti a questa posizione; resta però il fatto che tutte queste caratteristiche sono strettamente legate a differenze d'origine sociale tant'è che categorie di insegnanti i quali non differiscono gran che in ciò che concerne le condizioni di esistenza e la situazione professionale possono essere separate, nei loro atteggiamenti professionali o extra-professionali, mediante differenze irriducibili a opposizioni di interessi categoriali e che rinviano, oltre la classe di appartenenza, alla classe di origine.

tecnica e della padronanza tecnica[25], altrettante dicotomie prodotte da un principio di classificazione così potente che, salvo a specificarsi secondo gli ambiti e i momenti, può organizzare tutte le gerarchie e gli incastri di gerarchie del mondo universitario e consacrare delle differenze sociali costituendole come distinzioni scolastiche. L'opposizione tra chi è « bravo nella "traduzione" » e chi è « bravo nel "tema" » non è che una delle attualizzazioni dello stesso principio di divisione che oppone anche gli specialisti del generale usciti dalle grandi scuole (E.N.S., Politecnico, E.N.A.) agli specialisti prodotti dalle scuole di secondo ordine, cioè la grande borghesia alla piccola borghesia e la « grande porta » alla « piccola porta »[26]. Quanto ai professori universitari, figli di piccoli borghesi i quali debbono una promozione sociale d'eccezione unicamente alla loro attitudine a trasformare in spigliatezza scolastica, a forza di accanimento e di docilità, un accanimento docile di allievo della prima fila di banchi, o figli

[25] Questo sistema di opposizioni propriamente universitarie non avrebbe indubbiamente un tale rendimento classificatorio e una tale efficacia simbolica se non evocasse indirettamente l'opposizione tra teoria e pratica in cui si esprime la divisione fondamentale tra il lavoro manuale e il lavoro non manuale. Privilegiando in maniera sistematica l'uno dei poli di una serie di opposizioni parallele (con la precellenza conferita alle discipline teoriche, il culto letterario della forma e il gusto del formalismo matematico o il deprezzamento assoluto dell'insegnamento tecnico), il sistema di insegnamento privilegia contemporaneamente coloro che hanno avuto il privilegio di ricevere da una famiglia relativamente affrancata dal pragmatismo imposto dalle urgenze della necessità economica l'attitudine alla padronanza simbolica, cioè innanzitutto verbale, delle operazioni pratiche e il rapporto distaccato, distante e « disinteressato » con il mondo, con gli altri e, perciò stesso, con il linguaggio e con la cultura richiesti dalla Scuola, particolarmente quando si tratta di acquisire disposizioni tanto fortemente valorizzate come la disposizione propriamente estetica o l'atteggiamento scientifico.

[26] Si legge, nel *Dictionnaire des idées reçues*, « traduzione [in lingua straniera *NdT*]: a scuola prova l'applicazione, come la versione [traduzione nella propria lingua *NdT*] prova l'intelligenza. Ma nel mondo quelli bravi in traduzione vanno derisi ». Sarebbe facile mostrare che, per la grande borghesia degli affari e del potere, il normalista che, nell'ideologia professorale, rappresenta l'ideale dell'uomo colto, è nei confronti dell'allievo della E.N.A., incarnazione di una cultura mondana aggiornata, quello che il « bravo in traduzione » è nei confronti dell'uomo colto secondo i canoni della Scuola tradizionale.

della media e della grande borghesia che hanno dovuto dare almeno l'apparenza di rinunciare ai profitti temporali promessi dalla loro nascita per imporre l'immagine della loro serietà universitaria, tutte le loro pratiche rivelano la tensione tra i valori aristocratici che si impongono al sistema scolastico francese tanto in virtù della sua tradizione specifica quanto in ragione delle sue relazioni con le classi privilegiate e i valori della piccola borghesia incoraggiati, anche in coloro che non li dovrebbero direttamente alla loro origine sociale, da un sistema che destina i suoi agenti, per il fatto della sua funzione e della sua posizione in rapporto al potere, a occupare un rango subalterno nella gerarchia delle frazioni delle classi dominanti[27]: un'istituzione che autorizza e incoraggia degli agenti di trasmissione intercambiabili a stornare l'autorità dell'istituzione per dare l'illusione della creazione inimitabile, fornisce un terreno particolarmente favorevole al gioco delle censure incrociate e accumulate che autorizza il riferimento successivo e talvolta simultaneo al culto scolastico del brio e al gusto accademico della giusta misura. I professori universitari trovano così nelle ambiguità stesse di un'ideologia in cui si esprimono al tempo stesso la dualità sociale del reclutamento del corpo e l'ambivalenza della definizione oggettiva del posto professionale, lo strumento meglio appropriato per reprimere senza contraddirsi tutte le deviazioni in rapporto a due sistemi di norme in parecchi punti contraddittorî. Si comprende come il disprezzo sovrano per le virtù laboriose del lavoratore intellettuale, ritraduzione universitaria dell'aristocraticismo del talento – che ritraduce a sua volta conformemente alle esigenze dell'eredità borghese l'ideologia aristocratica della nascita –,

[27] La discordanza strutturale tra la posizione eminente nell'istituzione e la posizione fuori dell'istituzione che risulta dalla posizione inferiore (o marginale) dell'istituzione nella struttura del potere potrebbe costituire uno dei principi esplicativi più potenti delle pratiche e delle opinioni dei professori universitari (vicini, sotto questo aspetto, agli ufficiali superiori).

si coniughi senza fatica con la riprovazione morale nei confronti del successo immediatamente percepito come compromesso mondano e con la difesa puntigliosa dei diritti statutari, foss'anche contro i diritti della competenza; altrettanti atteggiamenti che esprimono sotto una forma propriamente universitaria la propensione piccolo-borghese a trarre conforto da un'affermazione apotropaica dell'universale mediocrità. Tutte le norme universitarie, quelle che presiedono alla selezione degli studenti o alla cooptazione degli insegnanti nonché quelle che reggono la produzione dei corsi, delle tesi o anche dei lavori a pretesa scientifica, tendono così sempre a favorire il successo, almeno in seno all'istituzione, di un tipo modale di uomo e di opera definiti da una duplice negazione, cioè dal brillante senza originalità e dalla pesantezza senza peso scientifico o, se si vuole, il « pedantismo della leggerezza » e la civetteria dell'erudizione.

Per quanto sia quasi sempre dominata dall'ideologia borghese della grazia e del dono, l'ideologia piccolo-borghese dell'ascesa laboriosa riesce a contrassegnare profondamente le pratiche scolastiche e i giudizi su queste pratiche, perché incontra e reattiva una tendenza alla giustificazione etica mediante il merito che, anche se relegata o repressa, è inerente all'ideologia dominante. Ma non si comprenderebbe il sincretismo della morale universitaria se non si vedesse che la relazione di subordinazione e di complementarietà che si stabilisce tra le ideologie piccolo-borghese alto-borghese ri-produce (nel duplice senso del termine), nella logica relativamente autonoma dell'istituzione scolastica, una relazione di alleanza antagonistica, che si osserva in altri ambiti e in particolare nella vita politica, tra la piccola borghesia e le frazioni dominanti della borghesia: predisposta, dalla sua duplice opposizione alle classi popolari e alle classi dominanti, a servire il mantenimento dell'ordine morale, culturale e politico, e dunque coloro cui quest'ordine serve, la piccola bor-

ghesia non è forse condannata dalla divisione del lavoro a servire con zelo al livello di quadri subalterni e medi delle burocrazie incaricate di mantenere l'ordine, sia inculcando l'ordine o richiamando all'ordine coloro che non lo hanno interiorizzato[28]?

