

ALCUNE RIFLESSIONI SULLA FUNZIONE SOCIALE DEI SISTEMI FORMATIVI

Prof. Andrea Chierogato

PREMESSA

In tutte le società industriali mature a regime capitalistico possiamo osservare una sorta di “riforma permanente”, un dinamismo riformista (in senso neutro, senza l’attribuzione di giudizi di valore) diretto ai sistemi scolastici (per es., il recentissimo Decreto aiuti TER contiene, come sempre camuffata, l’ultima riforma degli Istituti tecnici e professionali, a pochi anni dagli interventi della “buona scuola”, L. 107/2015), e l’espansione continua delle istituzioni formali dell’educazione (anche se il caso italiano andrebbe singolarmente analizzato – come cercherò di fare nei limiti di questa relazione – perché le diseguaglianze sociali che determinano, in senso individuale e collettivo, i percorsi di studio sono ancora decisive).

Prendiamo in considerazione le due questioni che costituiscono il contenuto del mio intervento. Quali sono i rapporti funzionali tra il sistema educativo ed il sistema occupazionale, cioè il complesso delle istituzioni che organizzano e disciplinano il lavoro sociale?

Nello stesso tempo, il sistema educativo adempie ad un numero di funzioni socialmente rilevanti che eccedono non solo quelle relative alla qualificazione professionale (in senso generalissimo) della forza lavoro, ma anche le finalità esplicite degli attori che prendono parte alla elaborazione degli obiettivi di questo settore e prendono decisioni su di esso.

Tuttavia, dal punto di vista concettuale e metodologico, la funzione sociale del sistema educativo non può essere descritta ed analizzata facendo riferimento alle finalità ed ai propositi espliciti e dichiarati da insegnanti, autorità scolastiche, associazioni del settore educativo, ministeri ecc.

Questo approccio che chiamo finalistico è inadeguato perché, anche se vi fosse convergenza ed unitarietà appunto tra le finalità esplicite delle politiche dell’educazione, è

facile constatare come i criteri realmente applicati nella pratica divergono dalle finalità ufficialmente dichiarate.

Ciascuna/o di noi, come docenti, ha potuto constatare come i fini educativi programmati si siano dimostrati irrealizzabili, e come riforme scolastiche promesse e necessarie siano andate incontro al fallimento per lo svuotamento – intenzionale o meno - del loro significato, o in base a considerazioni di bilancio o, peggio, per la sottrazione di risorse alla scuola statale per scelta deliberata dei differenti governi.

Esemplifichiamo, in riferimento al caso italiano.

La scuola media unica venne istituita con la legge 1859 del 31 dicembre 1962 (il progetto di legge era stato presentato nel 1959), in attuazione dell'art. 34 della Cost.ne (1° e 2° comma: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita") e, ovviamente, del comma 2 dell'art. 3 ("E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese").

Le novità, per essere breve, erano sostanzialmente due:

la rottura del sistema dualistico che aveva sino ad allora caratterizzato la struttura della scuola italiana dopo la quinta elementare (dualistica, dalla legge Casati sino alla riforma di Gentile, cioè la scuola classica, con il latino e con la possibilità di accesso alla scuola superiore e all'Università, per la formazione delle classi dirigenti e politiche, ed una scuola tecnica e/o di avviamento al lavoro, che forniva una precoce formazione di tipo professionale, senza latino e destinata alle classi subalterne), scuola media "unica" appunto;

e in secondo luogo l'affermazione dell'obbligatorietà degli studi sino al quattordicesimo anno di età.

Per capire però le resistenze di sistema e dei difensori ad oltranza dell'ordinamento scolastico esistente, che hanno avuto la prevalenza sulla volontà dei riformatori, basterà ricordare il fallimento del doposcuola, facoltativo, che doveva servire allo "studio sussidiario" ma che non ebbe mai una frequenza superiore al 15%, ed il fatto che le "classi di aggiornamento", destinate ad accogliere alunni "bisognosi di particolari cure", e le "classi differenziali", destinate, come si diceva allora, agli "alunni disadattati", divennero presto strumenti di esclusione e di emarginazione.

