

**Bruno Zucchermaglio**



**DELFINI E PIERINI**  
DA BOURDIEU ALLA SCUOLA DI BARBIANA

## 1. Far parte della “ditta”

“Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta”<sup>1</sup>.

Così don Milani, nell’ormai lontano 1967, che con il termine volutamente provocatorio di “ditta” indicava quel retroterra culturale che “culla” gli scolari più fortunati, figli del qui emblematico “dottore”, impregnati di “saperi”, di nozioni ed, al tempo stesso, di quel codice che la lingua ufficiale è e che rappresenta la competenza metacognitiva di base, necessaria per accedere allo studio. Quarant’anni fa, dunque, il parroco di Barbiana individuava, in Italia, quello che pochi anni prima, nel 1964, era già stato il leitmotiv della pubblicazione che Pierre Bourdieu aveva portato a termine, in Francia, insieme al primo dei suoi discepoli, Jean-Claude Passeron, dal titolo “Les héritiers”<sup>2</sup> (gli “eredi”, anche se in Italia è uscito con la traduzione “delfini”).

## 2. Il capitale culturale

Quello che il sociologo francese chiama “habitus” è la “trasmissione del capitale culturale”<sup>3</sup> che i genitori dell’alunno, ma anche i diversi attori che orbitano intorno a e nella famiglia, “la cultura, il gusto, le buone maniere, l’arte della conversazione, la capacità di distinguere Bach dalle canzonette”<sup>4</sup> gli “inculcano”, perché “in grado di trasmettere esperienze e conoscenze superiori, proprio come trasmettono risorse economiche superiori”<sup>5</sup>.

“Habitus”, dunque, vale a dire, secondo la definizione che Steven Brint dà a questo concetto di Bourdieu, una “costellazione di punti di vista che si esprimono sotto forma di credenze, valori, comportamenti, stili linguistici,

<sup>1</sup> Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967 (1996), p. 19.

<sup>2</sup> Cfr. P. Bourdieu e J.C. Passeron, Les héritiers., Editions de Minuit, 1964 (tr. it.: I delfini, Guaraldi, Firenze, 1970).

<sup>3</sup> Cfr. P. Bourdieu, Le diseguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura, 1966, in E. Morgagni e A. Russo (a cura di), L’educazione in sociologia. Testi scelti, Clueb, Bologna, 1997, pp. 108-112.

<sup>4</sup> Le classi secondo Bourdieu, Corriere della sera, editoriale, 21 agosto 2001, in SWIF – Sito Web Italiano per la Filosofia, Rassegna stampa, <http://lgxserver.uniba.it/lei/rassegna/010821a.htm>

<sup>5</sup> S. Brint, Cultura e società, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 220.

forme di abbigliamento e maniere. Si tratta di un prodotto della situazione di classe che riproduce una situazione di classe per mezzo della sua influenza sulle interazioni sociali. L'habitus delle diverse classi sociali – concludendo la citazione da Brint – incide parecchio sul successo scolastico”<sup>6</sup>. In sostanza, “l’influenza dell’ambiente familiare sulla riuscita scolastica è quasi esclusivamente di natura culturale”<sup>7</sup>. “È strettamente correlato con la riuscita scolastica del ragazzo il livello culturale *globale* del gruppo familiare”<sup>8</sup>. La selezione scolastica opera così a favore di chi è già avvantaggiato in partenza, di chi già dispone di quel “capitale culturale” ovvero di quell’ “insieme dei beni simbolici trasmessi dalle agenzie educative, in primo luogo la famiglia, e (che) delinea le possibilità per un soggetto di avere successo e di collocarsi in uno spazio e in una gerarchia sociale. (...) Il capitale culturale è legato anche al capitale sociale, quindi all’insieme di relazioni e frequentazioni che arricchiscono le possibilità di conoscenza, di informazione e di posizionamento”<sup>9</sup>. Dell’ “habitus” di Bourdieu, come si è visto, non fa dunque parte solamente il bagaglio cognitivo che l’alunno porta con sé in aula, bensì anche quello che il leader della sociologia europea dell’educazione chiama “ethos di classe”, vale a dire il patrimonio comportamentale, che comprende anche la “inclinazione” all’ascesa sociale, la “naturale” predisposizione alla cultura, alla scuola ed al raggiungimento di posizioni chiave nella e per mezzo della scuola.