Bisogna dunque mettere le proprietà di struttura e di funzionamento che un sistema di insegnamento deve alla propria funzione e alle funzioni esterne di questa funzione in relazione con le disposizioni socialmente condizionate che gli agenti (emittenti o ricettori) devono alla loro origine e alla loro appartenenza di classe nonché alla posizione occupata nell'istituzione, per comprendere adeguatamente la natura delle relazioni che uniscono il sistema scolastico alla struttura dei rapporti di classe e mettere in luce, senza cadere in una sorta di metafisica dell'armonia delle sfere o di provvidenzialismo del meglio o del peggio, corrispondenze, omologie o coincidenze riducibili in ultima analisi a convergenze di interesse, alleanze ideologiche e affinità tra gli habitus[29]. Pur non assoggettandosi al

[28] Per suggerire le funzioni che assume la divisione del lavoro di dominio tra la piccola e la grande borghesia e, in particolare, la funzione di capro espiatorio e di « repoussoir » [si dice di persona che fa valere un'altra per contrasto. *NdT*] assunta dagli agenti subalterni incaricati di esercitare per delega una coercizione fisica o simbolica, basterà enumerare alcune coppie delle opposizioni più significative di questa opposizione funzionale, ad esempio il colonnello, « padre del reggimento », e il maresciallo, « cane di quartiere »; il giudice e lo « sbirro »; il padrone e il caporeparto; l'alto funzionario e il piccolo impiegato posto a contatto del pubblico; il medico e l'infermiere o lo psichiatra e l'infermiere di manicomio; e infine, all'interno del sistema universitario, il preside e il sorvegliante generale o il professore e il « prefetto ». È noto ad esempio il doppio gioco autorizzato, nel sistema d'insegnamento, dalla dualità delle funzioni e dei personali: la svalorizzazione proclamata o tacita della burocrazia degli amministratori scolastici e degli agenti di inquadramento costituisce uno degli impulsi più sicuri e più economici del carisma di istituzione.

[29] Per mostrare la distanza che separa dall'analisi delle mediazioni concrete la formulazione teorica che, nel migliore dei casi, la riassume e, nel peggiore, ne dispensa, basti rimandare ad alcune analisi di questo libro che, ridotte alla loro stenografia astratta, si enuncerebbero ad esempio come « il sistema delle relazioni di comunicazione tra livelli di emissione e livelli di ricezione sistematicamente definiti dalle relazioni tra il sistema di insegnamento come sistema di comunicazione e la struttura dei rapporti tra

discorso interminabile che intendesse percorrere in ogni caso la rete completa delle relazioni che conferisce il suo significato completo a ogni relazione, basti afferrare, a proposito di una relazione parziale, il sistema delle relazioni circolari che uniscono *strutture* e *pratiche*, attraverso la mediazione degli habitus come prodotti delle strutture, produttori delle pratiche e riproduttori delle strutture, per definire i limiti di validità (cioè la validità in questi limiti) di un'espressione astratta come quella di « sistema di relazioni tra il sistema d'insegnamento e la struttura dei rapporti di classe »: si trova così posto nello stesso tempo il principio del lavoro empirico che permette di sfuggire all'alternativa mondana e fittizia tra il pan-strutturalismo macchinale e l'affermazione dei diritti imprescrittibili del soggetto creatore o dell'agente storico[30]. In quanto definisce le condizioni originarie di produzione delle differenze tra gli habitus, la struttura dei rapporti di classe, intesa come campo di forze che si esprime al tempo stesso in antagonismi direttamente economici o politici e in un sistema di posizioni e di opposizioni simboliche, procura il principio esplicativo delle caratteristiche sistematiche che riveste, nei diversi ambiti di attività, la pratica degli agenti di una classe determinata, anche se questa pratica deve in ogni caso la sua forma specifica alle leggi proprie a ciascuno dei sotto-sistemi considerati[31]. Non riuscendo così a scorgere che soltanto attra-

le classi » (cap. I e II); o ancora come « il sistema delle relazioni tra il sistema dei valori scolastici definito nelle sue relazioni con i valori delle classi dominanti e il sistema dei valori che deriva dall'origine e dall'appartenenza sociale del corpo degli agenti » (cap. IV).

[30] Sul ruolo giocato dal concetto di habitus nel superamento di questa alternativa prescientifica che, pur nelle sue forme d'avanguardia, evoca, sotto parecchi aspetti, il vecchio dibattito sui determinismi sociali e la libertà umana, cfr. P. Bourdieu, « L'habitus comme médiation entre structure et praxis », postface a Erwin Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Ed. de Minuit, 1967, pp. 135-167.

[31] Tutto sembra indicare, ad esempio, che lo stesso ethos ascetico dell'ascensione sociale è all'origine delle condotte in materia di fecondità e delle disposizioni nei confronti della Scuola di una parte delle classi medie: mentre, nelle categorie sociali più feconde come i salariati agricoli, gli agri-

verso la mediazione dell'appartenenza di classe, cioè attraverso le azioni di agenti portati ad attualizzare nelle pratiche più differenti (fecondità, nuzialità, condotte economiche, politiche o scolastiche) gli stessi tipi fondamentali di habitus, si stabilisce la relazione tra i differenti sotto-sistemi, ci si espone a reificare le strutture astratte riducendo la relazione tra questi sotto-sistemi alla formula logica che permette di ritrovarne uno qualsiasi a partire da uno di essi; o, peggio, a non restaurare le apparenze del funzionamento reale del « sistema sociale », se non dando ai sotto-sistemi, come fa Parsons, la figura antropomorfica di agenti legati tra di loro da scambi di servizi e contribuendo così al buon funzionamento del sistema che non sarebbe altro che il prodotto della loro composizione astratta[32].

Se, nel caso particolare delle relazioni tra la Scuola e le classi sociali, l'armonia sembra perfetta, ciò è dovuto al fatto che le strutture oggettive producono gli habitus di classe, e in particolare le disposizioni e le predisposizioni che, generando le pratiche appropriate a queste strutture, consentono il funzionamento e la perpetuazione delle strutture: ad esempio, la disposi-

coltori e gli operai, le possibilità di entrare in « sesta » decrescono regolarmente via via che le famiglie si accrescono di un'unità, tali possibilità cadono brutalmente nelle categorie meno feconde, artigiani e commercianti, impiegati e quadri medi, con famiglie di quattro figli e più, quelle cioè che si distinguono dall'insieme del gruppo per la loro forte fecondità. Anziché vedere nel numero di figli la spiegazione causale dell'abbassamento del tasso di scolarizzazione, bisogna supporre che la volontà di limitare il numero delle nascite e la volontà di dare un'educazione secondaria ai figli esprimono, nelle categorie che li associano, una stessa disposizione ascetica. Per una analisi dei rapporti tra l'ethos di classe e la fecondità, si potrà vedere P. Bourdieu e A. Darbel, « La fin d'un malthusianisme? » in Darras, *Le Partage des Bénéfices*, Paris, Editions de Minuit, 1966, pp. 134-154.

[32] Per quanto affermino l'immanenza della struttura dei rapporti di classe a tutti i livelli della pratica sociale, i lettori strutturalisti di Marx, presi da una reazione oggettivista contro tutte le forme idealiste della filosofia dell'azione, vogliono conoscere gli agenti solo come « supporti » della struttura e si votano dunque a ignorare la questione delle mediazioni tra la struttura e la pratica, non riuscendo a conferire alle strutture altro contenuto che il potere, in ultima analisi molto misterioso, di determinare o di ultradeterminare altre strutture

zione a utilizzare la Scuola e le predisposizioni nel riuscirvi dipendono, si è visto, dalle possibilità obiettive di utilizzarla e di riuscirvi attribuite alle differenti classi sociali, queste disposizioni e queste predisposizioni costituendo a loro volta uno dei fattori più importanti del perpetuarsi della struttura delle opportunità scolastiche come manifestazione oggettivamente afferrabile delle relazioni tra il sistema di insegnamento e la struttura dei rapporti di classe. Persino le disposizioni e le predisposizioni negative che conducono all'auto-eliminazione, cioè ad esempio il deprezzamento di sé, la svalorizzazione della Scuola e delle sue sanzioni o la rassegnazione al fallimento o all'esclusione, possono comprendersi come un'anticipazione inconscia delle sanzioni che la Scuola riserva oggettivamente alle classi dominate.