La scuola media unica era nata dalla combinazione, non strategica ma quasi occasionale, quindi da un compromesso, delle spinte che venivano dai partiti che rappresentavano la

classe esclusa dal sistema scolastico (grazie al meccanismo legislativo di emarginazione) e dalla parte più dinamica dei gruppi economici dominanti, che – in epoca di rapidissimo e non governato sviluppo economico e produttivo – pensano non ad una formazione rigida già impartita a livello preadolescenziale, ma ad una “educazione alla fungibilità”, più coerente con i bisogni del neocapitalismo. Vedremo più avanti il significato di questa figura.

Nata da queste pressioni, la riforma della scuola media ha incontrato prima di tutto l'opposizione tenace “della classe media, ed in particolare degli insegnanti che, per la loro origine sociale, la posizione occupata ed il ruolo svolto, sono di questa classe i più fedeli rappresentanti”.

La frase è citata da una ricerca fondamentale, che risale certo al 1969, ma che ha un valore dinamico e progressivo, cioè offre categorie interpretative di straordinaria attualità ed applicabilità, se si pensa – in coerenza con l'argomento di questo convegno di aggiornamento – a quale sia stato, sia, o possa essere, il ruolo sociale dell'insegnante. Parlo cioè del volume di Marzio Barbagli e di Marcello Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, edito dal Mulino in quell'anno.

Scrivono nell'introduzione i due autori, spiegando gli scopi della loro ricerca sociologica, rivolta a rilevare le reazioni degli insegnanti alla introduzione della scuola media unica a distanza di circa sei anni:

“Così il nostro interesse si andava concentrando su quelle che ci si rivelavano le due più importanti funzioni, sostanzialmente conservatrici, degli insegnanti: l'eliminazione dal sistema scolastico degli allievi delle classi inferiori, con la conseguente legittimazione delle differenze sociali pre-esistenti, e quella che vorremmo chiamare la socializzazione alla subordinazione, cioè la trasmissione agli alunni dei valori dominanti, di quei valori tanto utili per addestrare i giovani alla passività ed all'obbedienza. ... La nostra ricerca si propone ... soprattutto di cercare di capire, prendendo come caso esemplare la scuola, il funzionamento dei meccanismi di esclusione e di integrazione della nostra società, di comprendere in che modo le idee della classe dominante divengano idee dominanti, di sapere perché, nonostante tutto, gli uomini continuano ad obbedire”.

Parlando dello stesso libro, l'introduzione al secondo capitolo, per la sua nettezza e crudezza, può sembrare addirittura imbarazzante per i tempi correnti:

“Parleremo in questo capitolo della prima funzione importante svolta nella scuola e nella società italiana dagli insegnanti: la discriminazione e la selezione degli allievi per la perpetuazione della struttura sociale esistente. Lo faremo prendendo prima in esame gli atteggiamenti degli insegnanti verso la scuola media, la loro resistenza alle innovazioni

sociali e pedagogiche introdotte, la loro ideologia; poi cercando di vedere quali variabili sociologiche e psicologiche influiscano su questi atteggiamenti, resistenze e ideologie; ed infine esaminando gli effetti che la discriminazione sociale ha sul rendimento scolastico degli allievi delle classi inferiori.

Il sistema scolastico italiano, al pari di quello di altri paesi, è sempre stato ed è tuttora un sistema classista”.

A conclusione del primo triennio – 1963/1966 – della scuola media unica, la rivista “Scuola e città” traccia un “bilancio fallimentare” di una “scuola media ancora da fare”: nel 1967 usciva dalla scuola media con la licenza il 59,3% di chi vi era entrato.

Ciò che voglio dire è che per affrontare in modo corretto il nostro tema non dobbiamo partire dalle intenzioni di determinati soggetti a proposito del sistema educativo (ipotesi finalistica), ma individuare determinati problemi di natura sistemica, la relazione che esiste tra un sottosistema (quello genericamente scolastico) ed il sistema sociale complessivo (ipotesi strutturale-funzionale).

Dopo questa premessa metodologica, torniamo al tema dei rapporti funzionali tra sistema educativo e sistema occupazionale.

L’idea di partenza della riflessione, la cui fondatezza è tutta da verificare, è che la qualificazione della forza lavoro [da questo momento, nel testo, non nella comunicazione orale, **Q.**] abbia riflessi positivi sulla produttività, e che quindi questo spieghi determinati fenomeni evolutivi ed espansivi nelle politiche dell’educazione.

