DOPPIOZERO

Christian Raimo. Tutti i banchi sono uguali

Marco Romito

28 Novembre 2017

Criticando i programmi di ‘educazione compensatoria’ apparsi nel secondo dopoguerra con l’obiettivo di sostenere gli studenti ‘culturalmente deprivati’ attraverso interventi di ‘arricchimento culturale’, il sociologo dell’educazione britannico Basil Bernstein titolava un suo articolo apparso sulla rivista *New Society* in questo modo: *Education cannot compensate for society*. La sua posizione può essere sintetizzata all’estremo in due punti. Uno. I promotori di questi programmi sorvolano sul fatto che gli studenti considerati ‘deficitari’ frequentano spesso scuole incapaci di garantire loro un ambiente d’apprendimento paragonabile a quello di cui possono godere gli studenti provenienti dai ceti più abbienti. Due. Questi programmi assumono che l’uso della lingua e della cultura dei ceti dominanti sia l’unico criterio valido per valutare gli studenti. Bernstein, e con lui Michael Young – a cui si deve l’invenzione del termine ‘meritocrazia’ con cui titolava un suo saggio satirico-distopico, nel 1958 –, così come Pierre Bourdieu in Francia, sollecitavano dunque a ragionare sulle disuguaglianze di istruzione attraverso una riflessione sui modi attraverso cui le strutture sociali definiscono gerarchie di tipo linguistico-culturale e su come il sistema scolastico si presti, in modi più o meno consapevoli, a renderle legittime.

Per chi lavora nella scuola, o per chi se ne occupa dal punto di vista delle politiche scolastiche, chiedersi ‘quale scuola? per quale società?’ è una domanda cruciale per orientare i modi attraverso cui socializzare le nuove generazioni a immagini di un futuro possibile, a schemi cognitivi e pratiche in grado di incidere sulla realtà sociale e sulle sue diseguaglianze. Ma si tratta di una domanda che non va posta in modo ingenuo. Scuola e società sono infatti due termini che si trovano in un rapporto di complicità ontologica. Un rapporto che si esprime nei processi – sempre attraversati da tensioni e potenzialmente capaci di ri-definirne la natura – di reciproco modellamento.

La sfida di chi fa scuola oggi è allora quella di immaginare in che modo promuovere giustizia sociale e pluralismo democratico dentro un sistema scolastico che viene fagocitato da un sistema sociale profondamente ingiusto. Viviamo in uno scenario post-crisi in cui cresce vertiginosamente la polarizzazione sociale, vengono progressivamente smantellati tutti i dispositivi di protezione sociale costruiti nei decenni del secondo dopoguerra, povertà e marginalizzazione (crescenti) vengono sempre più declinate nei termini di problemi da affrontare attraverso soluzioni tecniche (fallimentari) miranti all'attivazione e alla responsabilizzazione individuale. La costruzione ideologica del 'deficit' (culturale, linguistico, morale) come causa del fallimento educativo e sociale, criticata da Bernstein nel 1970, è più attuale che mai.

In questo quadro, la sfida di chi crede nella scuola come incubatore di democrazia è dunque quella di saper cogliere gli spazi per praticare, parafrasando Gramsci, un ottimismo della volontà pur all'interno di una lettura rigorosa, realistica e inevitabilmente pessimistica delle dinamiche che coinvolgono, intersecandosi, l'istituzione scolastica e la struttura sociale contemporanea. In questi spazi angusti sembra muoversi Christian Raimo nel suo ultimo libro, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è* (Einaudi 2017). Un volume ricco e ben documentato, che, oltre a fornire alcuni spunti di riflessione su possibili modi per pensare 'altrimenti' il processo pedagogico, riesce nel suo intento di divulgare una parte della ricerca sulla scuola che è stata prodotta in questi anni in questo paese: quella che si è occupata di mostrare che la scuola di oggi non è più giusta o equa di quella aspramente criticata dagli studenti di Barbiana; e quella che si è soffermata sull'introduzione più recente di nuovi dispositivi che rendono più sottili i meccanismi di riproduzione della disuguaglianza sociale attraverso l'istruzione. Provo, per punti, a toccare alcuni spunti di riflessione suggeriti dalla lettura del volume.