Più profondamente, solo una teoria adeguata dell'habitus come luogo dell'interiorizzazione dell'esteriorità e dell'esteriorizzazione dell'interiorità, permette di mettere completamente in luce le condizioni sociali dell'esercizio della funzione di legittimazione dell'ordine sociale che, di tutte le funzioni ideologiche della Scuola, è indubbiamente la meglio dissimulata. Il sistema di insegnamento tradizionale riesce a dare l'illusione che la sua azione di inculcamento è interamente responsabile della produzione dell'habitus colto o, mediante una contraddizione apparente, che tale azione deve la sua efficacia differenziale unicamente alle attitudini innate di coloro che la subiscono, ed è dunque indipendente da tutte le determinazioni di classe, laddove al limite essa non fa che confermare e rafforzare un habitus di classe che, costituito fuori dalla Scuola, è al principio di tutte le acquisizioni scolastiche. Detto sistema d'insegnamento contribuisce perciò in modo insostituibile a perpetuare la struttura dei rapporti di classe e perciò stesso a legittimarla dissimulando che le gerarchie scolastiche che esso produce riproducono delle gerarchie

sociali[33]. Per convincersi che tutto predispone un sistema di insegnamento tradizionale a servire una funzione di conservazione sociale, basti ricordare, tra l'altro, l'affinità da una parte tra la cultura che esso inculca, la sua maniera di inculcarla e la maniera di possederla che suppone e produce questo modo di acquisizione, e d'altra parte l'assieme di questi tratti e le caratteristiche sociali del pubblico al quale lo inculca, queste caratteristiche essendo a loro volta correlate alle disposizioni pedagogiche e culturali che gli agenti di inculcamento derivano dalla loro origine sociale, dalla loro formazione, dalla loro posizione nell'istituzione e dalla loro appartenenza sociale. Data la complessità della rete di relazioni attraverso la quale si compie la funzione di legittimazione dell'ordine sociale, sarebbe vano pretendere di localizzarne l'esercizio in un meccanismo o in un settore del sistema di insegnamento: tuttavia, in una società divisa in classi in cui la Scuola divide con famiglie inegualmente dotate di capitale culturale e della disposizione a farlo fruttificare il compito di riprodurre questo prodotto della storia che costituisce a un momento dato il modello legittimo della disposizione colta, nulla serve meglio l'interesse pedagogico delle classi dominanti del « laissez-faire » pedagogico che è caratteristico dell'insegnamento tradizionale, poiché questa azione per difetto, immediatamente efficace e, per definizione, inafferrabile, sembra predestinata a servire la funzione di legittimazione dell'ordine sociale. Il che dimostra quanto sarebbe ingenuo ridurre tutte le funzioni ideologiche

[33] Per far provare concretamente la concordanza degli effetti dell'azione e della selezione scolastica con gli effetti dell'educazione pre- o para-scolastica anonimamente dispensata dalle condizioni di esistenza, anche se è specificata e investita del suo significato propriamente pedagogico dall'autorità pedagogica di un gruppo familiare, basti far notare che, dalla prima media al Politecnico, la gerarchia degli istituti secondo il prestigio sociale e il rendimento sociale dei titoli ai quali essi conducono, corrisponde strettamente alla gerarchia di questi istituti secondo la composizione sociale del loro pubblico.

del sistema di insegnamento alla funzione di indottrinamento politico o religioso che può a sua volta, a seconda del modo di inculcamento, esercitarsi in una maniera più o meno larvata. Questa confusione, inerente alla maggior parte delle analisi sulla funzione politica della Scuola, è tanto più perniciosa in quanto il rifiuto ostentatorio della funzione di indottrinamento o, almeno, delle forme più dichiarate della propaganda politica e dell'istruzione civica può assolvere a sua volta una funzione ideologica dissimulando la funzione di legittimazione dell'ordine sociale, quando, come mostra particolarmente bene la tradizione francese dell'Università laica, liberale o libertaria, la neutralità proclamata nei confronti dei credi etici e politici o addirittura l'ostilità messa in mostra contro i poteri rende più insospettabile il contributo che il sistema di insegnamento rende come nessun altro al mantenimento dell'ordine stabilito.

Per comprendere dunque che gli effetti sociali delle illusioni comuni o dotte, sociologicamente implicate nel sistema delle relazioni tra il sistema di insegnamento e la struttura dei rapporti di classe non sono illusori, bisogna risalire al principio che presiede a questo sistema di relazioni: la legittimazione da parte della Scuola dell'ordine stabilito suppone il riconoscimento sociale della legittimità della Scuola, riconoscimento che riposa a sua volta sul mancato riconoscimento della delega di autorità che fonda oggettivamente questa legittimità o, più precisamente, sul mancato riconoscimento delle condizioni sociali di un'armonia tra le strutture e gli habitus sufficientemente perfetta per generare il misconoscimento dell'habitus come prodotto riproduttore di ciò che lo produce e il riconoscimento correlativo delle strutture dell'ordine così riprodotto. Il sistema di insegnamento tende così oggettivamente a produrre, mediante la dissimulazione della verità oggettiva del suo funzionamento, la giustificazione ideologica dell'ordine che riproduce mediante il suo funzionamento. Non è un

caso se, vittime dell'effetto ideologico della Scuola, tanti sociologi sono portati a tagliare dalle loro condizioni sociali di produzione le disposizioni e le predisposizioni nei confronti della Scuola, « speranze » « aspirazioni », « motivazioni », « volontà »: dimenticando che le condizioni oggettive determinano al tempo stesso le aspirazioni e il grado in cui queste ultime possono essere soddisfatte, pensano di essere in diritto di gridare al migliore dei mondi quando al termine di uno studio longitudinale delle carriere scoprono che, come per un'armonia prestabilita, gli individui non hanno sperato nulla che non abbiano ottenuto e non hanno ottenuto nulla che non abbiano sperato. Prendendosela con gli universitari che provano sempre « un senso di colpa alla lettura delle statistiche relative all'origine sociale degli studenti in facoltà », Vermot-Gauchy obietta che « non è venuta loro in mente l'idea che l'autentica democratizzazione consistesse forse nel favorire lo sviluppo degli insegnamenti meglio adattati alle caratteristiche e alle aspirazioni dei bambini provenienti dagli ambienti modesti o poco colti », e aggiunge: « Poco importa loro se per tradizione sociale, attitudine acquisita dall'appartenere a un ambiente, ecc., un figlio di operaio, intellettualmente brillante, preferisce orientarsi verso le vecchie scuole pratiche o le vecchie scuole nazionali professionali, per accedere, se ne ha le capacità, al diploma di tecnico o di ingegnere delle Arti e Mestieri ad esempio, e il figlio di medico verso l'insegnamento classico in vista di accedere alle facoltà »[34]. Felici dunque le persone « modeste » che, nella loro modestia, non aspirano a nient'altro, in fondo, che ad essere ciò che sono e benedetto sia « l'ordine sociale » che si cura di non apportare loro sventure convitandoli a destini troppo ambiziosi, così poco adatti alle loro attitudini come alle loro aspirazioni.

Pangloss pianificatore è forse meno terrificante di Pan-

[34] M. Vermot-Gauchy, *op. cit.*, pp. 62-63.

gloss metafisico? Convinti che basti calcolare per produrre il migliore dei mondi scolastici nella migliore delle società possibili, i nuovi filosofi ottimisti dell'ordine sociale ritrovano il linguaggio di tutte le sociodicee che mirano a convincere che l'ordine stabilito è ciò che deve essere poiché non c'è neppure bisogno di richiamare all'ordine, cioè al loro dover-essere, le vittime apparenti di quest'ordine perché esse consentano a essere ciò che devono essere. Si comprende come non possano non tacere, perché la assumono tacitamente, la funzione di legittimazione e di conservazione dell'ordine stabilito assolta dalla Scuola quando persuade della legittimità della loro esclusione le classi che essa esclude, impedendo loro di scorgere e di contestare i principî in nome dei quali le esclude. I verdetti del tribunale scolastico sono così decisivi solo perché impongono simultaneamente la condanna e l'oblio delle motivazioni sociali della condanna. Perché il destino sociale sia cambiato in vocazione della libertà o in merito della persona, come nel mito platonico in cui le anime che hanno estratto la loro « sorte » devono bere l'acqua del fiume dell'oblio prima di ridiscendere sulla terra per vivervi il destino che è loro toccato, bisogna e basta che la Scuola, « gerofante della Necessità », riesca a convincere gli individui di avere scelto o conquistato i destini che la necessità sociale aveva loro assegnato aprioristicamente. Meglio delle religioni politiche la cui funzione più costante è stata, come osserva Max Weber, quella di dotare le classi privilegiate di una teodicea del loro privilegio, meglio delle soteriologie dell'al di là che contribuivano a perpetuare l'ordine sociale mediante la promessa di una sovversione postuma di quest'ordine, meglio di una dottrina come quella del *Kharma* in cui Weber vedeva il capolavoro delle teodicee sociali, poiché essa giustificava la qualità sociale di ogni individuo nel sistema delle caste mediante il suo grado di qualifica religiosa nel ciclo delle trasmigrazioni, la Scuola riesce

oggi, con la ideologia dei « doni » naturali e dei « gusti » innati, a legittimare la riproduzione circolare delle gerarchie sociali e delle gerarchie scolastiche.