Questa ipotesi si regge su due postulati di natura empirica.

L’evoluzione del mercato del lavoro, dipendente per esempio dalla crescente automatizzazione del processo produttivo, richiederebbe un aumento corrispondente del fabbisogno di qualificazione della forza lavoro: i processi di razionalizzazione presupporrebbero cioè un livello di qualificazione della forza lavoro in continuo aumento.

In secondo luogo, i processi di educazione formale produrrebbero realmente quelle qualificazioni per le quali esiste una crescente domanda da parte del mercato del lavoro e del sistema occupazionale.

Anche se queste due ipotesi assumono il ruolo di ovvietà istituzionalizzate nei dibattiti e nelle controversie sulla funzione sociale del sistema educativo, esse appaiono problematiche.

La convinzione che gli imprenditori investano per accrescere in continuazione l’esigenza di una più alta qualificazione della forza-lavoro è tutta da verificare. Molte indagini spiegano che l’aspettativa degli imprenditori nel momento in cui investono in nuovi mezzi produttivi è

quella di rendersi indipendenti dal lavoratore specializzato attraverso l'uso di macchine automatizzate, impiegando forza lavoro dequalificata (e con salari inferiori). Questo tipo di progresso tecnico a livello aziendale – per lo meno nelle intenzioni degli imprenditori – risparmia qualificazione.

Se non bastassero le ricerche della sociologia industriale, possiamo fare un riferimento persino – secondo me – più sicuro ed immediato, ad un esempio storico paradigmatico: l'introduzione della catena di montaggio nelle fabbriche Ford di River Rouge nel 1913. Trascurando, perché non inerenti al mio ragionamento, gli aspetti strettamente economici e produttivi (produzione a costi decrescenti, massimizzazione della produttività per addetto ecc.), possiamo dire che il taylorismo-fordismo poté permettere all'imprenditore di controllare dall'esterno il processo produttivo e l'esecuzione del lavoro, emancipandosi dalle conoscenze e dall'esperienza del lavoratore. La separazione dell'attività di ideazione da quella di esecuzione (del lavoro intellettuale dal lavoro manuale) presupponeva la sistematica espropriazione del sapere operaio (appunto, la "qualificazione" dell'operaio di mestiere, sostituito dall'operaio-massa *unskilled* ed intercambiabile) al fine di trasferirlo e concentrarlo negli uffici di direzione e progettazione.

Due semplici dati: il 43% degli operai Ford aveva avuto un periodo di formazione di ... UN solo giorno; solo l'1% superiore invece ad un anno.

Ma il rapporto tra domanda di forza lavoro qualificata da parte del sistema occupazionale e offerta di essa da parte del sistema scolastico potrebbe anche essere rovesciato. In altre parole, nella misura in cui si espande il sistema formativo, il sistema occupazionale può elevare il livello qualitativo della sua domanda, rendendo più severi i criteri di assunzione per mansioni lavorative in nessun modo più impegnative rispetto al passato, evitando nel contempo che l'impiego di forza lavoro con una qualificazione eccedente rispetto alla mansione significhi un aumento del salario da corrispondere al lavoratore.

Ma, finalmente, che cosa si intende per "qualificazione"?

Nel modo di produzione capitalistico l'impiego nel processo produttivo della forza lavoro salariata ha un duplice significato: l'operaio produce beni materiali, valori d'uso ma, nello stesso tempo, ed anzi secondo una funzione decisiva per l'accumulazione capitalistica, produce valore astratto, valore di scambio che si realizza nel mercato, plusvalore (cioè la base del profitto dell'azienda).

E' da questa duplice natura del consumo della forza lavoro da parte del capitale, dalla distinzione tra processo lavorativo e processo di valorizzazione, che possiamo dare una definizione più precisa del concetto di "qualificazione".

In un primo senso, Q. significa l'insieme delle capacità e delle conoscenze che permettono al lavoratore di produrre un oggetto utile (valore d'uso);

in un secondo senso, Q significa la sua disponibilità a produrre alle condizioni organizzative ed economiche proprie del processo produttivo come processo di valorizzazione.