L’istituzione scolastica, dunque, secondo l’intellettuale francese scomparso nel 2002, può essere ascritta ad una sorta di “macchina” della “riproduzione culturale”, con la precipua funzione di “conservazione sociale”<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Ivi, p. 241.

<sup>7</sup> P. Bourdieu, *Le diseguaglianze...*, cit., p. 108.

<sup>8</sup> Ibidem, corsivo nostro.

<sup>9</sup> E. Besozzi, *Educazione e società*, Carocci, Roma, 2006, p. 74.

<sup>10</sup> Cfr. P. Bourdieu, *Le diseguaglianze...*, cit., pp. 117-123.

### 3. Il paradosso dell'eguaglianza diseguale

“La più accanita protestava che non aveva mai cercato e mai avuto notizie sulle famiglie dei ragazzi: ‘Se un compito è da quattro io gli do quattro’. E non capiva, poveretta, che era proprio di questo che era accusata. Perché non c’è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra diseguali”<sup>11</sup>.

Nel trattare tutti allo stesso modo – nel nome della democrazia e dunque dell'eguaglianza e della parità – la scuola finisce per discriminare, tradendo, attraverso quello che pare un paradosso, quello che dovrebbe essere (e che nelle dichiarazioni è) il principio fondante della sua costituzione (almeno quando si parla di scuola moderna), vale a dire la sua imparzialità. Un concetto, questo, caro a don Milani e che emerge in più parti nella “Lettera a una professoressa”, di cui qui abbiamo riportato il passo più esplicito in tal senso, ma che trova ampio spazio anche nel pensiero di Bourdieu. Ignorando le differenze inevitabilmente esistenti fra gli allievi, la scuola ignora, secondo il sociologo francese, anche le differenze culturali, le lacune di coloro che non giungono in aula con il bagaglio del “capitale culturale”, di quel retroterra familiare che già ha “istruito” i “delfini” o i Pierini, per dirla alla don Milani. Così facendo, dunque, considerando tutti “eguali”, a mo’ di proclama che fra l’altro suona pure bene, la scuola punisce coloro che avrebbero bisogno di colmare quel gap culturale che li distanzia dagli “ereditieri”, quelli che, in sostanza, uguali non lo sono per niente e che a scuola ci sono venuti proprio nell’illusione di “divenire” un po’ più “uguali”. Ma il linguaggio della scuola, i codici ed i sottocodici da essa utilizzati, in aula e al di fuori di essa, dai docenti così come da altri attori che in essa si muovono o che ad essa fanno riferimento, sono quelli già consolidatisi e cristallizzatisi da tempo, già noti ed assimilati da “delfini” e Pierini. “L’uguaglianza formale cui ubbidisce tutto il sistema scolastico è in realtà ingiusta e (...) difende i privilegi in misura maggiore della trasmissione manifesta dei privilegi”<sup>12</sup>. La scuola è anche

<sup>11</sup> Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, cit. p. 55

<sup>12</sup> P. Bourdieu, Le diseguaglianze..., cit., p. 117.