La funzione più nascosta e più specifica del sistema di insegnamento consiste dunque nel nascondere la sua funzione oggettiva, cioè nel mascherare la verità oggettiva della sua relazione con la struttura dei rapporti di classe[35]. Per convincersene, basti ascoltare un pianificatore conseguente che, interrogandosi sui mezzi più sicuri di operare una selezione anticipata dei soggetti atti a riuscire scolasticamente e aumentare così il rendimento tecnico del sistema scolastico, è condotto a domandarsi quali siano le caratteristiche dei candidati che si è in diritto di prendere in conto: « In una democrazia, istituzioni mantenute in vita con fondi pubblici non possono darsi apertamente certe caratteristiche come criteri di selezione. Tra le caratteristiche che si sarebbe normalmente giustificati a prendere in considerazione, c'è il sesso, il rango di nascita, il tempo passato a scuola, l'apparenza fisica, l'accento o l'intonazione, lo statuto socio-economico dei genitori e il prestigio dell'ultima scuola frequentata [...] Ma fosse pure dimostrato che coloro i cui genitori sono situati molto in basso nella gerarchia sociale tendono a costituire cat-

[35] Esistono poche istituzioni che, come il sistema d'insegnamento, siano protette contro l'investigazione sociologica. È vero che la Scuola ha come funzione quella di nascondere le funzioni esterne alla funzione sua propria e che può assolvere questa funzione ideologica solo nascondendo che la assolve. La scienza corrispondentemente non può avere oggetto in questo caso se non a condizione di prendere come oggetto ciò che costituisce un ostacolo alla costruzione dell'oggetto. Rifiutare un tale progetto scientifico significa votarsi all'adesione cieca o complice al dato quale si presenta, si mascheri questa dimissione teorica sotto il rigore ostentato delle procedure empiriche o si legittimi mediante l'invocazione dell'ideale della « neutralità etica », semplice patto di non-aggressione con l'ordine stabilito. Se la scienza si esercita solo su ciò che è nascosto, la scienza della società è, in sé, critica, senza che lo scienziato che sceglie la scienza abbia mai da scegliere la critica: il nascosto è, in questo caso, un segreto, e un segreto ben difeso, quand'anche nessuno sia preposto alla sua custodia, perché contribuisce alla riproduzione di un « ordine sociale » fondato sulla dissimulazione dei meccanismi più efficaci della sua riproduzione e serve così gli interessi di coloro che hanno interesse alla conservazione di quest'ordine.

tive scommesse quanto ai loro risultati scolastici all'Università, una presa di posizione diretta e manifesta della politica di selezione contro questi candidati sarebbe inaccettabile »[36]. Insomma, il tempo (dunque il denaro) sprecato è anche il prezzo che bisogna pagare perché resti mascherata la relazione tra l'origine sociale e i risultati scolastici poiché, volendo fare a un minor costo e più rapidamente ciò che il sistema farà in ogni modo, si porterebbe alla luce, contemporaneamente annullandola, una funzione che può esercitarsi solo se resta nascosta. È sempre al prezzo di una spesa o di uno spreco di tempo che il sistema scolastico legittima la trasmissione del potere da una generazione a un'altra nascondendo la relazione tra il punto di partenza e il punto d'arrivo sociali della traiettoria scolastica, grazie a ciò che non è altro, al limite, se non un effetto di certifica reso possibile dalla lunghezza ostentatoria e talvolta iperbolica dell'apprendistato. Più generalmente, se il tempo perduto non è speso in pura perdita, significa che esso è il luogo di una trasformazione delle disposizioni nei confronti del sistema e delle sanzioni che è indispensabile al funzionamento del sistema e all'assolvimento delle sue funzioni: ciò che separa dall'autoeliminazione differita l'eliminazione immediata sulla base di una previsione delle opportunità oggettive di eliminazione, è il tempo necessario perché gli esclusi si persuadano della legittimità della loro esclusione. Se, per eliminare le classi più lontane dalla cultura scolastica, i sistemi di insegnamento ricorrono sempre più spesso oggi alla « maniera dolce », tuttavia più costosa in tempo e in mezzi, significa che, a titolo di istituzione di polizia simbolica, votata a deludere in alcuni le aspirazioni che incoraggia in tutti, il sistema d'insegnamento deve darsi i mezzi per ottenere il riconoscimento della

[36] R. K. Kelsall, « University Students Selection in Relation to Subsequent Academic Performance - A Critical Appraisal of the British Evidence », in Paul Hamos (ed.), *Sociological Studies in British University*, in *The Sociological Review*, Monograph n. 7, Keele, ott. 1963, p. 99.

legittimità delle sue sanzioni e dei loro effetti sociali, di modo che istanze e tecniche di manipolazione organizzata e esplicita non possano mancare d'apparire quando l'esclusione non basta più da sé a imporre l'interiorizzazione della legittimità della esclusione[37].

Il sistema scolastico con le ideologie e gli effetti che la sua autonomia relativa genera, sta dunque alla società borghese nella sua fase attuale come altre forme della legittimazione dell'ordine sociale e della trasmissione ereditaria dei privilegi sono state a formazioni sociali che differivano tanto per la forma specifica dei rapporti e degli antagonismi tra le classi quanto per la natura del privilegio trasmesso: non contribuisce forse a convincere ogni soggetto sociale di restare al posto che gli compete *per natura*, di attenervisi e di mantenervisi, *ta heautou prattein*, come diceva Platone? Non potendo invocare il diritto del sangue – che la sua classe ha storicamente rifiutato all'aristocrazia – né i diritti della Natura – arma in altri tempi diretta contro le distinzioni nobiliari che rischierebbe di rivoltarsi contro la « distinzione » borghese – né le virtù ascetiche che permettevano ai primi imprenditori di giustificare il loro

[37] Il sistema di insegnamento francese il quale nella sua forma tradizionale esigeva e otteneva il riconoscimento dei verdetti senza appello esprimenti una gerarchia sempre univoca (anche se si dissimulava sotto un incastro di gerarchie) si oppone sotto questo aspetto a sistemi che, come l'Università americana, prevedono la risoluzione istituzionale delle tensioni risultanti dallo scarto tra le aspirazioni che essa contribuisce a inculcare e i mezzi sociali per realizzarli: al limite, si intravedono università le quali, assumendosi in modo quasi esplicito come un caso particolare del sistema delle istituzioni di polizia simbolica, si munirebbero di tutti gli strumenti istituzionalizzati (tests, sistema di scambio e di binari morti tale da costituire una università sottilmente gerarchizzata sotto le apparenze della diversità) e dei personali specializzati (psicologi, psichiatri, consiglieri in orientamento, psicanalisti) che permettono la manipolazione discreta e sorridente di coloro che l'istituzione condanna, esclude o relega. Questa utopia permette di scorgere che la « razionalizzazione » degli strumenti tecnici e istituzionali dell'esclusione, dell'orientamento e dell'inculcamento dell'adesione all'orientamento e all'esclusione permetterebbe al sistema scolastico di assolvere, in modo più efficace perché più irreprensibile, le funzioni che oggi adempie nel selezionare e, nascondendo i principî della sua selezione, nell'ottenere l'adesione a questa selezione e ai principî che la fondano.

successo con il loro merito, l'erede dei privilegi borghesi deve far appello oggi al certificato scolastico che attesta al tempo stesso i suoi doni e i suoi meriti. L'idea contro natura di una cultura di nascita suppone e produce la cecità nei confronti delle funzioni dell'istituzione scolastica che assicura la redditività del capitale culturale e ne legittima la trasmissione dissimulando di assolvere questa funzione. Così, in una società in cui l'ottenimento dei privilegi sociali dipende sempre più strettamente dal possesso di titoli scolastici, la Scuola non ha soltanto come funzione quella di assicurare la successione discreta a dei diritti di borghesia che non potrebbero più trasmettersi in modo diretto e dichiarato. Strumento privilegiato della sociodicea borghese che conferisce ai privilegiati il privilegio supremo di non apparire come privilegiati, essa riesce tanto più facilmente a convincere i diseredati che il loro destino scolastico e sociale è dovuto alla loro deficienza in doni o in meriti in quanto in materia di cultura la mancanza assoluta di possesso esclude la coscienza della mancanza di possesso.