Nel primo caso parliamo di Q. MATERIALE, nel secondo di Q. SOCIALE, cioè della forma specifica del lavoro salariato di natura capitalistica.

Ora, come abbiamo visto poco fa, non siamo sicuri che alla maggiore complessità dei processi produttivi debba corrispondere una maggiore Q., ma la Q. cambia di significato, cioè diventa la capacità di acquisire sempre nuove conoscenze, una sorta di "meta-capacità" consistente nel sapersi adattare alla rapida trasformazione delle esigenze lavorative secondo il ritmo del cambiamento tecnico, organizzativo ed economico. Conosciamo bene i termini corrispondenti (tutti tra virgolette): mobilità, flessibilità, disponibilità, imparare ad imparare, educazione permanente ecc: la sintesi sovrana di questi termini è una parola dal significato proteiforme, in sociolinguistica si definirebbe "plastismo", una parola dal senso talmente vago da non averne alcuno: COMPETENZE (su cui non posso neppure sviluppare una discussione critica in questo momento; ma i convegni CESP lo hanno fatto).

Però la questione delle competenze, per restare nell'ambito del nostro discorso, pone un problema serio: questa esigenza di "educazione permanente" altera il rapporto temporale ed istituzionale tra l'acquisizione e l'applicazione della Q., cioè tra apprendimento e attività lavorativa. Quando, come (per qualità e quantità) e perché – dentro la dinamica dello sviluppo industriale – sarà possibile che la formazione possa soddisfare il fabbisogno MATERIALE di qualificazione? Lo stesso concetto di fabbisogno di Q. perde di significato, perché viene meno un rapporto diretto tra esigenze produttive del mondo occupazionale e formazione della forza lavoro.

In questa incertezza, o indeterminatezza, del rapporto tra i due elementi, paradossalmente – ma neppure tanto – si insinua lo sviluppo autonomo del sistema educativo, non perché aumenti il suo potere all'interno della politica, ma perché non è chiaro che cosa il sistema occupazionale gli chieda.

Questo, nell'ordine del mio discorso, è lo snodo fondamentale, la giuntura logica o, per dir meglio, il passaggio ad un diverso livello di analisi.

Si tratta cioè di discutere l'ipotesi se, perdendo di significato, a causa della sua insufficiente determinazione, il rapporto diretto tra fabbisogno di Q. "materiale" e funzione dei sistemi formativi, ad essi non siano affidate funzioni che riguardano

prevalentemente il secondo aspetto indicato della Q. della forza lavoro, cioè l'aspetto sociale.

E' necessaria una precisazione, non voglio essere frainteso, ma cerco, con coerenza da parte mia, di stare dentro la lettura critica proposta dal corso di aggiornamento: se giudico scontata, cioè poco discussa e banalizzata, istituzionale ed ideologica, la presunta relazione diretta tra sviluppo tecnologico e aumento delle esigenze di qualificazione, ciò non significa in alcun modo che metto in discussione il significato della formazione in quanto tale, **quando abbia altri significati**. A costo di sembrare ingenuo, farei riferimento al ruolo che viene assegnato alla scuola dalla Costituzione italiana.

Io intendo mettere in discussione e relativizzare la *vulgata*, le enunciazioni del senso comune prive di riflessione, secondo cui le trasformazioni e l'espansione del sistema educativo sarebbero in primo luogo una risposta alle trasformazioni del fabbisogno complessivo del sistema occupazionale, alla crescente domanda di Q.

La seconda ipotesi riguarda il rapporto tra formazione scolastica e Q. della forza lavoro, cioè:

quale contributo il sistema scolastico può dare alla crescita economica, nel senso che la misurazione di questo contributo possa essere considerato come il fondamento di una pianificazione dell'istruzione (ciò che si chiama "economia dell'educazione")??

Esiste indubbiamente, dal punto di vista storico-statistico, una stretta correlazione statistica tra le spese per l'educazione e la crescita economica. Tuttavia bisogna usare molta cautela nell'attribuire ad una relazione statistica – pur comprovata – il valore di una relazione causale, perché il rapporto tra i due fattori potrebbe essere bidirezionale, l'istruzione formale può essere causa della crescita economica, allo stesso modo, specularmente, la crescita economica potrebbe essere la causa dell'aumento delle spese per l'educazione. E' ciò che viene indicato con l'espressione "causalità postulata". Il nostro problema è capire se l'istruzione formale abbia in se stessa il carattere di un fattore causale, o sia semplicemente un indice rispetto ad altri elementi che determinano la produttività della forza lavoro.