Se c'è un campo in cui la statistica e i dati quantitativi sono utili a sviluppare un ragionamento che trascenda il senso comune e l'esperienza empirica necessariamente limitata a cui ciascuno di noi può aver accesso, è quello della stratificazione sociale. Al di là delle singole storie di successo, sempre più riportate da tutta una pubblicistica in espansione su cui occorrerebbe condurre qualche riflessione, la ricerca statistica ripropone inesorabilmente questa scomoda verità: le disuguaglianze sociali nel campo dell'istruzione sono persistenti e l'avvento dell'istruzione di massa non ha modificato il vantaggio

relativo dei figli di famiglie istruite o benestanti nell'accesso a un'istruzione più alta e di qualità più elevata. Questo è un dato *oggettivo.* L'altro dato oggettivo è che più alta e di qualità è l'istruzione conseguita, più è probabile accedere nel tempo a posizioni occupazionali remunerative e prestigiose. Chi usa storielle tratte dalla propria esperienza quotidiana per smentire la tesi del persistente classismo della scuola italiana, corre il rischio di prestarsi a un'operazione di tipo ideologico che oscura l'incapacità del sistema scolastico di far fronte al suo mandato costituzionale (art. 3 e art. 34).



Fa bene quindi Raimo ad affrontare fin da subito il tema della critica al 'donmilanismo': costruzione retorica di un soggetto – la scuola 'facile' immaginata da Don Lorenzo Milani – a cui imputare il presunto degrado linguistico degli adolescenti contemporanei. Una posizione espressa con forza da personalità autorevoli che si fonda su argomentazioni a dir poco semplicistiche. Non è il ritorno 'al tempo che fu' e a una scuola dell'obbligo più selettiva che migliorerà le competenze linguistiche degli italiani, ma un radicale cambiamento nella formazione degli insegnanti e nei metodi di insegnamento della grammatica e della lingua italiana.

La lingua è uno straordinario strumento di esclusione sociale. Insegnarla a partire da basi scientifiche solide – che in Italia si sono sviluppate almeno a partire dagli

anni Ottanta proprio su impulso di chi (come Don Milani) immaginava la scuola come un'istituzione volta a realizzare una società più giusta – non può che essere cruciale per far sì che si colmino i gap linguistici tra chi ha il privilegio di accedere a un uso 'corretto' dell'italiano in famiglia e chi no. Quando si parla di lotta contro l'abbandono scolastico o della necessità di incrementare il numero di laureati (su questi indicatori l'Italia fa sempre una pessima figura nei confronti internazionali, per cui se ne parla molto), non ci si può esimere dal confrontarsi con il tema centrale del rapporto tra sistema scolastico (la sua specifica cultura e struttura, i suoi specifici meccanismi di funzionamento) e quel multiforme insieme di vincoli e opportunità, materiali e immateriali, a cui gli studenti e le famiglie possono accedere in virtù della posizione sociale occupata. Anche la nota questione dei divari Nord/Sud, che è esplosa soprattutto da quando sono cominciati a essere implementati e discussi i processi di valutazione quantitativa standardizzata (si veda l'indagine Ocse-Pisa), va letta in questi termini e non, semplicisticamente, dentro uno schema che imputa gli scarsi risultati degli studenti meridionali ai 'malfunzionamenti' delle scuole del mezzogiorno. Un tipo di analisi che è completamente assente dal discorso ufficiale – non ve n'è traccia ad es. nel documento 'la Buona Scuola' così come nella legge 107 – e che viene sempre più tenuto ai margini dal discorso prodotto quotidianamente all'interno delle scuole.