Appendice

L'evoluzione della struttura delle opportunità di accesso all'insegnamento universitario: deformazione o traslazione?

Esistono problemi che, come quello della « democratizzazione » del reclutamento della popolazione scolarizzata, sono così strettamente integrati a una problematica ideologica che predetermina, se non le risposte possibili, per lo meno le letture possibili di queste risposte, che si esita a sollevare non fosse che con l'apparenza di intervenire, pur con delle ragioni scientifiche, in un dibattito in cui la ragione scientifica ha un posto così piccolo. È curioso ad esempio che coloro i quali sono stati i primi a gridare alla « democratizzazione », senza l'ombra di una prova cifrata o fondandosi sulla comparazione frettolosa e prevenuta di semplici percentuali dei rappresentanti di ogni categoria sociale nella popolazione scolarizzata[1], si affrettino oggi a denunciare come effetto di un'ossessione ideologica qualsiasi tentativo di misurare scientificamente l'evoluzione delle opportunità di accesso ai diversi ordini e ai differenti tipi di insegnamento in funzione dell'origine sociale: per

[1] Percentuali il più delle volte prese in prestito senz'altra forma di processo metodologico da statistiche costruite secondo categorie disparate nel tempo o nello spazio e a proposito di sotto-insiemi mal definiti o mutevoli della popolazione scolarizzata: si vede così un articolo, che rappresenta una forma limite, sentenziare sulla questione della democrazia dell'insegnamento (ridotta, con un gioco di parole, alla questione della composizione sociale della popolazione studentesca) appoggiandosi su statistiche che, dovendo stabilire delle serie cronologiche, mescolano i quadri subalterni, intermedi e superiori della funzione pubblica in una categoria detta dei « funzionari civili e militari »; scomposizione tanto più disinvolta in quanto si presta a fungere d'appoggio ad un'« analisi » mirante a dimostrare il passaggio da un « reclutamento borghese » a un « reclutamento medio ».

apprezzare pienamente il paradosso, bisogna sapere che la misura dell'evoluzione delle opportunità scolastiche su un periodo sufficientemente lungo è possibile solo dopo la pubblicazione di serie statistiche ripartite secondo categorie relativamente pertinenti[2]. In opposizione alla semplice manipolazione del tasso di rappresentazione delle differenti categorie di studenti nell'insieme della popolazione studentesca (implicitamente o esplicitamente trattata come un impero in un impero), la costruzione delle probabilità oggettive di scolarizzazione attribuite alle differenti categorie sociali obbliga a rapportare la parte dei sopravvissuti scolastici di ogni categoria all'insieme della categoria d'origine: fornisce così uno dei mezzi più efficaci per cogliere empiricamente il sistema delle relazioni che uniscono, a un momento dato, il sistema d'insegnamento e la struttura delle classi sociali nonché per misurare la trasformazione nel tempo di questo sistema di relazioni[3].

[2] Se, nel 1963, abbiamo dovuto limitarci a un calcolo centrato su un unico anno delle possibilità di accesso all'insegnamento superiore e delle possibilità condizionali di accesso alle differenti facoltà in funzione dell'origine sociale e del sesso (calcolo effettuato per la prima volta sotto questa forma), lo abbiamo fatto perché, sino al 1958, le statistiche della popolazione studentesca, per categoria socio-professionale di origine, per sesso e per facoltà, che erano disponibili per le epoche anteriori, raggruppavano in una stessa categoria tutti i funzionari civili e militari, senza distinzione di grado... Cfr. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964, pp. 15 e successive (tavola delle opportunità) e pp. 145 e successive (nota sul metodo adoperato per la costruzione di questa tavola). [tr. it. *I delfini*, Guaraldi 1971]

[3] Non appena si rapporta l'evoluzione della parte relativa degli studenti originari delle classi medie nella popolazione studentesca all'evoluzione della parte relativa delle classi medie nella popolazione attiva francese, si scorge immediatamente tutto ciò che c'è di fittizio nelle analisi che tendono a interpretare il peso leggermente crescente di questa categoria di studenti (identificata dalla professione del padre *al momento dell'iscrizione all'università*) come un'indicazione della partecipazione accresciuta di queste classi ai benefici della scolarizzazione superiore: in effetti, tra il 1962 e il 1968, sono per l'appunto le categorie sociali più numerose e più rappresentative delle classi medie ad aver conosciuto nella popolazione attiva i tassi di crescita più alti, cioè + 34,2% per i quadri medi nel loro insieme (+ 67% per i professori e le professioni letterarie e scientifiche) e + 26,4% per gli impiegati, rispetto, ad esempio a − 4% per i padroni dell'industria e del commercio (− 1,9% per gli industriali propriamente detti). *Economie et statistique*, n. 2, giugno 1969, p. 43.

Questa costruzione costituisce in ogni caso il solo mezzo per sfuggire a tutti gli errori risultanti dall'autonomizzazione di una popolazione di sopravvissuti che devono l'essenziale delle loro caratteristiche meno alla *composizione sociale* del gruppo che essi costituiscono che alle loro relazioni obiettive con la categoria di cui sono i rappresentanti scolastici, relazioni che si esprimono ad esempio nei tassi di selezione differenziale a seconda della classe sociale e del sesso[4]; più generalmente, solo a condizione di mettere in opera sistematicamente *il modo di pensiero razionale*, si può sfuggire all'errore che consiste nel vedere degli attributi sostanziali nelle proprietà attribuite a una categoria, non riuscendo a scorgere che il significato adeguato di ciascuno dei termini di una relazione (ad esempio, quella che unisce le prese di posizione politica all'appartenenza a una disciplina) può essere completamente stabilito solo all'interno del sistema delle relazioni che detti termini ricoprono e dissimulano: si pensi ad esempio alla letteratura di « sociologi » sul ruolo dei sociologi nel movimento del maggio o alle ingenuità ispirate dal tasso relativamente alto di figli di operai nelle facoltà di scienze quando si omette di riferirlo al semi-monopolio delle classi privilegiate sulle più grandi scuole scientifiche, cioè di porre il problema del reclutamento sociale su scala del sistema degli studi scientifici. La vigilanza contro la tentazione a trattare gli elementi indipendentemente dalle relazioni che li costituiscono in sistema non si impone mai tanto come nella comparazione di epoche differenti: così per cogliere il significato sociale della parte delle differenti categorie sociali nelle differenti facoltà o nelle differenti discipline, bisogna tener conto della *posizione* che tale facoltà o tale disciplina occupa in un momento dato nel sistema delle facoltà o delle discipline, con il pericolo di soccombere dinnanzi alle illusioni della storia monografica che, con-

[4] Per altri esempi cfr. *supra*, cap. 3.

cludendo implicitamente che l'identità delle parole comporti l'identità sostanziale attraverso il tempo delle istituzioni o dei tratti corrispondenti, si condanna a comparare l'incomparabile e a omettere di comparare elementi che, incomparabili quando li si apprende in sé e per sé, costituiscono i termini autentici della comparazione perché occupano posizioni omologhe in due stati successivi del sistema delle istituzioni di insegnamento[5].

Per coloro che dall'aumento del volume globale della popolazione scolarizzata nell'insegnamento superiore deducono la « democratizzazione » del pubblico delle facoltà, bisogna rammentare che questo fenomeno morfologico può assumere un perpetuamento dello *statu quo* o anche, in certi casi, un regresso della rappresentazione delle classi sfavorite[6] così come un allargamento della base sociale del reclutamento. L'aumento del tasso di scolarizzazione di una classe d'età può in effetti operarsi a beneficio pressoché esclusivo delle categorie sociali che erano già le più scolarizzate o, almeno, proporzionalmente alla ripartizione anteriore delle ineguaglianze di scolarizzazione. Più generalmente, la crescita degli effettivi è la risultante di fattori innumerevoli: se,

[5] Poiché dunque – tanto per fare un esempio – il sistema delle « grandes écoles » non può essere pensato fuori dalle relazioni che lo uniscono alle altre istituzioni di insegnamento universitario e poiché nessuna scuola particolare può essere pensata fuori dalle sue relazioni con le altre scuole, cioè astrazione fatta dalla posizione che essa occupa a un momento dato nel sistema delle « grandes écoles », una storia sociale della Scuola politecnica o della Scuola normale superiore (più precisamente una storia del reclutamento sociale, delle carriere, o anche degli atteggiamenti politici e religiosi degli allievi di queste scuole) che ignorasse la posizione di ognuna di esse nel sistema delle « grandes écoles » e il sistema del potere, non fosse altro per il fatto della creazione della Scuola nazionale di amministrazione, sarebbe altrettanto fallace di una storia di Saint-Cyr che, rinchiudendosi nell'idiografia non scorgesse che talaltra scuola (ad es. le scuole di agronomia) tende a sostituirsi progressivamente alla prima nel sistema delle funzioni assolte dal sistema delle « grandes écoles ».

