

LQ *The Lab's Quarterly*

2021 / a. XXIII / n. 3 (luglio-settembre)

DIRETTORE

Andrea Borghini

VICEDIRETTRICE

Roberta Bracciale

COMITATO SCIENTIFICO

Françoise Albertini (Corte), Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Lorenzo Bruni (Perugia), Massimo Cerulo (Perugia), Franco Crespi (Perugia), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Teresa Grande (Cosenza), Roberta Iannone (Roma), Anna Giulia Ingellis (València), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gabriella Paolucci (Firenze), Massimo Pendenza (Salerno), Eleonora Piromalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Antonio Viedma Rojas (Madrid), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia), Ambrogio Santambrogio (Perugia), Giovanni Travaglio (Hong Kong).

COMITATO DI REDAZIONE

Antonio Martella (segretario di redazione), Massimo Airoidi, Roberta Bracciale, Massimo Cerulo, Marco Chiuppesi, Cesar Crisosto, Luca Corchia, Elena Gremigni, Francesco Grisolia, Gerardo Pastore, Emanuela Susca.

CONTATTI

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review. La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): cris.unipg.it

I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista.

Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista:

<https://thelabs.sp.unipi.it>

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza

Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale



“The Lab’s Quarterly” è una rivista di Scienze Sociali fondata nel 1999 e riconosciuta come rivista scientifica dall’ANVUR per l’Area 14 delle Scienze politiche e Sociali. L’obiettivo della rivista è quello di contribuire al dibattito sociologico nazionale ed internazionale, analizzando i mutamenti della società contemporanea, a partire da un’idea di sociologia aperta, pubblica e democratica. In tal senso, la rivista intende favorire il dialogo con i molteplici campi disciplinari riconducibili alle scienze sociali, promuovendo proposte e special issues, provenienti anche da giovani studiosi, che riguardino riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, sulle metodologie di ricerca sociale più avanzate e incoraggiando la pubblicazione di ricerche teoriche sulle trasformazioni sociali contemporanee.



LQ *The Lab's Quarterly*

2021 / a. XXIII / n. 3 (luglio-settembre)

MONOGRAFICO

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*

a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

Elena Gremigni, Franca Settembrini	<i>Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della New/Net/Knowledge Economy</i>	9
Maria Cristina Ginevra, Sara Santilli, Ilaria Di Maggio, Salvatore Soresi, Laura Nota	<i>Il contributo dell'orientamento per la progettazione di un futuro inclusivo e sostenibile</i>	43
Marco Pitzalis	<i>Ferramenta (di una sociologia relazionale dei sistemi di istruzione)</i>	61
Emanuela Susca	<i>"Abbandonare l'ipocrisia dell'istruzione". Riflessioni e proposte a partire da Capitale e ideologia di Thomas Piketty</i>	89
Aina Tarabini, Judith Jacovkis, Alejandro Montes	<i>Classed choices: Young people's rationalities for choosing post-16 educational tracks</i>	113
Fiorenzo Parziale, Giuliana Parente	<i>L'orientamento scolastico come pratica di riproduzione delle disuguaglianze scolastiche dovute all'origine sociale</i>	139
Elena Gremigni	<i>Disuguaglianze di opportunità educative e higher education. Orientamento e dispositivi di riproduzione sociale nell'accesso all'istruzione terziaria in Italia</i>	165

Giovanni Abbiati, Giulia Assirelli, Davide Azzolini, Carlo Barone	<i>L'università conviene? Un'analisi dei rischi dell'investimento in istruzione universitaria nel sistema del 3+2</i>	207
Davide Girardi	<i>Oltre la "colpa" individuale. La costruzione sociale delle competenze quale dinamica di campo in un sistema d'impiego locale</i>	247
Sebastian Carlotti, Irene Paganucci	<i>Distinguersi per uniformarsi. Il lavoro cognitivo nell'università tra produzione della conoscenza e mito della mobilità</i>	273

LIBRI IN DISCUSSIONE

Padmini Sharma	<i>Alessandro Gandini (2020). Zeitgeist Nostalgia: On Populism, Work and the 'Good Life'</i>	299
Alessandro Gerosa	<i>Adam Arvidsson (2020). Changemaker? Il futuro industriale dell'economia digitale</i>	305

MONOGRAFICO

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di
vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*

a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

“ABBANDONARE L’IPOCRISIA DELL’ISTRUZIONE”

Riflessioni e proposte a partire da *Capitale e ideologia* di Thomas Piketty

di *Emanuela Susca**

Abstract

*“Putting aside the hypocrisy of education”. Reflections and proposals on the basis of *Capital et idéologie* by Thomas Piketty*

This article focuses on the analysis of inequality conducted by Thomas Piketty in his *Capital et idéologie*, with particular reference to the educational gap between the richest and the most excluded. However, while Piketty emphasizes the weight of the economic aspects, the adopted perspective recalls the Bourdieusian concepts of cultural capital, symbolic violence and cognitive submission of the dominated. This makes it possible both to show the limits of some of the proposals put forward by Piketty and to reiterate the importance of redesigning and better financing compulsory education.

Keywords

Equality; inequalities; lifelong learning; social reproduction.

* EMANUELA SUSCA è ricercatrice in Sociologia generale all’Università degli studi di Urbino “Carlo Bo”.

Email: emanuela.susca@uniurb.it

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.89-111

1. INTRODUZIONE

Al di là del sistema legale e fiscale, è soprattutto l'istruzione a svolgere un ruolo cruciale nella formazione delle disuguaglianze primarie. Nel lungo periodo, sono infatti l'accesso all'informazione e la diffusione delle conoscenze che permettono la riduzione delle disuguaglianze, sia all'interno dei paesi sia a livello internazionale (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 611).

Le pagine che seguono sono un percorso di riflessioni quanto più possibile organico condotto a partire dal recente e corposo studio di Thomas Piketty intitolato *Capitale e ideologia* (2019). In particolare, sono prese in considerazione le argomentazioni nel complesso più che solide e documentate con cui lo studioso francese ha inteso rimettere al centro del dibattito pubblico il tema imprescindibile della disuguaglianza e, in particolare, della funzione insostituibile che ha svolto e può ancora svolgere l'istruzione in vista della costruzione di società più egalitarie e giuste.

Il lavoro di Piketty ha insomma l'indiscutibile merito di riaffermare la politicità di cui è intrinsecamente caricato il multiforme pianeta dell'educazione e formazione, dando in quest'ottica particolare rilievo a tutte quelle scelte di allocazione e modulazione delle risorse che i vari governi presentano come meramente tecniche o dettate da esigenze di razionalizzazione economica e che, invece, contribuiscono con forza a perpetuare il carattere classista dell'ordine sociale. Di qui, però, nasce anche la necessità di comprendere e spiegare cosa abbia reso e renda possibile la generale e tutto sommato pacifica accettazione di politiche più o meno camuffate che, ritorcendosi oggettivamente contro la maggioranza dei cittadini, rovesciano le finalità dell'istruzione facendo di questa, da principale strumento dell'uguaglianza, un veicolo per la gerarchizzazione e l'esclusione.

In modo in verità poco sorprendente, *Capitale e ideologia* individua come fattore causale la diffusione di una «ideologia neo-proprietarista» che per un verso esalta e addita ad esempio gli individui di successo e, per l'altro verso, consegna i tanti perdenti a uno stato di impotenza e auto-colpevolizzazione. Ed è questo un quadro estremamente familiare ai sociologi, che – anche prescindendo dalla critica diretta al neo-liberismo o, per dirlo con Piketty, al “neo-proprietarismo” – hanno già da tempo ben chiare le conseguenze sulle persone di un'individualizzazione che si è andata via via radicalizzando. Se la nostra modernità avanzata lascia i soggetti soli davanti al rischio e fa dell'autonomia e auto-realizzazione un imperativo ineludibile (Beck, 1986, tr. it. 2013; Bauman, 2001, tr. it.