Per diversi motivi in Italia, più che altrove, il censo di nascita risulta cruciale nella determinazione dei percorsi scolastici. Certamente, la biforcazione dei percorsi scolastici al termine della scuola media – che non ha alcun senso pedagogico e che per precocità e rigidità rappresenta ormai quasi un unicum nel panorama scolastico occidentale – è il primo fattore a dover essere posto sul banco degli imputati. Questa architettura di origine gentiliana, che si innesta su un processo di progressiva istituzionalizzazione della gerarchizzazione sociale tra i vari tipi di istruzione secondaria superiore, costituisce infatti l'orizzonte di possibilità per studenti e famiglie quando si trovano a dover scegliere in quale tipo di istruzione spendere i prossimi anni. Un orizzonte di possibilità che dipende dalla posizione sociale delle famiglie e che spinge anche chi fa orientamento scolastico (gli insegnanti in primis) a incoraggiare scelte che finiscono per riprodurre le disuguaglianze di partenza.

Naturalmente, accanto a questo e in termini ancora più generali, bisognerebbe (ri)discutere della 'forma scolastica' dominante e della presunta neutralità degli schemi di valutazione usati nelle aule scolastiche. Su questo valga l'accenno alla riflessione di Bernstein fatta in precedenza. La valutazione abilita operazioni di

(auto)classificazione (‘essere portato per…’, ‘avere testa’, ‘essere sveglio’ ‘lento’ ‘piatto’, ecc.) che legittimano le disuguaglianze esistenti *naturalizzando la subalternità sociale* degli studenti che provengono da contesti poco abbienti e poco istruiti.

Fin qui, nulla di nuovo, tranne il rinnovamento inesorabile delle logiche che producono le disuguaglianze di generazione in generazione. Ma dalla fine degli anni settanta a oggi, e con un’accelerazione straordinaria a partire dagli anni 2000, si è assistito a un processo di trasformazione e rimodellamento del rapporto tra società e sistema di istruzione che può essere descritto nei termini di una crescente pervasività e capillarità di una razionalità economico-politica di tipo neoliberale.

Questo cambiamento, tuttora in corso, si innesta su una ‘forma scolastica’ rimasta sostanzialmente inalterata, introducendo nuovi adempimenti, sistemi di regolazione e obiettivi, volti a trasformare la vita quotidiana del sistema scolastico al fine di rispondere alle esigenze date dalle nuove condizioni di accumulazione del capitale. Si pensi a quanto il discorso sulla didattica per competenze sia stato trainato essenzialmente da organismi che dovrebbero occuparsi di economia (l’Ocse) e, come mostra bene Raimo (cap. 15), da tutta una serie di produttori di sapere che immaginano la scuola in una prospettiva sincronica e non diacronica: ‘la scuola deve servire alla società e all’economia di oggi’ e non a immaginarne una nuova. Deve, in altri termini, servire il sistema economico per come esso è strutturato oggi (ovvero diseguale e finanziarizzato a livelli crescenti).

Questo percorso di trasformazione in senso neoliberale della scuola italiana, può essere identificato attraverso alcuni passaggi cruciali. Primo, le politiche connesse al decentramento, alla decentralizzazione e all’autonomia scolastica che hanno avuto un ruolo fondamentale nella creazione di un quasi-mercato dell’istruzione attraverso la creazione di un’ossatura in grado di abilitare processi di concorrenza tra scuole. Secondo, le spinte alla valutazione a fini comparativi provenienti da attori sovranazionali (in particolare l’Ocse, attraverso le indagini PISA) e nazionali (l’Invalsi), che con il loro corollario quantofrenico hanno motivato e legittimato politiche scolastiche volte alla massimizzazione dell’efficacia e alla identificazione di obiettivi (pedagogici?) misurabili. Terzo, il depauperamento e la delegittimazione del corpo docente e dei contenuti disciplinari in favore della

didattica per competenze più in grado di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro attuale. Su questo si pensi anche al progetto dell'alternanza-scuola lavoro e alla sua ambizione di funzionare come un dispositivo di innovazione didattica (ma in che modo? e in quale direzione?). Quarto, la creazione di un discorso che enfatizza la libertà di scelta delle famiglie e che trasforma gli studenti in 'clienti' che possono fondare le loro scelte sulla base di indicatori sempre più 'oggettivi' costruiti da nuove ed emergenti agenzie di ranking. Quinto, la riduzione complessiva della spesa pubblica nel comparto dell'istruzione che apre importanti spazi di azione per emergenti attività for-profit in grado di sopperire alle carenze del sistema pubblico e di incontrare le aspirazioni dei nuovi e competitivi 'clienti' del sistema scolastico (si veda l'interessante indagine sul business dei centri-studio privati condotta da Raimo nel cap. 10).