peggiore, dunque, delle altre strutture in cui la discriminazione (o, comunque, la riproduzione) è più evidente, palese, magari addirittura proclamata. Essa, infatti, agisce sostanzialmente allo stesso modo delle altre strutture nascondendosi, però, dietro la facciata della imparzialità, della democrazia e dell'eguale diritto, per tutti e allo stesso modo, di accedere allo studio. La scuola dovrebbe, dunque, non tanto parlare di eguaglianza bensì di giustizia, per ottenere la quale, almeno in ambito didattico, è sovente necessario partire da presupposti diversi, come ormai da anni ripetono gli attivisti e, fra questi, i sostenitori di una "educazione democratica", puerocentrica, individualizzante e cooperativistica. Secondo Bourdieu, invece, la scuola non fa altro che ignorare il divario esistente in partenza fra allievi svantaggiati ed avvantaggiati, rimarcando e riproducendo (oltre che amplificando) il divario stesso. "Perché siano favoriti i più favoriti e sfavoriti i più sfavoriti, è necessario e sufficiente che la scuola ignori (...) le diseguaglianze culturali tra i ragazzi delle diverse classi sociali. In altri termini, trattando tutti gli allievi, per diseguali che siano, come uguali in diritti e doveri, il sistema scolastico tende a ratificare le diseguaglianze iniziali nei confronti della cultura"<sup>13</sup>. Non solo. In questo modo, come sottolinea Elena Besozzi, "trasforma il privilegio in merito, considerando i risultati scolastici come se fossero legati esclusivamente a doti naturali"<sup>14</sup>. "Bourdieu e Passeron (...) – precisa sempre Besozzi, in un altro testo – individuano due concetti fondamentali, quello di *capitale culturale* e quello di *ethos di classe*, per dimostrare come la scuola non riconosca le disuguaglianze di partenza degli allievi e in questo modo non faccia altro che riprodurre le gerarchie sociali esistenti: in sostanza, attraverso la riproduzione culturale che avviene dentro le scuole si perpetuano le disuguaglianze sociali. Il capitale culturale è l'insieme dei beni simbolici trasmessi dalle agenzie educative, in primo luogo la famiglia, e denota le possibilità per un soggetto di avere successo e di collocarsi in uno

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 1993, p. 117.

spazio e in una gerarchia sociali. Esso è costituito dall'insieme delle buone maniere, dello stile di vita, del buon gusto oltre che dalle informazioni e conoscenze e delinea pertanto un *habitus*, che finisce con l'essere a tutti gli effetti un prodotto dell'appartenenza a un determinato gruppo o classe sociale. (...) *Capitale culturale ed ethos formano pertanto l'eredità culturale di ciascun allievo*. Un'eredità che descrive il 'bagaglio' di ingresso che ciascun alunno porta con sé nella realtà scolastica. È all'interno della classe che i diversi *habitus* e la ricchezza o adeguatezza della propria eredità culturale vengono messi a confronto. Tuttavia gli insegnanti tendono per lo più a ignorare queste differenze".<sup>15</sup>

#### **4. Il linguaggio**

Anche il linguaggio, come già accennato sopra, costituisce un fattore di discriminazione utilizzato in nome dell'eguaglianza. Il linguaggio utilizzato dalla scuola è, infatti, quello ufficiale, quello codificato dalla classe dominante e che le è proprio. Quello che potrebbe sì essere foriero di buone intenzioni democratiche se davvero fosse insegnato a partire dalle reali "situazioni di partenza" in cui si trovano, in modo diversificato, i vari (e diversi) allievi, ma che invece si traduce, anch'esso, in ulteriore elemento discriminante in quanto posseduto, ancora una volta, quasi esclusivamente dagli allievi privilegiati, che l'hanno coltivato nell'ambito della famiglia e delle sue derivazioni. "Il linguaggio scolastico – scrive Bourdieu – (...) è una lingua materna solo per i ragazzi della classe fornita di istruzione"<sup>16</sup>. Ed è, ancora, esatto ed ipocritamente ritenuto condiviso alla pari da tutti i discenti. "Di tutti gli ostacoli culturali, quelli che dipendono dalla lingua parlata nell'ambiente familiare sono senza dubbio i più gravi e i più insidiosi, soprattutto nei primi anni di scuola, quando il giudizio dell'insegnante verte principalmente sulla

<sup>15</sup> E. Besozzi, Società, cultura, educazione, Carocci, Roma, 2006. pp. 173-174, i corsivi sono nel testo.