2002), chi non riesce o addirittura soccombe non ha letteralmente nessuno al di fuori di sé da poter biasimare.

Inoltre, *Capitale e ideologia* avanza l'idea non del tutto nuova né convincente secondo cui un ruolo importante nella produzione della disuguaglianza nell'istruzione sarebbe stato e sarebbe esercitato da una componente sociale di sinistra istruita e tutto sommato interessata a mantenere l'iniquità dei sistemi scolastici per assicurarsi le basi del proprio privilegio e della distanza dai ceti popolari.

Nel complesso però, al di là della constatazione della pervasività della retorica meritocratica e dell'assenza di un'ambizione radicalmente riformatrice della scuola, poco o nulla viene detto del modo in cui, già nella sua strutturazione, la scuola possa farsi generatrice di consenso rispetto alle attuali gerarchie e, soprattutto, di come tale consenso si radichi tanto profondamente negli individui da generare in molti di loro una sostanziale rinuncia alle possibilità di emancipazione che pure l'istruzione potrebbe offrire. Di conseguenza, il contributo tenderà di arricchire il quadro di Piketty ripercorrendo brevemente alcune idee e acquisizioni provenienti da un autore che è già presente e richiamato nell'analisi dell'economista francese: Pierre Bourdieu. A quest'ultimo, infatti, si devono sia una denuncia perentoria dell'azione pedagogica e della selezione scolastica come meccanismi di garanzia e riproduzione dell'ordine sociale, sia una spiegazione delle dinamiche di gerarchizzazione che illumina le molte facce del dominio, di un dominio che – ancor prima che immediatamente economico – è culturale, sociale e politico. Ed è questo approccio che può consentire di cogliere quale sia realisticamente la condizione dei dominati. Vista con Bourdieu, infatti, la sottomissione è esercitata anche e forse innanzi tutto sul piano cognitivo, traducendosi non in una qualche forma di passività o in un sonno della ragione da cui destare il soggetto, ma in un'attività e in un esercizio anche creativo della ragione stessa che restano pesantemente situati e condizionati da limiti strutturali e al contempo introiettati. Ed è per tutto questo che l'esclusione di cui sono vittime le persone più svantaggiate – e che tocca l'istruzione, la biografia lavorativa e professionale e lo stesso pieno godimento della cittadinanza – tende spesso ad assumere le sembianze di un'auto-esclusione, limitando i margini di manovra e intervento anche nell'ipotesi di scelte politiche illuminate e benintenzionate.

L'idea bourdieusiana di un legame forte tra oggettivazione e soggettivazione nella costruzione delle disuguaglianze dentro e attraverso l'istruzione consente insomma di non perdere di vista le logiche che si esprimono nei microcosmi delle scelte/non scelte individuali e, parallelamente, di affermare o ricordare che l'istruzione stessa può farsi pro-

motrice di emancipazione solo a condizione di una rottura quanto più possibile larga con l'accettazione ragionevole e rassegnata delle asimmetrie sociali. E di ciò si cercherà di tener conto nell'ultimo paragrafo, che analizza più da vicino due proposte almeno all'apparenza più praticabili avanzate nelle sezioni conclusive di *Capitale e ideologia*: la richiesta di rendicontazioni più trasparenti delle spese statali per l'istruzione, finalizzata a far emergere i tratti di ingiustizia, e una politica di investimenti e norme che agevolino tangibilmente, e lungo tutto l'arco della vita, l'allargamento delle conoscenze e la crescita culturale dei soggetti meno dotati di risorse e spesso esclusi precocemente dall'istruzione formale per come è comunemente intesa.

Entrambe le proposte possono rivelarsi utili ma, come si avrà modo di dire meglio anche con riferimento alla situazione italiana, non possono esimere da una riaffermazione in termini anche concreti e progettuali della vocazione universalistica di scuola e università. Infatti, accanto a un *lifelong learning* coerente e all'idea stessa di un pluricentrismo formativo più o meno compiuto, è l'obiettivo di un'istruzione obbligatoria di qualità a rimanere decisivo e a meritare l'attenzione prioritaria nel dibattito pubblico e in un'agenda che voglia essere realistica e assieme ambiziosa. E tale obiettivo non può essere rimandato a un futuro imprecisato perché, come si sottolineerà nelle conclusioni, riformare la scuola significa anche credere e dimostrare che è ancora possibile decidere in materia di società e di democrazia.

2. LOGICHE ECONOMICHE, IDEOLOGIA, STRUTTURAZIONE DELLA SOCIETÀ

Nella vastissima letteratura sui nuovi volti e sull'attuale inasprirsi della disuguaglianza, *Capitale e ideologia* ha il merito di affrontare il legame tra politiche fiscali e redistributive e mondi dell'istruzione in un'ottica quanto più possibile larga sia dal punto di vista temporale sia da quello spaziale, da un lato rimontando sino alla strutturazione medievale degli assetti di potere e dall'altro aprendosi a una visione globale che compara tra loro evoluzioni diverse e differenti contesti sociali e culturali. È dunque a valle di una larghissima ricognizione che Piketty può avanzare le affermazioni che si è scelto di riportare in esergo sul ruolo cruciale dell'istruzione tanto nella formazione quanto nel superamento delle disuguaglianze. Ed è poi da tale assunto che deriva la riaffermazione di una verità già nota e spesso ribadita nelle analisi di studiosi ed esperti: investire poco e male o, peggio ancora, tagliare sull'istruzione – come al di là dei proclami si tende a fare negli Stati Uniti come nella stessa Eu-

ropa e nella Francia particolarmente cara all'autore – significa colpire neppure troppo indirettamente una quota rilevante delle popolazioni lasciando campo libero alle disuguaglianze.

Ciò detto, resta anche per Piketty da dar conto del perché larghi strati che hanno il diritto di voto accettino per lo più passivamente il protrarsi dello stato delle cose senza neppure tentare di tutelare il proprio interesse e selezionare politici che invertano la rotta. E la spiegazione, anche prevedibilmente, richiama il peso dell'ideologia – che di per sé legittima l'esistente e ne rende poco distinguibili le logiche – e in particolare dell'attuale neo- o iper-liberismo. Quest'ultimo, infatti, rivelando capacità di estendersi in modo quasi irresistibile, riduce gli spazi di pensiero o di azione alternativi e, rappresentando un aspetto intimamente connesso alle dinamiche di globalizzazione, arriva ad assediare e a sottomettere alla propria logica i luoghi e i campi dell'istruzione su scala mondiale (Tett e Hamilton, 2019).

Capitale e ideologia parla a riguardo del dilagare di una «ideologia neo-proprietarista» che subordina appunto alla proprietà gli altri diritti e che, portando a maturazione tendenze già presenti da decenni, si sviluppa pressoché incontrastata a partire dagli anni a cavallo tra lo scorso secolo e l'attuale, differenziandosi rispetto al «proprietarismo ottocentesco e primo-novecentesco» – ovvero dal liberismo inteso classicamente – soprattutto perché si salda con un'altra ideologia, quella meritocratica portata alle estreme conseguenze (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 811-812). E non è tutto. A rendere ancora più efficaci e penetranti i tanti discorsi che esaltano l'individualismo provvedono l'«illusione filantropica» e la «sacralizzazione dei miliardari» che si sono arricchiti a dismisura grazie alle possibilità dell'economia digitale e che mostrano all'opinione pubblica la faccia compassionevole del successo sovvenzionando progetti filantropici spesso riguardanti proprio istruzione ed educazione (Ivi: 815). Piketty osserva in modo molto pertinente che queste donazioni non rappresentano affatto una redistribuzione, ma al contrario sono «una nuova forma di confisca del bene pubblico e di deriva censitaria» perché provengono da soggetti che, anziché finanziare pagando le tasse le politiche statali, godono per lo più di esenzioni fiscali rilevanti (Ivi: 818). E a ciò si potrebbe aggiungere che la celebrazione del nuovo miliardario mecenate, oltre a rafforzare la teodicea della felicità che premia i dominanti, si presta particolarmente ad attivare speranze ed entusiasmi degli aspiranti *imprenditori di sé* che popolano le economie del capitalismo maturo (Romano, 2017).