È evidente che gli esiti di questi processi, e delle politiche che li hanno sostenuti, approfondiscono le dinamiche competitive – tra scuole, tra studenti, tra insegnanti (si pensi al bonus premiale) – dentro un nuovo meccanismo di regolazione preso a prestito dai manuali di management aziendale. Si tratta di politiche che disegnano scenari lontani anni luce da quello che secondo la carta costituzionale dovrebbe essere il ruolo della scuola pubblica in questo paese. Dentro il mercato – e con sempre meno risorse a disposizione per operare dei correttivi (si pensi tra le altre cose all'esiguità dei fondi destinati al diritto allo studio) – le disuguaglianze di partenza non possono che rafforzarsi. Lo dimostra tutta la ricerca condotta in paesi che si sono incamminati su questo tipo di percorso prima di noi. Inoltre, più competizione e più disuguaglianza sono il binomio perfetto per far crescere una generazione atomizzata, incapace di trovare spazi per prendersi cura dei legami sociali, e dunque di costruire ogni giorno le condizioni di possibilità del processo democratico: Sulla 'crisi della cura' associata ai processi di neoliberalizzazione si veda l'interessante saggio di Nancy Fraser (2017) *La fine della cura. Le contraddizioni sociali del capitalismo contemporaneo,* edito da Mimesis.

Fortunatamente si aprono varchi di contestazione più o meno esplicita, e più o meno sotterranea, alle politiche in corso. Raimo ci racconta del potenziale connesso all'uso eterodosso dei voti come leve per ottenere migliori performance piuttosto che come certificazione dei risultati ottenuti, così come ci racconta di tutto un movimento di riflessione critica sulla scuola delle competenze. Le contestazioni nei confronti della legge 107 e le recenti manifestazioni degli

studenti nei confronti dell’alternanza scuola-lavoro, meritano una grande attenzione. Alcuni movimenti, quello che si è coagulato attorno alla legge di iniziativa popolare (LIP) per una scuola della Costituzione, quello di cooperazione educativa, alcune reti di associazioni studentesche e molte iniziative locali più o meno recenti, testimoniano come nonostante siano all’opera dispositivi in grado di controllare sempre più capillarmente il lavoro scolastico e di orientarlo in un senso efficientista appiattito sulle necessità attuali del sistema economico, sia ancora possibile fare una ricerca didattica orientata agli ideali di giustizia sociale e formulare modalità di pensiero e azione alternativi a quelli dominanti. Di fronte alla miopia di chi immagina di plasmare il mondo scolastico su una razionalità politico-economica che mostra ogni giorno il fallimento delle sue stesse promesse, forse troviamo qui alcuni spiragli di luce. Una scuola in tensione e in ricerca, capace di aprire spazi che si aprono verso l’ignoto, verso modalità creative e critiche di immaginare il rapporto pedagogico. Quel rapporto che fonda i processi di socializzazione delle nuove generazioni e le modalità attraverso cui queste ultime sapranno affrontare le sfide (si pensi a quella ambientale, oltre che a quella economica e tecnologica) che il futuro riserverà loro.

Se continuiamo a tenere vivo questo spazio è grazie a te. Anche un solo euro per noi significa molto.
Torna presto a leggerci e SOSTIENI DOPPIOZERO

CHRISTIAN RAIMO

TUTTI I BANCHI SONO UGUALI

LA SCUOLA E L'UGUAGLIANZA CHE NON C'È



U come Uguaglianza. L'uguaglianza che è fondamento di una democrazia. L'uguaglianza che deve essere tutelata nell'istruzione pubblica. Un libro per tutti quelli che hanno a cuore la scuola.