<sup>16</sup> P. Bourdieu, Le diseguaglianze..., cit., p. 111.

comprensione e sulla capacità di usare il linguaggio”<sup>17</sup>. Del linguaggio, ed in particolare delle sue potenzialità discriminanti all’interno dell’istituzione scolastica in quanto strettamente correlato alla riuscita, a ciò che Talcott Parsons chiamerebbe “achievement”<sup>18</sup>, si è occupato anche Basil Bernstein, come ci ricorda Elena Besozzi: “La teoria messa a punto da Bernstein si fonda sulla constatazione che esiste una netta differenza tra il linguaggio *formale*, tipico degli appartenenti agli strati sociali medi e superiori, e il linguaggio *pubblico*, tipico invece degli appartenenti agli strati sociali inferiori”<sup>19</sup> e procede sottolineando come il secondo “orienterebbe verso un livello basso di concettualizzazione”<sup>20</sup>.

## 5. “Scuola liberatrice”, subdola ideologia

La scuola inganna, dunque. E lo fa nel modo più sornione, perché finge di essere e si proclama in quanto “liberatrice”, foriera e latrice di eguaglianza sociale idealizzata, mentre cela in sé i meccanismi fra i meno perscrutabili della conservazione, della riproduzione degli assetti sociali precostituiti. E inganna non solo i suoi fruitori più diretti, gli allievi, le loro famiglie, la società tutta che in essa crede ed investe in nome, appunto, di quella ideologia figlia della Rivoluzione del 1789, ma anche chi in essa opera, sempre nella mal riposta convinzione di fungere da veicolo, da vettore, o anche da semplice agente, per la costruzione di un assetto sociale in cui sono i meriti, in primo luogo, e non le “eredità”, ad essere incentivati e gratificati.

“Soltanto per un fenomeno di inerzia culturale – scrive Bourdieu nell’incipit del suo già citato saggio sulle diseguaglianze di fronte alla scuola – si può continuare a considerare la scuola un canale di mobilità sociale, secondo l’ideologia della ‘scuola liberatrice’, quando invece tutto tende a dimostrare

<sup>17</sup> Ivi, p. 112.

<sup>18</sup> Cfr. T. Parsons, La classe scolastica come sistema sociale, 1959, in E. Morgagni e A. Russo (a cura di), L’educazione in sociologia, cit., pp. 71-91, passim.

<sup>19</sup> E. Besozzi, Elementi di sociologia dell’educazione, cit. p. 113, il corsivo è nel testo.

<sup>20</sup> Ibidem.

che è uno dei più efficaci fattori di conservazione sociale, in quanto dà una veste di legittimità alle disuguaglianze sociali e ratifica il bagaglio culturale ereditario, il dono sociale considerato come dono naturale”<sup>21</sup>. La scuola, dunque, in questo senso è un “mito”, nell’accezione di Roland Barthes, secondo cui il mito non è tanto “contenuto”, bensì soprattutto la forma in cui un messaggio si presenta. Qualcosa di “vuoto”, dunque, che viene artificialmente “riempito”, qualcosa di artificiale che si “traveste” da naturale.<sup>22</sup> La scuola è un mito, dunque, soprattutto quando il suo significato viene declinato facendo leva sul concetto di “liberazione”, ingannando, come si diceva prima, anche coloro che operano al suo interno. “Maestri e professori mettono la loro fede in una scuola liberatrice al servizio di una scuola conservatrice, che deve al mito della scuola liberatrice una parte del suo potere di conservazione”.<sup>23</sup>

## 6. Effetto cumulativo

Non sorprende, secondo Bourdieu, che – date tali premesse – i figli delle classi meno agiate non proseguano di norma negli studi, mentre quelli dei ceti più elevati procedano con la loro carriera scolastica, spesso anche di fronte a risultati poco incoraggianti, magari con l’iscrizione ad un istituto privato. Alla base di queste scelte, oltre a quanto già detto e che interviene “all’interno” del sistema-scuola, vi è anche una sorta di predestinazione, la percezione di un “destino” che interessa la famiglia e l’ambiente sociale cui appartengono gli alunni delle classi inferiori. Da parte dei genitori, dunque, vi è la accettazione e, ancor prima, una sorta di immedesimazione nel ruolo sociale – di appartenenza sociale – che pare rendere “oggettiva” e statisticamente provata la scelta di non ambire a far studiare troppo i loro figli. Da parte dei genitori vi è, come dice espressamente Bourdieu,

<sup>21</sup> P. Bourdieu, *Le disuguaglianze...*, cit., p. 107.