Le ricadute inevitabili di questo intreccio ideologico che consacra i pochi vincenti sono la colpevolizzazione e l'auto-colpevolizzazione dei

perdenti, ovvero di tutti coloro che falliscono pur impegnandosi nella competizione o che, più verosimilmente, rinunciano perché dissuasi in partenza al prendere parte alla competizione stessa. Dunque, un'auto-esclusione che assume anche la forma di disinteresse per le *chances* di uguaglianza almeno ipoteticamente offerte dall'istruzione e, perciò, di un allontanamento da una scuola e un'università che, ribaltando promesse e proclami, mantengono e più precisamente rafforzano la disuguaglianza.

È in questo contesto che vengono richiamati gli studi seminali di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sul carattere profondamente classista dell'istruzione in generale e di quella di massa in particolare, dedita quasi funzionalisticamente al ruolo di legittimazione e riproduzione di un ordine sociale fondato su privilegio e asimmetria. Pur essendo passati decenni dalla pubblicazione di quei lavori, poco o nulla sembra essere cambiato se non addirittura in peggio:

La questione dell'ingiustizia nel campo dell'istruzione e dell'ipocrisia meritocratica è diventata sempre più rilevante, dagli anni sessanta del Novecento a oggi. L'istruzione universitaria ha raggiunto una larga parte della popolazione, ma è rimasta socialmente stratificata e impostata sulla disuguaglianza, senza mai affrontare a fondo il problema delle risorse che vengono effettivamente destinate alle diverse classi sociali, né quello di una riforma dei metodi di insegnamento che possa garantire una reale parità di accesso all'istruzione (2019, tr. it. 2020: 813).

È un'affermazione sulla disuguaglianza di fronte all'università che avrebbe potuto essere più circostanziata e aggiornata, magari tenendo conto anche dell'analisi di *Homo academicus* (Bourdieu, 1984, tr. it. 2013). Qui, infatti, lo stesso Bourdieu diede conto di rilevanti ricerche condotte in anni successivi alla collaborazione con Passeron e, appunto, dedicate alla strutturazione e ristrutturazione del potere accademico a seguito dell'ingresso di studenti provenienti da strati un tempo esclusi (*ibidem*).

D'altro canto, per Piketty l'istruzione universitaria rappresenta soprattutto il gradino finale di un percorso iniquo, che vede la politica investire di più a vantaggio di chi già si trova in posizione migliore drenando le risorse che spetterebbero a tutti gli altri e, *in primis*, ai soggetti di estrazione popolare. Tra le altre cose, lo mostra chiaramente il peso schiacciante dei numeri richiamati da Piketty con riferimento alla situazione francese degli ultimi anni:

Complessivamente, se si considera la ripartizione, in Francia, della spesa pubblica totale per l'istruzione (primaria, secondaria, universitaria e post-universitaria), si constata come il sistema attuale investa, per il 10% della gene-

razione che beneficia della spesa più elevata, una somma quasi tripla di quella che va al 50% cui è destinato l'investimento meno importante (Ivi: 863).

E ancora:

La differenza nella spesa pubblica ricevuta dai diversi gruppi di studenti può raggiungere i 150000 euro, se si confrontano il decile più alto e il decile più basso, ma può superare i 200000 euro se si confrontano il centile superiore e il decile più basso [...]. È un po' come se alcuni bambini ricevessero un'eredità aggiuntiva rispetto ad altri, fermo restando che questa eredità è distribuita in modo molto diseguale. Inoltre, anche se chi segue il percorso di studi più breve non appartiene necessariamente alle famiglie più svantaggiate, e chi segue il percorso di studi più lungo non proviene sempre da contesti privilegiati, esiste comunque una correlazione positiva e significativa tra le due dimensioni, per cui in molti casi gli effetti degli investimenti dell'istruzione pubblica e del patrimonio privato si cumulano (Ivi: 1140-1141).

Il panorama di questa sistematica violazione della minima giustizia sociale diviene poi se possibile anche peggiore se si considera che, stando a un quadro francese che sembra però almeno in parte generalizzabile, le scuole primarie e medie e i licei più socialmente favoriti possono contare maggiormente su insegnanti stabili ed esperti mentre, all'esatto opposto, negli istituti più svantaggiati per collocazione e per bacino prestano più spesso la loro opera insegnanti meno retribuiti e legati da contratti precari (Ivi: 864).

Se dunque la disuguaglianza è già dentro la scuola, minandone alla base la possibilità d'essere fonte di uguaglianza, *Capitale e ideologia* non si esime certo dall'avanzare proposte di riforma più o meno radicali che, senza entrare nel merito di questioni più strettamente pedagogiche come la democratizzazione dei metodi di insegnamento, guardano soprattutto a una rimodulazione e a un ripensamento delle politiche di finanziamento dell'istruzione. Ne diremo tra breve, ma prima di affrontare la domanda relativa a cosa si potrebbe fare, è interessante vedere quale risposta trovino altri due quesiti: perché non si è fatto? Perché non si fa?

Su questo, guardando soprattutto a Europa e Francia, Piketty rende più circostanziato il ragionamento sull'ideologia parlando di una trasformazione dei partiti di sinistra in parte diversa dal semplice imborghesimento. Infatti, si sarebbe consumato un po' ovunque un divorzio tra sinistra elettorale e classi popolari, allontanatesi sempre più con responsabilità su cui si continua a dibattere. Da una parte, l'«ipotesi nativista» sostiene che i partiti di sinistra siano stati abbandonati da classi popolari «catturate dalle sirene del voto razzista e anti-immigrazione» (e potremmo aggiungere da retoriche sullo stampo di quella trumpiana

dell'*America First*) e, dall'altra, l'«ipotesi sociale» ritiene che «le categorie popolari si siano sentite via via sempre più abbandonate dai partiti di sinistra mano a mano che questi si orientavano verso altre categorie sociali (e in particolare verso i più istruiti)» (Ivi: 857).

Prediligendo soprattutto con riferimento al contesto europeo la seconda ipotesi e spiegazione, Piketty non guarda tanto ai programmi elettorali o alle dichiarazioni di intenti di questa o quella forza politica, ma piuttosto a una serie di statistiche che mostrano come – quanto meno in Francia e ben al di sopra o al netto di altre variabili – un più alto livello di istruzione di elettori ed elettrici sia stato via via sempre più decisivo nell'orientare il voto verso formazioni di sinistra. E ciò al punto che si potrebbe parlare di una «trasformazione del partito dei lavoratori in quello dei laureati» (Ivi: 848) e, insieme, dell'affermarsi di una «sinistra intellettuale benestante» o «bramina» (Ivi: 860) che si troverebbe perfettamente a proprio agio davanti e *dentro* a una scuola classista e che sarebbe indifferente o apertamente ostile a qualsiasi redistribuzione delle risorse e delle possibilità. Ed è appunto per questo che, stando ancora a Piketty, la Francia che si voleva e si vuole culla dell'istruzione laica e pubblica è oggi ancora e più che mai la patria di un «elitarismo repubblicano» al servizio dell'interesse di pochi (Ivi: 863).

Tuttavia, è qui appena il caso di osservare che l'idea o provocazione di Piketty coglie al più solo parzialmente nel segno. I dati statistici che esamina in *Capitale e ideologia* si fermano al 2017 e viene da chiedersi se il cambiamento dell'offerta politica prodotto da En Marche di Emmanuel Macron, che proprio nel 2017 faceva il suo esordio e che è di per sé difficilmente collocabile a destra o a sinistra, non possa attenuare o invertire la preferenza di laureati e laureate francesi per le formazioni di sinistra. Guardando poi per esempio all'Italia, realtà per molti aspetti comparabile alla Francia, l'ipotesi di un partito dei laureati sembra negata da orientamenti e flussi, dato che sulle intenzioni di voto sembrerebbe tutto sommato agire l'età non meno del livello di istruzione e, comunque, pare che non pochi laureati si orientino verso un partito di destra o centro-destra qual è la Lega (Ipsos, 2019).

