Il Mulino - Rivisteweb

Giulia Maria Cavaletto

Marie Duru-Bellat, L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Paris: Seuil, 2006, 105 pp.

(doi: 10.2383/27732)

Sociologica (ISSN 1971-8853)
Fascicolo 2, settembre-ottobre 2008

Ente di afferenza:
()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.
Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it/

Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006, 105 pp.

doi: 10.2383/27732

L'evoluzione dei sistemi scolastici, dal secondo dopoguerra a oggi, ha coinvolto un numero crescente di studenti, sia attraverso un'offerta formativa più diversificata sia attraverso l'innalzamento dei livelli di istruzione medi che nelle coorti più recenti si spingono oltre la scuola dell'obbligo. Disporre di più istruzione in termini di anni trascorsi all'interno del circuito formativo significa, in genere, una migliore dotazione individuale di risorse per affrontare il mercato del lavoro e puntare a una più elevata posizione sociale. Il testo della Duru-Bellat mette fortemente in discussione il nesso tra acquisizione di capitale umano e *chance* di mobilità sociale, pur riconoscendo all'uguaglianza delle opportunità e al sistema meritocratico un fondamentale ruolo di equilibratori sociali. Infatti se da un lato non si discute il fatto che l'accesso pressoché universale all'istruzione e l'incremento dei diplomi di scuola superiore siano indice di eguaglianza tra i cittadini, dall'altro non è possibile stabilire una connessione diretta tra competenze acquisite attraverso la scuola e posizione sociale occupata poi in età adulta.

In una società realmente meritocratica, l'accesso alle diverse posizioni sociali dovrebbe essere regolato esclusivamente dal possesso di titoli scolastici e dalle conseguenti competenze personali. Tuttavia a fronte di un numero crescente di diplomati, le posizioni occupazionali desiderabili non sono cresciute allo stesso ritmo. Certamente possedere elevati livelli di istruzione gioca un qualche un ruolo nei processi di mobilità sociale ma le destinazioni sociali e occupazionali restano ancora in larga parte attribuite in modo ineguale e sulla base di criteri "altri", o almeno "aggiuntivi" rispetto a quello della dotazione di un sapere, inteso come capitale umano.

C'è dunque senza dubbio una prima fonte di disuguaglianza, che resiste alle riforme della scuola e ai tentativi di democratizzazione dell'istruzione, che è costituita dalla famiglia di origine. Se è vero che tutti oggi studiano di più (ossia restano all'interno dell'offerta formativa istituzionale nei suoi ordini e gradi per un numero maggiore di anni), è innegabile che l'investimento scolastico si diversifichi al momento della scelta post obbligo e abbia poi in futuro un rendimento (in termini di posizione occupata all'interno del mercato del lavoro) diverso a seconda del titolo conseguito e della classe sociale, confermando quelle logiche di riproduzione o distinzione sociale che rendono di fatto non completamente attuata le democratizzazione della scuola. La stessa relazione tra numero di anni di istruzione e incremento della retribuzione (per ogni anno supplementare trascorso a scuola dopo l'obbligo) non è più così stringente come in passato, almeno fino agli anni Settanta. Il fenomeno è facilmente spiegabile attraverso il meccanismo dell'inflazione delle credenziali educative, per cui la sommatoria delle strategie individuali (ognuna razionale almeno in apparenza) produce in realtà una disponibilità in eccesso di diplomati che il mercato stenta ad assorbire e a collocare a livelli medi e alti. In presenza di un numero più elevato di diplomati (o di laureati) necessariamente il rendimento connesso al titolo stesso diminuisce. E questa diminuzione non dipende esclusivamente dall'eccesso di offerta di credenziali educative ma è fortemente condizionato anche dal

numero di posti da occupare e dall'azione esercitata da altri meccanismi, in primis dal capitale sociale della famiglia. Quest'ultimo aspetto peraltro ancora una volta penalizza in misura maggiore le famiglie di estrazione sociale bassa.