<sup>22</sup> Cfr. R. Barthes, *Miti d’oggi*, Einaudi, Torino, 2005 (1957), passim.

<sup>23</sup> P. Bourdieu, *Le disuguaglianze...*, cit., p. 123.

“l’interiorizzazione di un destino oggettivamente assegnato (e misurabile in termini statistici) a tutta la categoria sociale alla quale appartengono”<sup>24</sup>. Anche le aspirazioni delle famiglie, dunque, concorrono alla ratifica dello stato sociale, alla rinuncia a “sfidare” un destino già determinato in quanto certe aspirazioni appaiono troppo elevate, “roba non per noi”, spesso anche con l’avallo della precaria situazione economica che non rassicura e fa maggiormente temere eventuali insuccessi. Negli studenti svantaggiati per estrazione sociale, e forse ancor più nelle loro famiglie di provenienza, difficilmente si forma e si radica, dunque, la volontà di ascesa per mezzo della scuola, quello “ethos ascetico dell’ascesa sociale”<sup>25</sup> che invece caratterizza “naturalmente” genitori e figli dei ceti più elevati. Ci si trova così di fronte ad un effetto cumulativo – secondo Bourdieu – generato dal capitale culturale, dall’ethos di classe (che in qualche modo corrisponde al modo con cui un ceto sociale pronostica il proprio futuro, la sua prospettiva temporale) nonché dal meccanismo di iperselezione<sup>26</sup>, in sostanza da tutta una serie di vantaggi e svantaggi che, accumulandosi, appunto, paiono determinare i destini scolastici in modo irreversibile.

<sup>24</sup> Ivi, p. 113.

<sup>25</sup> Ivi, p. 114.

<sup>26</sup> Cfr. ivi, p. 116.

## BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- ◆ R. Barthes, Miti d'oggi, Einaudi, Torino, 2005 (1957)
- ◆ E. Besozzi, Educazione e società, Carocci, Roma, 2006
- ◆ E. Besozzi, Elementi di sociologia dell'educazione, Carocci, Roma, 1993
- ◆ E. Besozzi, Società, cultura, educazione, Carocci, Roma, 2006
- ◆ P. Bourdieu, Le diseguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura, 1966, in E. Morgagni e A. Russo (a cura di), L'educazione in sociologia. Testi scelti, Clueb, Bologna, 1997
- ◆ P. Bourdieu e J.C. Passeron, Les héritiers., Editions de Minuit, 1964 (tr. it.: I delfini, Guaraldi, Firenze, 1970)
- ◆ S. Brint, Cultura e società, Il Mulino, Bologna, 1999
- ◆ Le classi secondo Bourdieu, Corriere della sera, editoriale, 21 agosto 2001, in SWIF – Sito Web Italiano per la Filosofia, Rassegna stampa, <http://lgxserver.uniba.it/lei/rassegna/010821a.htm>
- ◆ T. Parsons, La classe scolastica come sistema sociale, 1959, in E. Morgagni e A. Russo (a cura di), L'educazione in sociologia. Testi scelti, Clueb, Bologna, 1997
- ◆ Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996 (1967)

## INDICE

1. Far parte della “ditta” pag. 2
  2. Il capitale culturale pag. 2
  3. Il paradosso dell'eguaglianza diseguale pag. 4
  4. Il linguaggio pag. 6
  5. “Scuola liberatrice”, subdola ideologia pag. 7
  6. Effetto cumulativo pag. 8
- Bibliografia pag. 10