C'è poi un'altra osservazione o domanda di carattere più generale. L'idea di Piketty di una sinistra "bramina", che appunto come una casta a sé avrebbe occupato i luoghi della cultura e dell'istruzione per usarli corporativisticamente a proprio vantaggio e sottrarli al godimento della comunità, non è poi cosa tanto distante dalla retorica populista o meglio ancora anti-progressista che mette in guardia contro un ceto intellettuale inguaribilmente indifferente verso le sofferenze degli ultimi, autoreferenziale e tutto sommato parassitario. Perché invece non pensare che sia

soprattutto l'ideologia economicista e aziendalista del neo-liberismo (o "neo-proprietarismo") ad avere avuto in definitiva la meglio anche tra le formazioni progressiste e tra i ceti riflessivi danneggiando duplicemente i ceti popolari (con il taglio del *welfare* pubblico e con una destinazione di risorse per l'istruzione che penalizza i giovani classificati come futuri lavoratori manuali)? E perché lasciare tutto sommato in ombra l'essenziale questione dell'auto-esclusione dei più svantaggiati, che pure è implicata nel riferimento di Piketty agli studi bourdieusiani su scuola e università (Piketty, 1997, tr. it. 2018: 113)?

3. PEDAGOGIA IMPLICITA, AUTO-ESCLUSIONE, RASSEGNAZIONE

Come è noto, la prospettiva sull'educazione avanzata da Bourdieu e Passeron risale ormai a diversi anni fa. Per richiamarne succintamente solo le tappe più significative, i due sociologi danno alle stampe nel 1964 *Les Héritiers*, dove rivelano quanto fosse disuguale il rapporto delle diverse classi sociali con l'istruzione (con i giovani di estrazione popolare esclusi spesso dall'istruzione superiore e in pratica sempre dalle facoltà universitarie più prestigiose) e rifuggono l'economicismo mostrando quanto le risorse culturali trasmesse dalle famiglie pesassero sulla selezione nei vari livelli dell'istruzione (Bourdieu e Passeron, 1964, tr. it. 1971). Nel 1970 esce poi la celebre *La reproduction*, critica serrata e impietosa dell'«educazione considerata come processo attraverso 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» (Bourdieu e Passeron, 1970, tr. it. 1972: 77-78). Se la nozione di *habitus* permette qui agli autori di dar conto degli effetti della pedagogia implicita realizzata complessivamente dalle strutture del mondo sociale, i luoghi dell'istruzione formale sono presentati come principali veicoli di un processo di inculcamento. E tali luoghi, plasmando l'*habitus* stesso, garantiscono il mantenimento delle gerarchie e asimmetrie sociali.

È soprattutto l'azione pedagogica, dunque, ad essere indicata come responsabile dell'imposizione della violenza simbolica da Bourdieu e Passeron. Questi ultimi, però, lontani da ogni progetto o utopia di descolarizzazione, si schierano con decisione per una «razionalizzazione degli strumenti delle istituzioni pedagogiche» che vada incontro all'«interesse degli studenti più disagiati» (1964, tr. it. 1971: 108) e, nel contempo, per un'azione politica robustamente e ambiziosamente riformatrice. Infatti, nelle loro stesse parole,

In mancanza di una pedagogia razionale che usi ogni mezzo per neutralizzare metodicamente e con continuità, dalla scuola materna all'Università, l'influenza dei fattori sociali di disuguaglianza culturale, la volontà politica di dare a tutti uguali possibilità nei confronti della scuola non può eliminare le reali disuguaglianze, anche quando si arma di tutti i mezzi istituzionali ed economici, e, reciprocamente, una pedagogia realmente razionale, vale a dire fondata su una sociologia delle disuguaglianze culturali, contribuirebbe senza dubbio a ridurre le disuguaglianze nei confronti della scuola e della cultura, ma non potrebbe realmente incidere sulla realtà se non trovasse pronte tutte le condizioni per una reale democratizzazione della scelta degli insegnanti e degli allievi, a partire dall'instaurazione di una pedagogia razionale (Ivi: 123-124).

La questione dell'uguaglianza nell'istruzione è così posta in termini più che mai attuali, sottolineando che per un mutamento in direzione progressiva sono indispensabili due spinte concomitanti: una "dall'alto" della sfera politica e una per così dire "dal basso" perché impressa con l'operare sul campo di docenti capaci di trasmettere contenuti e valutare apprendimenti in ottica autenticamente e duplicemente "razionale". Per un verso, infatti, si tratta di accettare che il proprio lavoro sia sottratto all'idealizzazione divenendo misurabile e valutabile, e per l'altro, di esercitare una vigilanza su di sé come co-costruttore dell'ordine sociale e corresponsabile delle iniquità di tale mondo.

Sono idee che vanno ovviamente lette alla luce della più complessiva nozione bourdieusiana di capitale (Bourdieu, 1986; Beasley-Murray, 2000; Desan, 2013; Moore, 2014; Santoro, 2015; Aiello, 2018; Neveu, 2018; Girometti, 2020: 23-66) e soprattutto, in particolare, dell'idea di un «capitale culturale» che corrisponde principalmente alla dotazione di risorse culturali presenti nel contesto familiare e che in larga misura spiega il percorso scolastico dei soggetti e il rendimento da questi via via ottenuto.

Per il sociologo francese, insomma, una politica e una pedagogia che ignorino più o meno deliberatamente esistenza ed effetti di questa dotazione culturale di partenza rinunciano già oggettivamente all'uguaglianza nell'istruzione e all'uguaglianza in sé, consentendo nei fatti che lo stesso principio democratico resti formale e disatteso a causa di un divario iniziale che penalizza silenziosamente e continuativamente un grande numero di soggetti. Né possono bastare a riguardo semplici compensazioni a livello monetario. Infatti, fare in modo che chi ha meno possa investire di più nella propria formazione può essere indice di una buona intenzione, ma tutto sommato riconferma quella maniera di pensare economicistica e poco realistica che, a ragione, lo stesso Bourdieu rimprovera a Becker e ai teorici del capitale umano anche in alcune proprie analisi pubblicate postume (Bourdieu, 2017). Al di là degli investimenti economici che posso-

no essere quantificabili, il capitale culturale è in effetti oggettivato nei beni di consumo e nelle esperienze culturali del soggetto e della sua famiglia oltre che, in modo più impalpabile, connesso già ai diversi modi di porsi davanti alla cultura e all'istruzione. E per di più, a rendere ogni perequazione tardiva e poco efficace è il fatto che il capitale culturale ereditabile, e trasmissibile grazie al sedimentarsi di un lavoro di più generazioni, produce per l'individuo i propri frutti – siano essi di segno positivo o negativo – già a partire dalla socializzazione primaria.

Tuttavia, il quadro non sarebbe completo senza tenere presente il risvolto soggettivo di quanto si è qui sintetizzato. Nei suoi scritti come nel complesso dei suoi lavori, Bourdieu ha infatti anche mostrato e sottolineato la forza di un limite e fattore di resistenza con cui l'azione politica e quella pedagogica devono necessariamente fare i conti, ovvero la sostanziale rassegnazione con cui i soggetti, e in particolare proprio quelli meno avvantaggiati, accettano asimmetrie e ingiustizie perpetrate e di continuo ribadite dal mondo sociale.