[6] L'ipotesi non è mai completamente esclusa – almeno per un tipo particolare di insegnamento – anche in un insegnamento in espansione e in una situazione di crescita economica. Un indice di questa tendenza lo si troverebbe nell'evoluzione del reclutamento degli studi medici.

L'EVOLUZIONE DELLE OPPORTUNITÀ SCOLASTICHE SECONDO L'ORIGINE SOCIALE E IL SESSO TRA 1961-62 e 1965-66

Categoria socio-professionale del padre		*Opportunità obiettive (probabilità d'accesso)*		*Probabilità condizionali*									
		Scienze		*Lettere*		*Diritto*		*Medicina*		*Farmacia*			
Anni		*61-62*	*65-66*	*61-62*	*65-66*	*61-62*	*65-66*	*61-62*	*65-66*	*61-62*	*65-66*	*61-62*	*65-66*
Salariati agricoli	M	1,2	3,0	44,0	53,3	36,9	26,4	15,5	16,3	3,6	3,3	0	0,5
	F	1,0	2,3	26,6	32,9	65,6	54,1	7,8	8,4	0	3,2	0	1,3
		1,1	**2,7**	**34,7**	**45,0**	**50,0**	**38,0**	**12,5**	**12,9**	**2,8**	**3,3**	**0**	**0,8**
Agricoltori	M	3,8	8,5	44,6	45,0	27,2	24,4	18,8	20,3	7,4	7,9	2,0	2,2
	F	3,0	6,7	27,5	31,8	51,8	48,5	12,9	10,9	2,9	3,9	4,9	4,6
		3,4	**8,0**	**37,0**	**39,2**	**38,1**	**35,0**	**16,2**	**16,1**	**5,6**	**6,2**	**3,1**	**3,3**
Operai	M	1,5	3,9	52,5	50,0	27,5	24,8	14,4	17,8	5,0	6,6	0,6	0,6
	F	1,2	2,9	29,3	31,0	56,0	54,4	10,4	10,2	2,6	2,7	1,7	1,4
		1,3	**3,4**	**42,8**	**42,1**	**39,9**	**37,2**	**12,3**	**14,7**	**3,6**	**5,0**	**1,4**	**1,0**
Impiegati	M	10,0	17,9	46,0	37,7	17,6	21,6	24,6	26,7	10,1	11,8	1,6	1,7
	F	7,8	14,3	30,4	22,3	44,0	53,4	16,0	14,3	6,1	5,7	3,5	4,0
		9,0	**16,2**	**39,4**	**31,1**	**28,6**	**35,5**	**21,1**	**21,5**	**8,6**	**9,2**	**2,3**	**2,7**
Padroni dell'industria e del commercio	M	14,6	25,0	40,3	37,2	24,9	17,1	20,5	26,6	11,0	15,4	3,3	3,3
	F	13,3	21,2	21,8	22,4	55,7	47,4	11,7	15,7	4,8	7,6	6,0	6,7
		13,9	**23,2**	**31,8**	**30,5**	**39,1**	**30,6**	**16,4**	**21,6**	**8,1**	**12,0**	**4,6**	**4,8**
di cui industriali	M	52,8	74,0	28,5	34,3	25,2	11,6	22,0	32,3	20,0	17,8	3,9	4,0
	F	56,9	68,6	13,2	18,4	57,8	42,5	11,2	19,8	10,8	9,8	6,8	9,2
		54,4	**71,5**	**21,1**	**26,6**	**41,1**	**26,0**	**17,0**	**26,5**	**15,5**	**14,0**	**5,3**	**6,4**
Quadri intermedi	M	24,7	38,2	38,3	41,2	30,2	21,0	21,0	23,2	8,5	12,6	2,0	1,8
	F	25,4	31,4	22,2	25,5	61,9	52,6	9,1	11,3	3,4	6,4	3,4	3,9
		24,9	**35,4**	**30,5**	**34,3**	**45,6**	**35,0**	**15,2**	**18,0**	**6,0**	**9,9**	**2,7**	**2,8**
Professioni liberali e quadri superiori	M	38,7	61,0	40,0	35,7	19,3	13,7	21,8	26,8	14,7	20,1	4,2	3,5
	F	36,9	51,2	25,7	22,8	48,6	43,5	11,6	15,0	6,5	11,1	7,6	7,4
		38,0	**58,7**	**33,3**	**30,0**	**33,2**	**27,0**	**16,9**	**21,5**	**10,8**	**16,2**	**5,8**	**5,2**

in Francia, l'aumento del numero di studenti traduce al tempo stesso (per lo meno dopo il 1964) l'aumento dei gruppi di età (consecutivo all'accrescimento del tasso di fecondità dopo il 1964) e l'innalzarsi del tasso di scolarizzazione delle classi di età superiori a diciott'anni, la ripartizione di questo tasso globale tra i tassi di scolarizzazione delle differenti categorie socio-professionali rischia non poco di esser cambiato molto meno di quanto non lo faccia supporre l'innalzarsi continuo del tasso globale di scolarizzazione nell'insegnamento superiore.

Più precisamente, per darsi un'approssimazione numerica della struttura delle possibilità socialmente condizionate di accedere alla Scuola, e, soprattutto, per analizzare l'evoluzione nel tempo di questa struttura, conviene mettere in rapporto l'effettivo di una categoria socialmente definita di studenti con l'effettivo del gruppo di giovani della stessa età dotata delle stesse caratteristiche sociali. In effetti l'aumento della parte degli studenti provenienti da una categoria sociale determinata può tradurre non l'aumento delle opportunità di accesso degli adolescenti provenienti da questa categoria all'insegnamento universitario, ma un semplice cambiamento del peso numerico della categoria nella popolazione attiva. Ecco perché il calcolo della probabilità di accesso all'insegnamento universitario secondo la categoria socio-professionale d'origine, il sesso o qualsiasi altro criterio rappresenta la formulazione più esatta dell'ordine di grandezza dell'ineguaglianza delle opportunità scolastiche socialmente condizionate e del loro ventaglio.

La lettura della tabella delle opportunità di accesso all'insegnamento universitario faceva apparire, nel 1961-1962, disparità considerevoli tra le differenti categorie sociali: un figlio di salariato agricolo aveva difatti 1,2 opportunità su cento di intraprendere studi universitari, e un figlio d'industriale più di una opportunità su due. Questa misura del ventaglio delle ine-

guaglianze mostrava che in quell'epoca il sistema di insegnamento tendeva a eliminare puramente e semplicemente i ragazzi d'origine popolare dall'accesso al livello superiore del corso di studi.