Queste disuguaglianze nelle *chance* educative si manifestano molto precocemente e hanno un andamento cumulativo da un ciclo di studi all'altro. È infatti illusorio affermare che esiste un'eguaglianza alla partenza, per cui tutti hanno uguali capacità e uguali ambizioni. Lo sviluppo cognitivo di ogni individuo è fortemente condizionato dall'ambiente sociale di riferimento, per cui i bambini entrano già nel sistema scolastico con una dotazione personale di risorse molto diverse. Anche le ambizioni e gli obiettivi che i genitori pongono ai propri figli sono fortemente condizionati per classe sociale e per capitale culturale posseduto dalla famiglia di origine.

Se poi ci si sposta al mercato del lavoro il legame tra livello di istruzione raggiunto e lavoro svolto evidenzia, nelle coorti più giovani, un affievolimento progressivo della protezione esercitata dal titolo di studio. Solo un francese su due, già nel mercato del lavoro, svolge un'occupazione coerente con la sua formazione scolastica. Inoltre il mercato del lavoro segue logiche meritocratiche molto diverse da quelle della scuola, per cui spesso le competenze realmente utili in ambito professionale vengono acquisite direttamente dopo l'ingresso nel mondo del lavoro e raramente sono l'esito di una formazione scolastica. Le competenze trasmesse dalla scuola sono, da sole, insufficienti per soddisfare le richieste del mercato: non a caso i riconoscimenti che si ottengono nell'attività professionale spesso dipendono da altre qualità, extrascolastiche e molto personali: attitudine a lavorare in gruppo, capacità di *problem solving*, perseveranza sugli obiettivi, assunzione di responsabilità. Da ciò consegue che il valore del diploma non coincide con il valore del diplomato ma deriva invece da ciò che gli viene attribuito da parte del mercato del lavoro. In questa prospettiva è il mercato a decretare quale diploma, laurea, competenza o attitudine possieda maggior valore perché, in quanto ricercato sul e dal mercato, è meritevole di migliore remunerazione. Questo schema crea immediatamente un "sistema" ingiusto di allocazione delle posizioni e smentisce la logica meritocratica fondata sull'acquisizione di credenziali educative.

Ciò non significa però che non esista un valore intrinseco dell'istruzione e che non si confermi ormai da molte generazioni la tendenza ad acquisire capitale umano in misura crescente. In primo luogo esistono benefici individuali comunque incontestabili. Anche se complessivamente le coorti più giovani hanno un "rendimento" inferiore connesso ai loro titoli di studio, si conferma l'effetto protettivo esercitato da titoli di studio medio alti: minore disoccupazione, più qualificazione, più stabilità occupazionale, più salario. A livello di sistema, più istruzione, soprattutto sul piano della qualità, significa disporre di profili più qualificati e specializzati dal punto di vista della spendibilità del titolo sul mercato del lavoro, con positivi effetti sulla competizione internazionale.

L'obiezione di Duru-Bellat sull'argomento si concentra sull'idea che il rapporto istruzione-economia non possa essere ignorato ma nemmeno costituire il sostituto dell'idea della scuola come vettore di conoscenze e coesione sociale, all'interno della quale la curiosità intellettuale e il piacere dell'apprendimento devono restare centrali e non possono essere quindi sacrificati all'ossessione del risultato, diventando strumentali allo svolgimento di una mansione futura.

Il suggerimento dell'autrice per attenuare le disuguaglianze passa attraverso una diversa valutazione sociale dei titoli di studio, ossia dall'idea che la scuola preveda e sia legittimata allo stesso modo sia nella trasmissione di saperi teorici sia di saperi pratici e competenze tecniche. Perché ciò accada è necessario un ripensamento delle scuola stessa, che la abiliti a svelare le qualità non solo cognitive dei suoi studenti (e senza stigmi sociali) ma anche altre loro potenzialità affiancando alla didattica tradizionale diverse esperienze sul campo dotate di valore formativo.