È forse proprio questo il risvolto più inquietante dell'*habitus* e della teoria dell'agire bourdieusiani. Quest'ultima appare come una teoria dell'azione «ragionevole» (Susca, 2011: 31-35) che, contrapponendosi a visioni come quelle dell'utilitarismo classico o del marginalismo e della teoria dei giochi, pensa individui guidati da un «senso pratico» che porta ad adattarsi e ancor prima ad anticipare le esigenze del mondo sociale e degli ambiti o «campi» in cui tale mondo si articola. E l'effetto è un disciplinamento (o meglio auto-disciplinamento) attivato e riattivato continuamente – e senza intervento diretto o coercizione – da «tutte le manifestazioni, ingiunzioni, suggestioni, seduzioni, minacce» del reale, insomma da tutti i «richiami all'ordine» disseminati ovunque nella società (Bourdieu, 1998, tr. it. 1998: 53).

Né potrebbe a rigore bastare il richiamare i soggetti a un utilizzo migliore della ragione o una qualche liberatoria presa di coscienza. Pensata da e con Bourdieu, la situazione dei soggetti è realmente quella di una «sottomissione paradossale» (Paolucci, 2010) garantita dal fatto che i rapporti di potere inscritti nella realtà sono anche (e agiscono come) rapporti di senso o, se si vuole, dal fatto che l'ordine sociale è anche ordine logico perché le sue strutture producono le «strutture mentali». E, per il sociologo francese, è appunto questa «sottomissione “doxica” dei dominati» ad essere in definitiva e colpevolmente ignorata dal marxismo come dalla maggioranza dei discorsi sull'emancipazione (Bourdieu, 1994, tr. it. 1995: 113).

Rassegnazione e accettazione sono insomma il portato di un dominio simbolico che non riguarda soltanto le persone prive di mezzi eco-

nomici, ma che ha a che fare con «etnia, genere, cultura, lingua, ecc.» (Bourdieu, 1998, tr. it. 1998: 48). Sono il prodotto di quella violenza simbolica che permea prima di ogni cosa il piano cognitivo:

La violenza simbolica si istituisce tramite l'adesione che il dominato non può non accordare al dominante (quindi al dominio) quando, per pensarlo e per pensarsi o, meglio, per pensare il suo rapporto con il dominante dispone soltanto di strumenti di conoscenza che ha in comune con lui e che, essendo semplicemente la forma incorporata del rapporto di dominio, fanno apparire questo rapporto come naturale (Ivi: 45).

I dominati offrono dunque per lo più un assenso anche convinto al dominio, raramente o mai nutrendo ambizioni irrealistiche rispetto alla loro condizione e situazione di partenza. Ed è anche questo a garantire la riproduzione generalmente indisturbata dello stato delle cose, rendendo incerto e quanto mai arduo ogni progetto o tentativo di autentica democratizzazione.

Quanto all'istruzione formale, essa potrebbe certamente contribuire a spezzare il circolo vizioso della sottomissione quanto meno mitigando gli effetti della violenza simbolica e attrezzando le vittime di questa alla resistenza. Ma la logica per lo più sottaciuta di selezione e di indirizzamento che è all'opera nelle scuole (e nelle università) il più delle volte ratifica i verdetti sociali trasformandoli in verdetti scolastici, rimarcando così gerarchizzazioni e distanze: lavoro intellettuale vs. lavoro manuale, lavori "per uomini" vs. lavori "per donne".

È in questa chiave di lettura fatta di esclusione e di auto-esclusione che Bourdieu ci invita quindi a guardare al variegato microcosmo delle scelte/non scelte individuali che non solo compongono le diverse biografie lavorative, ma impattano anche sulla compartecipazione alla vita democratica stessa. E questo perché i soggetti meno istruiti (o istruiti in percorsi di seconda o terza classe) non sono solo tagliati fuori perché meno in grado di «capire il discorso politico, di riprodurlo, o addirittura di produrlo», ma più basilamente perché non si sentono incoraggiati e legittimati a «occuparsi di politica», a «parlare in termini politici», a «poter parlare politicamente delle cose politiche» (1979, tr. it. 2001: 418). Il loro disimpegno è insomma la presa d'atto di una esclusione oggettiva.

Il punto diviene allora giocoforza come spezzare l'«*amor fati*» inteso come «amore del destino sociale» (Bourdieu, 1998, tr. it. 1998: 48). E a ben vedere, Bourdieu pone al servizio di questo obiettivo molta della sua sociologia critica e lo stesso lavoro intellettuale, invitando chi ne abbia i mezzi e le occasioni a operare un'«esplicitazione» della realtà oggettiva che produca in sé e negli altri una «sospensione dell'adesione

immediata» alla realtà stessa e renda in qualche misura possibile rovesciare l'*amor fati* in un *odium fati* potenzialmente aperto al mutamento (Bourdieu, 1979, tr. it. 2001: 250). Il che equivale a dire che inerzia e accettazione possono essere combattute da un pensiero autenticamente critico, divergente e sovversivo sul piano cognitivo. Ma fino a che punto la scuola può coltivare e promuovere un tale tipo di pensiero sottraendosi al ruolo di garante della riproduzione sociale? Criticando in modo radicale l'istruzione in quanto generatrice di disuguaglianza, Bourdieu non offre certo elementi per soluzioni semplicistiche o facili entusiasmi. Tuttavia, la sua denuncia spietatamente realistica può ancora essere uno stimolo per tornare riflessivamente sul lavoro di docente mettendo o rimettendo a fuoco una tensione spesso accantonata o ridotta a dichiarazione di principio: l'idea di una scuola che fronteggi e persino alimenti il pensiero critico dei propri studenti (Chomsky, 2019).

Una tale idea di scuola non è però, si badi bene, pura utopia. Valorizzando ancora il lascito di Bourdieu, si può pensare ai mondi dell'istruzione come ad ambiti in cui «d'interesse per l'universale e il profitto dell'universale» rappresentano fattori oggettivamente favorevoli al «progresso verso l'universale» (Bourdieu, 1994, tr. it. 2009: 215) e quindi, nel caso specifico, a condizioni che predispongano al rifiuto del privilegio e delle tante asimmetrie. È insomma proprio la *Realpolitik* bourdieusiana della ragione e dell'universale che può aiutarci a porre la questione della vocazione critica senza cedere al pessimismo, ma neppure indulgere alla retorica del docente investito di una missione superiore. Se «all'interno di determinati campi, in un certo momento e per un certo tempo», possono effettivamente esservi «agenti che sono interessati all'universale» per un tornaconto anche simbolico (Bourdieu, 1987, tr. it. 2013: 64), possiamo *realisticamente* sperare che questo "interesse" per «poste in gioco» di un campo che ha a cuore i valori universali (Bourdieu, 1992, tr. it. 1992: 85) – qual è appunto la scuola – continui a produrre effetti di segno progressivo.

4. RIFLESSIONI E STRUMENTI PER REAGIRE

È appena il caso di osservare come il periodo che attraversiamo sia poco propizio per una seria e concreta riaffermazione del legame tra istruzione e uguaglianza. Se già la globalizzazione ha rappresentato una sfida ai mondi della formazione (Moro, 2000), altri fattori e dinamiche concomitanti non inducono all'ottimismo. Infatti, anche prescindendo dall'attuale pandemia e da un'emergenza che ha amplificato le disuguaglianze, per altro a danno soprattutto dei più giovani e delle donne, le nostre società

sembrano davvero percorrere uno scivolamento postdemocratico (Crouch, 2000; 2005) che vede la stessa “vecchia” democrazia liberale – imperfetta e formale quanto si voglia – arretrare sotto gli attacchi dell’iper-liberismo e per pressioni dal basso, e più o meno scomposte, catalogabili sotto l’etichetta di populismo (Benadusi, 2019). Guardando poi in modo specifico all’Italia, la spinta democratizzante promossa da una grande stagione di riforme come l’istituzione della scuola media unica o la liberalizzazione dell’accesso ai corsi universitari si è affievolita oramai da tempo fino praticamente ad esaurirsi o, forse meglio, a mutare di segno. E ciò è tanto vero che, facendo nostra l’idea di uno dei più importanti pedagogisti italiani, possiamo davvero parlare di una scuola periodicamente investita da riforme ispirate a criteri di efficienza economica e consegnata a un «bivio» tra alternative dalle conseguenze che si possono definire fuori di retorica epocali: sottomettersi a logiche di mercato e piegarsi a mera funzione di preparatrice dei futuri lavoratori, oppure rilanciare il proprio ruolo nell’ambito di un vero e complessivo progetto di emancipazione democratico (Baldacci, 2019).