Tra il 1962 e il 1966, le opportunità di accesso all'insegnamento universitario sono aumentate per tutte le categorie sociali. Ma se si intende per « democratizzazione » ciò che la parola suggerisce sempre implicitamente, cioè il processo di egalizzazione delle opportunità scolastiche dei ragazzi provenienti dalle differenti categorie sociali (l'eguaglianza perfetta delle opportunità lasciando supporre che tutte le sotto-categorie abbiano un tasso di opportunità eguale al tasso globale di scolarizzazione della classe di età), l'aumento empiricamente constatato delle opportunità di tutte le categorie non costituisce di per sé un segno di « democratizzazione ». D'altra parte, per essere sociologicamente rigorosa, l'analisi dell'evoluzione della struttura delle opportunità suppone che si tenga conto anche del significato sociale dell'evoluzione di questa struttura considerata in quanto tale. Se, per attenersi alle categorie estreme, si constata che le opportunità d'accesso all'insegnamento universitario dei figli di operai e di salariati agricoli sono più che raddoppiate, mentre quelle dei figli dei quadri superiori sono state moltiplicate solo per 1,6, risulta molto evidente che il raddoppio di un tasso molto debole di opportunità non ha lo stesso significato né gli stessi effetti sociali di un tasso trenta volte superiore. Per prendere la giusta misura delle conseguenze sociali di questi cambiamenti numerici che, come mostra il grafico sono tutti da ricondurre a una *traslazione verso l'alto* della struttura delle opportunità scolastiche delle differenti classi sociali (vedi il grafico n. 2), bisognerebbe dunque in tutto rigore poter determinare le *soglie* che, nelle differenti zone della scala delle opportunità, sono di natura tale da produrre trasformazioni significative dei sistemi di aspirazione degli agenti. È noto in effetti che a oppor-

tunità oggettive differenti corrispondono sistemi di atteggiamenti differenti nei confronti della Scuola e dell'ascesa sociale mediante la scuola: anche se non costituiscono l'oggetto di una valutazione cosciente, le opportunità scolastiche, la cui espressione si può scorgere intuitivamente nel gruppo d'appartenenza (vicinato o gruppo dei pari), ad esempio sotto le specie concrete del numero di individui noti che sono ancora scolarizzati o che sono già al lavoro a un'età data, contribuiscono a determinare l'immagine sociale degli studi universitari che è in un certo senso oggettivamente iscritta in un tipo determinato di condizione sociale; a seconda che l'accesso all'insegnamento universitario sia collettivamente sentito, anche in maniera diffusa, come un avvenire impossibile, possibile, probabile, normale o banale, è tutta la condotta delle famiglie e dei ragazzi (e in particolare la loro condotta e la loro riuscita a Scuola) a variare perché tende a regolarsi su ciò che è « ragionevolmente » permesso sperare. Nella misura in cui, a livelli quantitativamente differenti dei tassi di opportunità collettive corrispondono esperienze *qualitativamente* differenti, le opportunità oggettive di una categoria sociale costituiscono, attraverso la mediazione di un processo di interiorizzazione del destino oggettivo della categoria, uno dei meccanismi attraverso i quali si realizza questo destino oggettivo.

Passando così da 52,8% a 74%, la probabilità d'accesso all'insegnamento universitario spettante ai figli di industriali è stata moltiplicata soltanto per 1,4; tuttavia, il tasso così raggiunto (74%) li situa ormai a un livello della scala delle opportunità al quale può corrispondere unicamente un'esperienza della quasi-certezza di scolarizzazione, con i nuovi vantaggi e le nuove contraddizioni associate a questa esperienza. Se si considera da una parte che un numero importante di figli di industriali sono scolarizzati nelle classi preparatorie e nelle grandi scuole (dunque non compresi negli effettivi che sono serviti da base al calcolo di questo tasso)

e se si tiene inoltre conto degli studi a pagamento non recensiti di cui i membri di questa categoria sono i primi beneficiari (pseudo-scuole superiori di commercio, di pubblicità, di giornalismo, di cinema, di fotografia, ecc.) si deve ammettere che la quasi-totalità dei figli di industriali in grado di seguire dei corsi è effettivamente scolarizzata ben dopo i diciott'anni, e che si tende a veder apparire i primi segni di una super-scolarizzazione di classe.

In definitiva, attraverso l'aumento generale dei tassi di probabilità di accesso, l'evoluzione delle opportunità scolastiche tra il 1962 e il 1966 ha consacrato i privilegi culturali delle classi superiori: per tre categorie in effetti, figli e figlie di industriali e figli di quadri superiori, le probabilità di accesso raggiungono o superano la soglia del 60%, senza tener conto degli allievi delle « grandes écoles ». Per un figlio di quadro superiore, il proseguimento degli studi dopo il baccalaureato era nel 1961-62 un avvenire probabile; nel 1965-66, era un avvenire banale. Inversamente, l'aumento delle probabilità di accesso dei ragazzi provenienti dalle classi popolari non è stata tale da farli trovare decisamente lontani dalla zona delle opportunità oggettive in cui si forgia l'esperienza della rassegnazione o, per eccezione, quella del miracolato della Scuola: che un figlio di operaio abbia il 3,9 di opportunità su cento anziché 1,5 di accedere all'insegnamento universitario, non basta a modificare l'immagine che fa degli studi universitari un avvenire improbabile, se non « irragionevole » o, se si vuole, insperato. Quanto alle classi medie è probabile che certe frazioni (in particolare i maestri elementari e i piccoli funzionari) sono arrivate a una soglia in cui gli studi universitari tendono ad apparire come una possibilità normale e in cui tende a indebolirsi la rappresentazione degli studi che fa del baccalaureato il termine pressappoco obbligato del corso di studi.

In altri termini, la rappresentazione, già ammessa da molto tempo nelle classi superiori, che fa del baccalau-

reato un semplice diritto di accesso all'insegnamento universitario (la qual cosa è espressa negativamente dalla formula « il bac, non è nulla »), tende a espandersi al livello delle classi medie: la rappresentazione che ispirava finora il numero di abbandoni di studi dopo il baccalaureato, abbandoni molto frequenti nei figli di quadri intermedi e soprattutto di impiegati che limitavano la loro ambizione, per un effetto di isteresi, a superare la barriera contro la quale era cozzato il padre nel corso della sua carriera (« senza il bac non si ha nulla ») tende a cedere il posto alla rappresentazione inversa (« ormai con il bac non si ha nulla »), del resto fondata su una esperienza reale e realista, essendo il baccalaureato divenuto, in molti casi, la condizione dell'accesso a funzioni alle quali la generazione precedente era riuscita ad arrivare attraverso « la piccola porta », cioè, molto spesso, con un'istruzione primaria, non basta più ad assicurare automaticamente l'accesso alle funzioni di quadro superiore. Si vede, in questo caso, come ciò che non è altro, in gran parte, che una traslazione delle aspirazioni può essere vissuto dai soggetti come un cambiamento di natura o, come direbbero gli osservatori che non hanno paura delle parole, come un « mutamento ».

Ma l'ineguaglianza delle opportunità di accesso all'Università esprime solo molto parzialmente le ineguaglianze scolastiche socialmente condizionate: la tabella delle opportunità condizionali mostra che gli studenti e le studentesse di diverse origini non si ritrovano indifferentemente in qualsiasi tipo di studi. Se l'origine sociale o il sesso giocassero il loro ruolo di setaccio differenziale solo per l'accesso all'insegnamento universitario e se, una volta acquisito l'accesso all'università, contingenti inegualmente selezionati avessero eguali possibilità di entrare nelle differenti trafile, insomma se la ripartizione degli studenti nelle diverse facoltà dipendesse unicamente dalla « vocazione » e dai « gusti » individuali (considerati come propensioni naturali che sfuggono ai determinismi sociali), si dovrebbe, per cento studenti dal-

l'origine data, trovare una ripartizione delle opportunità condizionali che, in ogni categoria sociale, rifletterebbe puramente e semplicemente la parte delle differenti discipline nell'effettivo totale degli studenti, cioè rispettivamente il 31,5 per le lettere, 32,4 per le scienze, 16,5 per il diritto, 15,6 per la medicina e 4,0 per la farmacia nel 1961-62 e, nello stesso ordine, 34,4, 31,4, 19,9, 10,7 e 3,5 per cento nel 1965-66. Si vede che la distribuzione empiricamente constatata presenta, in rapporto alla ripartizione a caso che scaturisse da « libero gioco delle facoltà naturali », una deviazione sistematica che deriva *grosso modo*, dal fatto che gli studenti originari delle classi sfavorite si orientano piuttosto verso le facoltà di lettere e di scienze e gli studenti originari delle classi favorite verso le facoltà di diritto e di medicina. Difatti si deve anche osservare che tra il 1961-62 e il 1965-66, questa *specializzazione sociale* delle facoltà tende ad accentuarsi.