Facciamo un esempio, ricavato da un contesto micro-economico: quello delle differenze di reddito ipoteticamente legate ai differenti gradi di istruzione formale. Le ricerche attribuiscono gli effetti di aumento del reddito individuale ad una pluralità di fattori, certo collegati al grado di istruzione, ma anche indipendenti da esso: la formazione sul posto di lavoro, l'appartenenza di genere, la motivazione al rendimento, la mobilità, soprattutto la professione e la cultura dei genitori, i beni e le relazioni familiari ecc. Tale situazione è constatabile nel caso in cui per una persona l'alto livello di istruzione corrisponde ad una

alto livello di reddito, SENZA che tuttavia sotto il profilo dei suoi contenuti l'attività svolta corrisponda al grado di istruzione. In questo caso il rapporto tra livello di istruzione e reddito è stabilito non dalla Q., ma dalla collocazione sociale di essa, cioè dalla sua idoneità a confermare e stabilizzare determinati rapporti di potere.

[Inserire l'episodio del tecnico]

Se l'economia dell'educazione intende spiegare il raggiungimento di un dato livello di crescita economica e di reddito in considerazione degli effetti del sistema educativo, la pianificazione dell'educazione si occupa di armonizzare le Q. prodotte dal sistema formativo con il fabbisogno del sistema occupazionale, di progettare quali cambiamenti nel sistema educativo siano in grado di raggiungere determinati obiettivi economici.

La pianificazione, o la politica, dell'educazione, per ottenere il proprio scopo dovrebbe superare un deficit insormontabile di previsioni empiriche e di distorsioni materiali e temporali:

quale sarà il fabbisogno ed il contenuto di Q. in un momento futuro distante nel tempo tanto quanto la durata di un ciclo di studi?

quali saranno gli esiti qualitativi e quantitativi di carriere scolastiche iniziate in un certo momento presente?

quale sarà l'obsolescenza di tali esiti nel momento dell'accesso al sistema occupazionale?

Come si vede, si tratta di una serie di strade impercorribili, di domande senza risposta.

Il problema fondamentale è però un altro: in un sistema economico, come quello capitalistico, in cui le decisioni di investimento si prendono sulla base del calcolo del profitto privato e sotto gli effetti della concorrenza, ed in cui il mercato del lavoro è caratterizzato da variazioni imprevedibili, l'individuazione dei bisogni del sistema occupazionale ed una conseguente pianificazione complessiva sono semplicemente impossibili.

Abbiamo sottolineato le contraddizioni dell'economia e della pianificazione dei sistemi educativi. Dopo tutta la discussione sull'impossibilità da parte del sistema formativo di pianificare per qualità e quantità la forza lavoro che dovrebbe soddisfare il fabbisogno del mercato del lavoro, la domanda è:

se il sistema formativo non è in grado di soddisfare il bisogno in termini di economia del lavoro, qual è l'altra funzione della scuola, quali sono gli altri criteri – oltre a quelli economici – che ispirano l'azione politica nel settore dell'educazione?

E' chiaro che i sistemi educativi possono svolgere la loro funzione SOLO svolgendone altre, cioè la politica dell'educazione ricava i propri contenuti da problematiche sociali che non riguardano direttamente la qualificazione professionale della capacità lavorativa.

Un criterio che può orientare la politica della scuola e dell'educazione, perché non dipende dalle variabili del sistema occupazionale, è **assumere un compito educativo che riguarda prima di tutto di atteggiamenti positivi nei confronti del lavoro in condizioni capitalistiche e la produzione di consenso nei confronti delle istituzioni**. Allora lo scopo non è quello della qualificazione delle "forze produttive", ma quello della loro integrazione all'interno di determinati "rapporti di produzione". Si tratta di una politica di prevenzione dei conflitti di classe e di controllo di comportamenti che non potrebbero essere assorbiti all'interno dei rapporti di produzione capitalistici. Le istituzioni educative trasmettono gli atteggiamenti, le convinzioni, i comportamenti e le "qualità" personali richieste dall'organizzazione economica e dal mondo del lavoro burocratico-industriale, organizzato in base a rapporti di potere gerarchici, ad un ordine disciplinare formale che favorisce la competizione e la valutazione individuale, e che ostacola nel contempo lo sviluppo di attitudini cooperative. Nelle società industriali avanzate il problema generale dell'integrazione ideologica e sociale, cioè della socializzazione intesa come trasmissione e acquisizione di valori, è – come già detto - persino più importante della necessità di fornire forza lavoro qualificata al sistema occupazionale.