In questo quadro, anche i progetti realistici e circoscritti avanzati da *Capitale e ideologia* possono costituire un elemento ulteriore di stimolo per la discussione e, auspicabilmente, per un dibattito che richiami e indirizzi l’attenzione di forze politiche e governi all’obiettivo di affrontare con decisione il rapporto tra le disuguaglianze e l’istruzione. Lascерemo perciò sullo sfondo la prospettiva più ambiziosa anche se in parte condivisibile di un «socialismo partecipativo» e dei beni pubblici che superi la democrazia parlamentare, guardando invece più da vicino a due proposte di Piketty almeno in apparenza più immediatamente praticabili: una rendicontazione più trasparente delle attuali spese statali per l’istruzione e un’allocazione delle risorse che, all’interno di uno stesso paese, assegni alla formazione di ogni bambino o bambina lo stesso ammontare di risorse economiche.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, è difficile dubitare della sua opportunità e non riconoscere che promuovere la trasparenza può essere un passo per «abbandonare l’ipocrisia dell’istruzione» (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 1143). Dati della situazione francese alla mano, le analisi di Piketty mostrano come l’ingiustizia per cui gli investimenti in istruzione vanno per lo più a premiare fasce già in partenza privilegiate tenda a rimanere occultata da bilanci prodotti in modo poco chiaro per la cittadinanza. E anche per quanto riguarda l’Italia, è innegabile che il dibattito pubblico sulla spesa per scuola e università si concentri nel migliore dei casi sulla necessità di investire di più e genericamente meglio, senza però centrare la questione del classismo che può allignarsi nei criteri della

spesa stessa. Tuttavia, non si può non osservare come in questo caso il rischio sia quello del proverbiale cane che si morde la coda: solo cittadini consapevoli potrebbero avvalersi di informazioni più oneste e dettagliate per mobilitarsi ed esercitare pressioni su partiti e governi ma, anche se in modo chiaramente non meccanicistico (Sciolla, 2013), è proprio da un'istruzione di qualità che dipende molto della possibilità di tradurre l'idea di cittadinanza attiva in qualcosa di concreto e diffuso. Per di più, non va dimenticato che sono proprio gli strati meno avvantaggiati ad essere anche i meno attenti e meno inclini a mettere in discussione il mondo della scuola.

È però il secondo obiettivo a sembrare più incisivo e meritevole di riflessione. A riguardo, vale la pena leggere con attenzione i termini della questione per come sono posti dallo stesso Piketty:

Per quanto riguarda la distribuzione degli investimenti nella pubblica istruzione in un paese come la Francia, un criterio di giustizia abbastanza semplice consisterebbe nel garantire che tutti i bambini abbiano diritto alla stessa spesa per l'istruzione, che potrebbe essere utilizzata per la formazione iniziale o permanente. Una persona che abbandona la scuola a 16 o 18 anni e che quindi ha utilizzato solo una quota di 70.000 o 100.000 euro per la formazione iniziale – come avviene per il 40% di ogni generazione che oggi riceve la spesa minore – potrebbe utilizzare in seguito, nel corso della vita, un capitale residuo del valore di 100.000 o 150.000 euro per raggiungere il livello d'istruzione del 10% degli studenti della stessa generazione che hanno beneficiato della spesa più alta nella formazione iniziale [...]. Questo capitale potrebbe quindi consentire a quella persona di riprendere la formazione a 25 anni, o a 35 o anche più avanti nella vita (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 1142).

Piketty, dunque, rinvia all'idea di un *lifelong learning* diffuso e, soprattutto, forte perché finanziato allineando verso l'alto – ovvero verso ciò che già si spende per chi riceve di più – le risorse a disposizione per ciascuno. Tuttavia, soprattutto se trasposta all'ambito italiano, la sua proposta suscita qualche dubbio o perplessità. E non solo perché sembra arduo che una tale idea possa essere accolta in un paese assillato dal debito pubblico e che, al contrario, ha fatto ricorso a tagli o sotto-finanziamenti più o meno mascherati verso l'istruzione di ogni grado. In effetti, anche prescindendo da questo e anche ragionando sul serio in un'ottica di policentrismo formativo, non sembra agevole immaginare agenzie e contesti efficacemente in grado di garantire una formazione permanente di qualità su larga scala e secondo criteri universalistici.

Pensiamo ai centri di formazione professionale, tra i quali pure non mancano esperienze virtuose e buone pratiche da rafforzare o prendere a modello. Anche per effetto di scarsi o incongruenti investimenti pubblici e

di una competenza delegata a livello regionale e locale, il Cfp può rappresentare un'opportunità di crescita anche umana per famiglie e persone che vivano nelle aree del Centro Nord e soprattutto nelle grandi città, ma la situazione è allo stato attuale talmente diversa nel resto del paese (Besozzi e Colombo, 2014: 267, 272) da far dubitare che questo canale possa farsi carico nel medio periodo di un lavoro rivolto realmente a tutti e tutte. Analogo è poi, per certi versi, il ragionamento riguardo all'istruzione terziaria professionalizzante, che ha sicuramente punti di forza da far valere (Aiello *et al.*, 2020) e ragioni nel reclamare più attenzione e risorse. Il fatto che da più parti si chieda di sottrarla al destino di "seconda scelta" rispetto all'università, magari anche denunciando una presunta mancanza tutta italiana di cultura del lavoro tecnico, non può esimere dal riconoscere che non tutte le zone sono uguali e ugualmente sviluppate da un punto di vista industriale e tecnico. D'altra parte, quella territoriale è indubbiamente una delle dimensioni della disuguaglianza stessa.

Quanto poi alle università, non è facile pensare o ripensare neppure a un loro diffuso protagonismo nella crescita culturale di persone adulte e già uscite dall'istruzione formale. Spesso ostacolato più che indirizzato da riforme che a parole lo vorrebbero "svecchiare" e che vengono di volta in volta calate dall'alto (Viesti, 2018), il mondo universitario è in affanno e verosimilmente poco incline a diffondere in maniera larga il pensiero critico o anche solo a offrire una "seconda possibilità" a chi chieda una qualche parte del sapere accademico (ovvero di un bene che sarebbe in via teorica di tutti). Si pensi poi al fatto che gli stessi docenti universitari non sono per nulla estranei alla logica massimizzante e imprenditoriale propagandata e imposta al resto del mondo del lavoro (Colarusso e Giancola, 2020). Se accade che chi insegna all'università è portato a dedicare sforzi più alla pubblicazione – specie se remunerativa sul piano di riconoscimento e *ranking* – che all'impegno didattico ordinario, è quanto meno difficile pensare che le aspirazioni di un'utenza diversa, e meno disciplinata ai tempi e ai modi del lavoro scolastico, possano essere accolte o valorizzate.

Si tratta di una questione che non riguarda solo i nostri giorni e di cui, per altro, non erano sfuggite le possibili cause di natura strutturale a Bourdieu. L'istruzione nel suo complesso e quella universitaria in particolare possono agevolmente contemplare il dissenso oltre che il consenso, ma tendenzialmente sempre nel perimetro di un modo di porre le questioni e di esprimersi che molto difficilmente può appartenere a dei soggetti istruiti poco o in maniera discontinua e non canonica (Bourdieu, 1967). È insomma a seguito di una lunga «immersione in un ambiente strutturato», e organizzato a tale fine, che le persone possono ap-

propriarsi delle «strutture cognitive» e degli schemi di comportamento premiati da scuola e università (Bourdieu, 2000: 3-4).