Nel 1961-62 gli studenti delle classi popolari si dirigevano principalmente verso gli studi di lettere o di scienze, laddove una proporzione più alta di studenti originari dalle classi superiori si impegnava negli studi di diritto o di medicina: a questo modo l'84,7% dei figli di salariati agricoli erano iscritti in lettere o in scienze nonché il 75,1% dei figli di agricoltori e l'82,7% dei figli di operai; viceversa, era questo il caso soltanto del 66,5% dei figli dei quadri superiori e del 62,5% dei figli di industriali (i quali, notoriamente, sono molto fortemente rappresentati nelle « grandes écoles » scientifiche). Insomma, più si discende nella gerarchia sociale e più l'accesso all'insegnamento universitario deve essere pagato mediante una *restrizione delle scelte* che va per le categorie più sfavorite sino alla *relega* pressappoco obbligatoria negli studi di lettere o di scienze. L'evoluzione dei tassi di probabilità condizionale tra il 1962 e il 1966 mostra che la distribuzione è restata pressappoco immutata, dato che le differenti categorie sociali si gerarchizzano allo stesso modo sotto l'aspetto della

« scelta » delle discipline letterarie e scientifiche. Se l'aumento della parte degli studenti in diritto nell'effettivo globale si traduce per tutte le categorie socio-professionali in una diminuzione delle opportunità condizionali di fare studi letterari e scientifici, questa diminuzione è particolarmente vistosa nel caso delle categorie superiori: mentre i figli di salariati agricoli hanno nel 1966 83% di opportunità di iscriversi in lettere o in scienze, quelli degli agricoltori 74,2 (cioè − 0,9% rispetto al 1962) e quelli degli operai 79,3% (− 3,4%), le opportunità dei figli di quadri superiori non sono più del 57% (− 9,5%) e quelle dei figli di industriali del 52,6% (− 9,6%); lo scarto tra i figli di operai e quelli dei quadri superiori che passano nel corso del periodo dal 15% al 22%. Se si esamina più in dettaglio l'evoluzione delle probabilità condizionali dei ragazzi, si constata, per tutte le categorie sociali (ad eccezione dei figli di impiegati), una diminuzione delle probabilità di entrata in facoltà di lettere. Ma il regresso è molto più sensibile per le classi superiori che per le classi popolari e medie: le opportunità dei figli di operai passano così dal 27,5% al 24,8%, mentre quelle dei figli di quadri superiori cadono dal 19,3% al 13,7% e quelle dei figli di industriali regrediscono dal 25,2% all'11,6%. Sapendo che l'accesso all'insegnamento secondario non si è esteso a nuove frazioni delle classi popolari se non al prezzo del venire relegati in istituti o sezioni (moderna ad esempio) oggettivamente situati nel basso della gerarchia scolastica, relega che costringe i ragazzi provenienti da queste classi in un *ingranaggio* che li vota quasi inevitabilmente alle facoltà di scienze, in opposizione non soltanto alle altre facoltà ma anche alle altre « grandes écoles » scientifiche[7], si comprende come si possa constatare, per gli studenti delle classi popolari un aumento della probabilità condizionale di

[7] Monique de Saint-Martin, *Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences*, « Revue française de sociologie », IX, numero speciale, 1968, pp. 167-184.

intraprendere degli studi di scienze mentre gli studenti delle classi superiori intraprendono più frequentemente studi di diritto o di medicina: le opportunità dei figli di salariati agricoli di fare studi di lettere decrescono così del 10,5% durante il periodo, mentre le loro opportunità di intraprendere studi di scienze aumentano del 9%; inversamente le opportunità dei figli di quadri superiori di fare studi di lettere diminuiscono congiuntamente con quelle di fare studi di scienze (cioè rispettivamente del 5,6 e del 4,3 per cento), mentre le loro opportunità di intraprendere studi di diritto o di medicina aumentano rispettivamente del 5 e del 5,4 per cento. In linea generale, per gli studenti provenienti dalle classi popolari e medie (salariati agricoli, agricoltori, operai, impiegati e quadri intermedi) le opportunità condizionali di fare degli studi di diritto restano sensibilmente costanti, l'aumento massimo raggiungendo il 2,8% soltanto con la categoria dei quadri intermedi; mentre le opportunità dei figli di quadri superiori (+ 4,6%) e soprattutto gli industriali (+ 9,5%) si accrescono nettamente. Lo stesso dicasi per gli studi di medicina: le opportunità di accedervi sono stazionarie o in leggero aumento per i ragazzi provenienti dalle classi popolari, laddove aumentano del 5,6% per i figli di classi superiori. In conclusione, si può considerare che il leggero aumento delle opportunità dei ragazzi originari delle classi popolari di accedere all'Università è stato in un certo senso compensato da un rafforzamento dei meccanismi che tendono a relegare i sopravvissuti in certe facoltà (e ciò a dispetto delle riforme che mirano a «razionalizzare» l'organizzazione degli studi, riforme realizzate nel corso del periodo studiato nelle facoltà di diritto e di medicina).

Basti applicare il principio di interpretazione delle statistiche quale lo implica e lo richiede il calcolo delle opportunità condizionali secondo le facoltà ad altre differenziazioni interne del sistema d'insegnamento (co-

me ad esempio quelle che separano le discipline all'interno di una stessa facoltà [cfr. grafici nn. 2 e 3] e soprattutto quelle che oppongono le « grandes écoles », esse stesse rigorosamente gerarchizzate, all'insieme delle facoltà) per darsi il mezzo di apprendere nelle statistiche che misurano l'evoluzione della struttura delle opportunità di accesso a un livello e in un tipo determinato di insegnamento, ciò che costituisce forse la legge fondamentale delle trasformazioni delle relazioni tra il sistema d'insegnamento e la struttura delle classi sociali: prendendo come unità lo studente, astrazion fatta della posizione che l'istituto o la trafila d'accettazione occupano nella gerarchia patente o nascosta dell'istituzione scolastica, ci si lascia sfuggire il raddoppiamento del privilegio derivante dal fatto che le categorie che hanno le maggiori opportunità di accedere a un livello dato di insegnamento hanno anche le opportunità più forti di accedere agli istituti, alle sezioni e alle discipline alle quali sono accordate le più forti opportunità di riuscita ulteriore. Inoltre, ci si vieta di vedere che la traslazione della struttura delle opportunità di accesso a un sistema di insegnamento in grado di giocare sulle differenziazioni preesistenti o di crearne di nuove si accompagna necessariamente ad una ridefinizione continua dei criteri della rarità scolastica e sociale dei titoli universitari[8]. Attraverso questa distorsione sistematica, si tende a sottovalutare l'attitudine del sistema di insegnamento a neutralizzare, grazie a una differenziazione crescente che dissimula la sua struttura gerarchica, gli effetti della traslazione della strut-

[8] La statistica dei redditi in funzione dell'età in cui vengono cessati gli studi mostra che il rendimento economico di un anno supplementare di studi si accresce molto brutalmente a partire dalla fetta d'età coincidente *grosso modo* con l'età media di accesso all'insegnamento universitario, cioè con un livello del corso di studi da cui le classi popolari sono pressappoco totalmente eliminate. Tutto induce a supporre che questa soglia ha dovuto continuamente innalzarsi a misura che l'accesso a un livello dato di insegnamento perdeva di rarità in ragione della traslazione delle opportunità scolastiche.

tura delle opportunità di accesso alla Scuola, o, se si preferisce, a sostituire alle opposizioni in termini di tutto o nulla, di accesso o di esclusione, che caratterizzavano un altro stadio del sistema, le gradazioni dotte e sapientemente dissimulate che vanno dal pieno riconoscimento dei « diritti di borghesia » universitaria ai differenti gradi della relega[9].

[9] In questa logica, dimenticare le « grandes écoles » – il cui reclutamento sociale tende a innalzarsi dall'inizio del secolo, il tasso di figli di quadri superiori essendo passato dal 49% tra il 1904 e il 1910 (o 1924-1930) al 65,9% nel 1966, alla E.N.S. Lettere e dal 36,3% tra il 1904 e il 1910, al 49,6% tra il 1924 e il 1930 e 67,6% nel 1966 alla E.N.S. Scienze –, significa commettere un errore la cui portata è incommisurabile con il peso numerico del loro pubblico poiché queste istituzioni, munite del più alto valore di posizione nel sistema scolastico e anche nel sistema delle sue relazioni con il potere,sono il quasi-monopolio delle classi privilegiate.

Finito di stampare nell'ottobre 1974
presso la tipo-lito
Nuova Grafica Fiorentina - Firenze

per conto di Guaraldi Editore