Una seconda spinta, particolarmente potente, che agisce sulla politica dell'educazione è la necessità della legittimazione politica degli ordinamenti statali: lo stato può conservare la propria legittimità, cioè giustificare il monopolio del potere che esso esercita, ottenendo il riconoscimento ed il consenso dei cittadini, applicando ad essi il principio dell'eguaglianza formale.

Il rapporto tra la società capitalistico-borghese, la società di mercato e, politicamente parlando, le democrazie liberali ed i principi egualitari che ne dovrebbero essere un elemento costitutivo e legittimante, è sempre stato contraddittorio. Il dato di fatto del rapporto di classe tra capitale e lavoro nega una finzione essenziale del sistema, cioè l'eguaglianza dei punti di partenza. La democrazia politica è immaginata come un regime politico fondato sull'universalismo dei diritti e sulla vocazione all'inclusione sociale; il mercato è una struttura relazionale fondata sull'ideologia dell'esclusione e su un livello distruttivo di individualismo ("un oceano di individui atomizzati", dice Jean Paul Fitoussi, *La democrazia e il mercato*, 2004).

Si può descrivere lo sviluppo storico dello stato capitalistico come la successione dei tentativi di far fronte a questa contraddizione, nel tentativo di tenere entro certi limiti istituzionali la lotta di classe. Diritto di associazione, suffragio universale, garanzie un tempo offerte dallo stato sociale sono momenti di questo sviluppo.

Per quanto riguarda la questione che sto trattando, anche il sistema scolastico viene utilizzato come strumento che dovrebbe compensare la disuguaglianza dei punti di partenza, inevitabile in una società classista: l'istruzione diventa diritto civile, diritto del cittadino e insieme, almeno nella nostra Costituzione, diritto sociale (i già citati artt. 3 e 34).

Perché l'eguaglianza dei punti di partenza diventa un problema di cui si devono occupare le istituzioni dello stato? La risposta è stata anticipata poco fa, quando ho parlato del tema della legittimazione del potere politico in una società il cui presunto egualitarismo viene sistematicamente negato. La società capitalistica, l'economia di mercato, producono continuamente disuguaglianze, e questo problema strutturale costringe la politica statale a dissimulare i fenomeni evidenti di disuguaglianza dei punti di partenza, senza contemporaneamente agire sulla causa che determina questa disuguaglianza, cioè i rapporti di produzione fondati sulla valorizzazione privata del capitale. La politica dell'educazione è forse il più importante degli strumenti con cui lo stato costruisce l'apparenza di una eguaglianza dei punti di partenza e quindi l'immagine della neutralità della propria funzione. Ovviamente la cosa importante non è che effettivamente le politiche dell'educazione realizzino questa compensazione, l'eguaglianza dei punti di partenza, ma che venga fatta prevalere una rappresentazione ideologica (uso il concetto in senso marxiano) della società in cui sarebbe stata eliminata la contraddizione tra eguaglianza formale e disuguaglianza di fatto, una società in cui ciascun individuo ha di fronte a sé l'insieme delle opportunità, come se la vita degli individui, il loro destino personale, venisse determinata da ciò che essi hanno imparato a scuola. E' abbastanza evidente che se la partecipazione individuale a processi di istruzione formale, lo sforzo di apprendimento individuale in luogo dello scontro politico collettivo, la ricerca di soluzioni individuali a disagi socialmente prodotti, vengono visti come il mezzo più importante per trasformare la propria condizione sociale, ciò contribuisce ad assorbire i potenziali conflitti. In una "società formativa", in cui la partecipazione individuale ai processi formativi viene vista come determinante per il destino sociale degli individui, cioè se l'istruzione viene vista come decisiva per la stratificazione sociale ed i ruoli, allora l'istruzione stessa contribuisce a giustificare la disuguaglianza sociale.