Anche per questo, vista dal sociologo francese, l'istruzione è corresponsabile del fatto che la discriminazione sociale è praticamente sempre anche discriminazione culturale (Bonichi, 2010). Messi al margine dalle dinamiche sociali complessive, i giovani più svantaggiati vengono insomma discriminati anche da docenti che hanno introiettato un sistema di pensiero come il solo legittimo. E, per di più, questi docenti si sentono maggiormente in sintonia con soggetti più favoriti e a cui sono legati da una relazione definita nel lessico bourdieusiano di «omologia» (Bourdieu, 1979, tr. it. 2001; Bourdieu, 1984, tr. it. 2013).

D'altra parte, neppure Piketty ritiene che la formazione iniziale e quella permanente stiano davvero sullo stesso piano per un discorso sull'uguaglianza posto in termini realistici. Proseguendo infatti con l'esempio che abbiamo sopra richiamato, e domandandosi se una persona uscita presto dal percorso scolastico possa essere compensata per ciò di cui non ha beneficiato con una somma diretta e quindi «in forma di capitale monetario», in definitiva scarta l'ipotesi. E ne sono interessanti le argomentazioni:

Mi sembra [...] preferibile utilizzare questa disponibilità per migliorare le opportunità di istruzione aperte a tutti, e in particolare ai giovani delle classi sociali svantaggiate. Oltre a offrire la possibilità di riprendere gli studi (che in molti casi rimarrebbe teorica), occorre anche e soprattutto effettuare gli investimenti necessari nell'istruzione elementare e secondaria, in modo da consentire davvero un'emancipazione attraverso l'istruzione durante il periodo di formazione iniziale (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 1142-1143).

Anche se nel complesso è poco interessato ai moventi delle scelte o non scelte individuali e delle famiglie di fronte all'istruzione, anche Piketty prende insomma atto della rassegnazione o, se si vuole, della scarsa propensione dei più deprivati a reclamare possibilità migliori o anche semplicemente ad avvalersene. E con ciò la sua scommessa su di un autentico e potenziato *lifelong learning* cede il passo a un discorso che può suonare meno innovativo, ma che resta attuale e vero: la necessità di investire maggiormente nell'istruzione di primo e secondo grado per incidere realmente sulle disuguaglianze.

La cosa vale per la Francia e forse ancor di più per l'Italia, dove l'idea di un'istruzione pubblica come presupposto dell'uguaglianza democratica trova sì riconoscimento nella Costituzione e tra i ceti più riflessivi ma resta forse meno radicata nell'opinione diffusa e dove, per di più, sembrano acuirsi particolarmente vecchie e nuove disuguaglianze. Se tutto ciò rende

più che mai urgente il problema dell'inclusione, è parimenti importante la mobilitazione per forme di educazione «di alto livello» e che superino quella «precoce differenziazione dei percorsi formativi» che ancora oggi e non di rado «rischia di incanalare gli studenti verso scuole diverse prevalentemente in base alla loro origine sociale, riproducendo disuguaglianze sociali già esistenti» (Gremigni, 2020: 131).

In quest'ottica, la disponibilità economica rimane cruciale, ma in primo piano non possono che esservi anche un ripensamento profondo e un'ambizione autenticamente riformatrice. Vanno insomma riprese e discusse le proposte anche recenti di esperti per una vera riforma ordinamentale (Oliva e Petrolino, 2019; Benadusi e Campione, 2020), per un verso consentendo a tutti e tutte di cominciare ad apprendere già nella scuola dell'infanzia e per l'altro accompagnando per più tempo e meglio la crescita culturale dei e delle giovani e, soprattutto, di quelli e quelle che altrimenti si inserirebbero presto e in modo poco qualificato nel mondo del lavoro. E ciò anche perché estendere l'obbligo scolastico significa oggettivamente ridurre il divario tra le risorse impiegate da chi proseguirà nell'istruzione e da chi si fermerà prima, ma vuole dire anche posporre il momento della scelta tra le opzioni e renderlo meno drastico dentro un percorso che potrebbe farsi più graduale e flessibile di come è ora (Luzzatto, 2020).

In quest'ottica, potrebbe trovare anche una migliore formulazione una questione che è reale ma ancora troppo spesso affrontata solo superficialmente: il rapporto tra scuola e lavoro. Se è vero che un arroccamento della prima contraddirebbe il principio profondamente democratico dell'omnilateralità della formazione e che è ragionevole aspettarsi competenze non del tutto "incapsulate" nel contesto scolastico (Baldacci, 2019: 188-198), è anche innegabile che non esiste un lavoro in senso astrattamente formativo, ma esistono mestieri e professioni gerarchizzati e svolti in contesti molto diversi. Lo mostrano bene le esperienze dell'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro introdotto in Italia con la legge 107/2015, spesso criticato genericamente per aver aperto ulteriormente le porte dell'istruzione a logiche economicistiche e di mercificazione.

Ebbene, come può mostrare la ricerca sul campo, una stessa *policy* con l'obiettivo anche in sé condivisibile di dare ovunque impulso alla socializzazione al lavoro «assume forme e significati opposti a seconda che ci si trovi nei diversi segmenti di un ordine scolastico gerarchizzato e gerarchizzante» (Pinna e Pitzalis, 2020: 20). E ciò significa che è decisiva ancora una volta l'estrazione degli studenti coinvolti: mentre quelli di classe media assolvono per lo più l'obbligo presso istituzioni pubbliche, o in occasioni culturali e *non profit* e comunque al riparo dal settore privato,

per quelli di classe popolare vi è una «immersione» senza filtri nel «mondo del lavoro salariato» vero e proprio, di quel lavoro «spesso dequalificato, al quale si è destinati» (*ibidem*). Un dispositivo che doveva rendere più stretta la relazione tra istruzione e lavoro (quindi neppure troppo indirettamente tra l'istruzione stessa e la società), si è così trasformato in un altro momento della riproduzione già denunciata da Bourdieu, così come in una riprova dell'idea sempre bourdieusiana dell'*amor fati*. Non è infatti un caso che a contestare l'obbligo dell'alternanza spingendo per una sua ricalibrazione (di fatto avvenuta con i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) sia spesso stato soprattutto il mondo dei licei, non quello degli istituti professionali (Ivi: 32).

D'altra parte, quello della rassegnazione come motore della riproduzione è un problema ineludibile per chi voglia riaffermare o rendere più tangibile il nesso tra istruzione e democrazia. E ciò è vero non soltanto se si pensa alla povertà di partenza assoluta o relativa in termini di risorse economiche e culturali, ma anche se si guarda al ruolo che il genere mantiene nel disegnare le traiettorie individuali fin dalla prima età e lungo tutto l'arco della vita. Infatti, sebbene *Capitale e ideologia* decida anche sorprendentemente di lasciare la questione sullo sfondo, va ribadito che la disuguaglianza nell'istruzione e nella società passa anche attraverso una socializzazione asimmetrica tra i generi e ben visibile già nelle scelte formative delle giovani (Biemmi e Leonelli, 2016) prima ancora che nella minore partecipazione femminile al lavoro o nel *gender pay gap* (fenomeni per altro ben presenti nel contesto italiano e di recente amplificati dall'emergenza pandemica).

5. ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Se nelle pagine che precedono si è insistito nel presentare l'esclusione anche come auto-esclusione, non è stato e non è certo per far posto a una diversa e forse ancora più subdola colpevolizzazione delle vittime della disuguaglianza sociale e di quella nell'istruzione in particolare. Al contrario, l'obiettivo era ed è quello di rimarcare l'esigenza di farsi carico di una questione fondamentale anche a prescindere dal malessere espresso o non espresso dalle componenti più svantaggiate. Se infatti il tema non sembra eclatante o all'ordine del giorno, non per questo è meno centrale o urgente.

Ora, concludendo, desideriamo dire o ribadire quella che forse è addirittura un'ovvietà: rompere realmente con l'ipocrisia dell'istruzione è un obiettivo ambizioso sul piano del pensiero e delle pratiche che dal pensiero stesso dovrebbero discendere. Sarebbe infatti semplicistico e

meramente consolatorio accontentarsi di interventi puntuali per superare le sperequazioni più stridenti, dando opportunità anche monetizzabili di seguire i percorsi di formazione migliori a chi ne sarebbe escluso e magari mettendo in campo forme di riequilibrio tra rami e territori e attenuazione della segregazione su base locale o di genere. Infatti, un diritto anche esigibile allo studio, l'azione affermativa e gli investimenti mirati sono aspetti non trascurabili, e per altro indicati o suggeriti in Italia dalla stessa Costituzione, ma restano appunto aspetti da intendere in un quadro di azioni e istanze di più ampio respiro. Ne fanno certo parte le richieste di finanziamenti più adeguati e, ancor di più, di spese e attenzioni rivolte a innalzare in ottica universalistica la qualità dell'istruzione dell'obbligo. Ma può e deve confluirci anche la ripresa di un discorso quanto più possibile largo e non solo specialistico sulla finalità della scuola. Quest'ultima deve funzionalisticamente svolgere un compito di selezione e preparazione ai ruoli adulti, ovviamente con un riferimento particolare al mercato del lavoro? O si vuole prendere sul serio l'idea di una scuola *per* la democrazia? Percorrere la prima alternativa può sembrare cosa meno astratta e più ragionevole, soprattutto in un momento in cui per un verso la conoscenza si mostra come essenziale alla produzione di valore e, per l'altro, i soggetti meno avvantaggiati vivono l'incubo della precarietà, se non addirittura quello dell'essere *superflui* e del venire messi da parte. Ma abbandonare la seconda alternativa significa anche lasciare da parte l'idea di una democrazia che cancelli o riduca al minimo la distanza tra chi è parte dirigente o *élite* e chi non lo è.

Occuparsi di scuola è insomma, neanche troppo indirettamente, occuparsi del destino comune. E farlo in un'ottica non funzionalista implica ritenere che, dopo tutto, tale destino non sia scritto ma possa e debba essere progettato in un'ottica nel senso più alto politica. Accanto all'incongruità degli investimenti economici, proprio questo va in definitiva ricordato a governanti e forze politiche: governare la macchina non è assecondare l'inclinazione dei passeggeri e neppure far scendere ciascuno nel luogo a cui sembra destinato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AIELLO, L., BUFFARDI, A., TADDEO, G., ZUCCARO, A. (2020). Opportunità e sfide dell'istruzione terziaria professionalizzante in Italia. Il sistema ITS. *Scuola Democratica*, 1: 79-98.
- AIELLO, M. (2018). Sull'uso bourdieusiano del concetto marxiano di capitale. In G. Paolucci (ed.), *Bourdieu e Marx. Pratiche della critica* (pp. 225-264). Milano-Udine: Mimesis.
-

- BALDACCI, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- BAUMAN, Z. (2001). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: il Mulino, 2002.
- BEASLEY-MURRAY, J. (2000). Value and Capital in Bourdieu and Marx. In N. Brown, I. Szeman (eds.), *Pierre Bourdieu: Fieldwork in Culture* (pp. 100-119). Lanham: Rowman and Littlefield.
- BECK, U. (1986). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci, 2013.
- BENADUSI, L. (2019). Education against Postdemocracy. *Scuola democratica*. 4: 15-22.
- BENADUSI, L., CAMPIONE V. (2020). Ripensare gli ordinamenti scolastici e in particolare la secondaria. *Scuola Democratica*. 1: 3-16.
- BESOZZI, E., COLOMBO, M. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Milano: Guerini e Associati.
- BIEMMI, I., LEONELLI, S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BONICHI, F. (2010). Istituzioni educative e riproduzione dell'ordine sociale. In G. Paolucci (ed.), *Bourdieu dopo Bourdieu* (pp. 219-251). Grugliasco: Utet Università.
- BOURDIEU, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*. 3: 353-366.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino, 2001.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Bari: Dedalo, 2013.
- BOURDIEU, P. (1986). *Forme di capitale*. Roma: Armando, 2015.
- BOURDIEU, P. (1987). *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*. Napoli-Salerno: Orthotes, 2013.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L.J.D. (1992). *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- BOURDIEU, P. (1994). *Ragioni pratiche*. Bologna: il Mulino, 1995.
- BOURDIEU, P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli, 1998.
- BOURDIEU, P. (2000). L'inconscient de l'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 3: 3-7.
- BOURDIEU, P. (2017). *Anthropologie économique, Cours au Collège de France (1992-1993)*. Paris: Raisons d'Agir/Seuil.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964). *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi, 1971.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Rimini: Guaraldi, 1972.
-

- CHOMSKY, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Milano: Piemme.
- COLARUSSO, S., GIANCOLA, O. (2020). *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- CROUCH, C. (2000). *Coping with Post-Democracy*. London: Fabian Society.
- CROUCH, C. (2005). *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- DESAN, M.H. (2013). Bourdieu, Marx and capital: A critique of the extension model. *Sociological Theory*. 31(4): 318-342.
- GIROMETTI, A. (2020). *Il reale è relazionale. Studio sull'antropologia economica e la sociologia politica di Pierre Bourdieu*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- GREMIGNI, E. (2020). Disuguaglianza di opportunità educative in Italia nell'epoca della 'grande recessione'. *Scuola Democratica*. 1: 121-138.
- IPSOS (2019). *Elezioni europee 2019. Analisi post-voto*. [ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-05/elezioni_europee_2019_-_analisi_post-voto_ipsos.pdf#page=10](https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-05/elezioni_europee_2019_-_analisi_post-voto_ipsos.pdf#page=10)
- LUZZATTO, G. (2020). Una riforma organica del sistema scolastico che si fondi su flessibilità e gradualità. *Scuola democratica*. 2: 361-366.
- MOORE, R. (2014). Capital. In M.J. Grenfell (ed.), *Pierre Bourdieu. Key concepts* (pp. 98-113). London-New York: Routledge.
- MORO, G. (2000). Globalizzazione e formazione. In V. Cesareo, M. Magatti (eds.), *Le dimensioni della globalizzazione* (pp. 113-125). Milano: FrancoAngeli.
- NEVEU, E. (2018). Bourdieu's Capital(s). Socializing an Economic Concept. In T. Medvetz, J.J. Sallaz (eds.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (pp. 347-374). Oxford: Oxford University Press.
- OLIVA, A., PETROLINO, A. (2019). *Il coraggio di ripensare la scuola*. Genova: Associazione Treelle.
- PAOLUCCI, G. (2010). Una sottomissione paradossale: la teoria della violenza simbolica. In G. Paolucci (ed.), *Bourdieu dopo Bourdieu* (pp. 173-218). Grugliasco: Utet Università.
- PIKETTY, T. (1997). *Disuguaglianze*. 3^a ed. Milano: Università Bocconi Editore, 2018.
- PIKETTY, T. (2019). *Capitale e ideologia*. Milano: La Nave di Teseo, 2020.
- PINNA, G., PITZALIS, M. (2020). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra disuguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola Democratica*. 1: 17-35.
-

- ROMANO, O. (2017). Il luddista metafisico. Per una genealogia dello startupper. *Quaderni di sociologia*. 73: 67-79.
- SANTORO, M. (2015). Giochi di potere. Pierre Bourdieu e il linguaggio del “capitale”. In P. Bourdieu (1986), *Forme di capitale* (pp. 7-77). Roma: Armando, 2015.
- SCIOLLA, L. (2013). Il ruolo dell’istruzione formale nella formazione dei valori e dei comportamenti di cittadinanza attiva. *Scuola Democratica*. 3: 839-848.
- SUSCA, E. (2011). *Pierre Bourdieu: il lavoro della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- TETT, L., HAMILTON, M. (2019). *Resisting Neoliberalism in Education. Local, National and Transnational Perspectives*. Bristol: Policy Press.
- VIESTI, G. (2018). *La laurea negata. Le politiche contro l’istruzione universitaria*. Roma-Bari: Laterza.
-