Vediamo, con il riferimento al caso italiano, alcuni dati.

Il dato maggiormente rilevante, ed insieme preoccupante, dello stato di salute di un sistema scolastico è il dato relativo alla dispersione. L'Eurostat dice che nel 2021 coloro che non sono arrivati al diploma di scuola media superiore sono il 12,7% (in termini assoluti circa 102.000; media europea 9.7%). A ciò si aggiunge la dispersione implicita,

legata alla mancanza di competenze minime (9,7%). Il terzo dato riguarda i NEET (15/19enni senza titoli scolastici, formazione o lavoro): 23.1% (Europa 13.1%).

Scorpendo i dati dell'INDIRE il risultato è che il 58.1% della dispersione riguarda figli di genitori con il titolo di terza media, il 30.1% per i figli di genitori con il titolo di scuola superiore, il 13.2% figli di laureati.

Proseguono gli studi all'università il 5.3% di studenti con genitori senza titolo di studio, il 14% con genitori in possesso della licenza elementare, il 45% con genitori diplomati, l'83% con genitori laureati.

In Italia coloro che hanno un titolo di studio superiore a quello dei genitori sono il 34%, in Finlandia oltre il 50%, percentuale alla quale si stanno avvicinando Francia e Belgio. Nello stesso tempo, in Italia, il 10% ha invece un titolo di studio inferiore.

Altri dati informano che 1.382.000 minori (il 14.2%, il 13.5% nel 2020), vivono in condizioni di povertà assoluta. Tutte le ricerche, almeno quelle che non si distinguono per l'oltranzismo ideologico, convergono nel riconoscere la stretta relazione tra povertà materiale e povertà educativa. Insomma sono tre gli indicatori che spiegano la disuguaglianza in termini di successo scolastico: il lavoro dei genitori, la cultura dei genitori (non tanto in termini di reddito, ma di "capitale culturale"), i beni culturali familiari a disposizione (libri, una scrivania in una stanza propria, computer personale, la cui mancanza è stata drammaticamente evidente in tempi di Didattica a distanza ...).

Scriva Girolamo De Michele (*La scuola è di tutti*, 2017), e non si può non essere d'accordo con lui, che in Italia la trasmissione ereditaria dell'ignoranza e della disuguaglianza sociale è molto più accentuata rispetto a quasi tutti i paesi europei".

Esprimo nella forma di pensieri a capitolo gli argomenti di cui ho parlato, e mi avvio alla conclusione.

I caratteri e l'evoluzione del sistema educativo andrebbero esaminati, come ho provato a fare, secondo tre direttrici "funzionali":

- a) La qualificazione della forza lavoro, la formazione di forza lavoro fungibile all'interno del sistema occupazionale
- b) L'integrazione sociale della forza lavoro all'interno dei rapporti capitalistici di produzione
- c) La legittimazione del potere politico in rapporto al carattere contraddittorio, in una società capitalistica, del postulato dell'uguaglianza formale.

Utilizzando in gran parte gli studi sociologici della scuola tedesca (Altvater, Huisken ecc.), ho provato a proporre una "critica dell'economia politica del sistema educativo", in modo certo approssimativo e persino maldestro, tentando di mostrare che (citando appunto

Elmar Altvater) “la politica dell’educazione provvede in modo molto ampio ad una riproduzione della società al riparo da perturbazioni”.

In un tempo non cronologicamente, ma politicamente, remoto, le perturbazioni ci sono state, ma gli studenti non sono una classe sociale, né una avanguardia rivoluzionaria.

Tuttavia, il prolungamento della durata dei processi formativi potrebbe avere per il sistema un effetto collaterale, cioè la formazione di autonomia e di capacità critica, mezzi grazie ai quali ci si può sottrarre ad una rappresentazione ideologica della realtà ed alla integrazione subalterna nei rapporti gerarchici ed autoritari, la sottomissione a quella che Bourdieu e Passeron, in un testo del 1972, chiamano la “violenza simbolica”.

Ricavo la citazione da Christian Raimo (*Tutti i banchi sono uguali*, 2017):

“... essa funziona mediante la complicità delle stesse vittime che, non avendo a disposizione un simbolico da opporre a quello che viene loro attribuito d’autorità, finiscono per agire in modo conforme al simbolico che viene loro imposto. Proprio mediante la violenza simbolica la scuola svolge un ruolo attivo nella riproduzione delle diseguaglianze, generando l’adesione dei dominati alle gerarchie simboliche della cultura dominante, che implicano l’introiezione di una condizione di inferiorità e portano a ciò che comunemente si indica come abbassamento delle aspettative”.

Bene: capacità critica significherebbe allora sottrarsi a questo assoggettamento, ma occorre una determinazione meno imprecisa di questa qualità, almeno per capire che quando gli insegnanti rimproverano gli studenti di non avere spirito critico, dovrebbero essere loro per primi a possederlo e praticarlo, conoscendo che cosa sia lo spirito critico e magari provando, se non ad insegnarlo, a mostrarlo nella loro azione quotidiana.

Propongo una interpretazione generale di che cosa si possa intendere per “critica” - un concetto ed una pratica che ovviamente non riguarda solo l’esperienza della formazione, quella degli insegnanti o quella degli studenti, ma l’ambito intero delle relazioni sociali.

Per farlo, seguirò sommariamente il ragionamento di Michel Foucault, sviluppato in un incontro alla Sorbona con la Società francese di Filosofia, nel 1978. In un certo senso è, rovesciato di senso, il problema della legittimazione del potere di cui ho parlato poco fa.

Tutto è “governato”: i bambini, la casa e la famiglia, i poveri, la scuola, le città, gli stati, persino – per ciascuno - il rapporto con il proprio corpo. La critica – dice Foucault - è l’arte di non essere governati in nome di questi principi, in vista di tali obiettivi e attraverso tali procedimenti, di non essere governati in questo modo e a questo prezzo: cioè l’arte di non essere ECCESSIVAMENTE governati. Il non voler essere eccessivamente governati ha come presupposto il non accettare come vero ciò che una autorità sostiene essere vero, considerando in piena autonomia le ragioni per accettare la verità. La critica è una virtuosa

“postura del pensare”, una rivendicazione di autonomia, un atteggiamento intellettuale, “una certa maniera di pensare, di dire ed anche di agire, un certo tipo di rapporto con l’esistente, con ciò che si sa, con ciò che si fa, un rapporto con la società, con la cultura, con gli altri”. La critica è il movimento attraverso il quale il soggetto si riconosce il diritto di interrogare il potere nella sua pretesa di produrre verità, il diritto di mettere in discussione la politica della verità: **“la critica sarà pertanto l’arte della disobbedienza volontaria, dell’indocilità ragionata”**.

L’insegnante che, oggi, assumesse questa “postura”, sarebbe esattamente l’opposto del “vestale della classe media” di cui si parlava in premessa.

E in questo modo chiudo il cerchio del mio ragionamento.

La politica e le istituzioni hanno reagito o con la codificazione autoritaria e meritocratica dell’attività degli insegnanti, o con la maldestra concessione di un simulacro di partecipazione democratica di studenti genitori insegnanti, con l’idea che gli studenti potessero com-partecipare alla propria formazione, riconoscendo come proprio il processo di apprendimento (nella nostra esperienza fallimentare gli organi collegiali previsti dai Decreti delegati (Legge delega 477/1973, DPR dal 416 al 420 del 1974). Ma – almeno da noi, dopo l’esperienza esangue degli Organi collegiali – si è scelta un’altra via maestra: quella della Moratti (L. 53/2003), della Gelmini (Ll. 87.88.89/2010), di Renzi (L. 107/2015). E’ appena il caso di sottolineare che in tutti i casi, a partire dai Decreti delegati, si tratta di Decreti convertiti in legge, cioè tutti dispositivi entrati in vigore senza discussione parlamentare, senza dibattito e confronto pubblico, cioè, come minimo, mettendo a tema le ragioni pedagogico-didattiche degli interventi e senza una prospettiva strategica di lungo periodo sul rapporto tra scuola e le caratteristiche della società che esprime queste istituzioni formative e scolastiche.

Tutto il resto, è cronaca di oggi: abbiamo il Ministero dell’Istruzione e del Merito.