Il modello che Duru-Bellat ha in mente è qui quello tedesco, che prevede che la scuola collabori fattivamente con le amministrazioni pubbliche, i sindacati e le imprese. Nei Paesi in cui è stato applicato questo modello il passaggio scuola-lavoro risulta più agevole, i tempi di disoccupazione in attesa del primo lavoro calano. La trasposizione pedestre di tale modello in Francia non è praticabile sia per ragioni culturali in base alle quali le famiglie francesi continuano a investire fortemente nell'istruzione scolastica sia per ragioni organizzative interne all'istituzione scolastica. Nel sistema francese infatti è ancora scarso il sostegno delle imprese alla formazione e la scuola è strutturata secondo programmi completamente avulsi rispetto alle richieste del mercato del lavoro. Soprattutto è ancora scarsamente valorizzata l'articolazione interna degli studi superiori e post diploma: benché da alcuni decenni si sia assistito a una forte virata verso le materie scientifiche, continuano a essere presenti e distinti percorsi accademici e percorsi professionali fortemente etichettati dal punto di vista della rispettiva desiderabilità sociale.

Da quest'analisi condotta dalla Duru-Bellat sul sistema educativo francese, la prima critica forte è quella mossa al principio della meritocrazia, per cui, weberianamente, le posizioni occupazionali andrebbero attribuite sulla base della competenza. Una reale applicazione di tale principio sancirebbe il passaggio da criteri ascrittivi a criteri acquisitivi nell'allocazione delle posizioni sociali e costituirebbe l'unico e fondato motivo in base al quale spiegare e giustificare le disuguaglianze sociali. Nella realtà non soltanto il principio meritocratico è disatteso ma esso, per come è declinato in ambito scolastico, è scarsamente funzionale all'inserimento nel mercato del lavoro: non solo non è più sufficiente acquisire capitale umano per raggiungere alcune posizioni occupazionali, ma è lo stesso concetto di merito a essere messo in discussione. Esiste infatti un merito scolastico e un merito professionale che tendenzialmente obbediscono a regole diverse.

Quindi, il primo elemento critico che il contributo mette in evidenza è costituito dallo scarto netto tra scuola e lavoro, tra sapere e saper fare. Paradossalmente poi, lo stesso sistema che richiede profili capaci di "saper fare" è lo stesso che invece incentiva e premia i curriculum accademici improntati sul "sapere". La stessa valutazione sociale connessa infatti ai percorsi formativi continua, in Francia come altrove nei Paesi industrializzati, a premiare i percorsi del "sapere", stigmatizzando quelli del "saper fare".

Ma c'è anche nel contributo dell'autrice una critica molto forte al ruolo che la società francese riconosce alla scuola. Si tratta del valore strumentale e dell'approccio utilitaristico che pesa sull'istituzione scolastica superiore, connotandola come vettore di posizionamento sociale, laddove invece la principale funzione della scuola dovrebbe essere riferita al contenuto veicolato attraverso gli insegnamenti. Quale allora la ricetta per superare queste contraddizioni del sistema?

In primo luogo è auspicabile una riconsiderazione dell'idea che "più istruzione è meglio" in tutti i casi, a ogni costo. Le politiche educative di stampo quantitativo sorti-

scono effetti perversi, come quelli tipici della società francese in cui operano forti meccanismi di segregazione scolastica, legati alla *carte scolaire* (della quale è stata peraltro appena votata l'abolizione, ma con scarsi cambiamenti pratici) fino alla scuola dell'obbligo, e successivamente di selezione attraverso la frequenza a istituti d'eccellenza, cui di fatto accedono le classi superiori e parte delle classi medie. In un Paese dove è ancora forte la segregazione residenziale e la mobilità territoriale in funzione dell'acquisizione delle migliori credenziali educative per i propri figli, la promessa della uguaglianza delle opportunità a scuola e al lavoro è di fatto illusoria, perché riposa ancora in modo troppo forte sulla disponibilità di reddito e di capitale culturale delle famiglie.

C'è poi un sottinteso di più ampia portata, ossia l'idea del *déclassement* che attraversa dall'inizio degli anni Novanta la società francese. Se la coorte di coloro che oggi hanno figli adolescenti o giovani adulti aveva creduto e trovato conferma del fatto che il futuro potesse riservare progressi sul piano occupazionale e sociale, per cui la mobilità sociale non era un sogno ma una realtà per molti, oggi la coorte di questi giovani francesi (ma la stessa riflessione è applicabile, con poche varianti, alla maggior parte dei giovani europei) si trova invece a rischiare di non poter nemmeno mantenere la posizione sociale acquisita dai propri genitori. Oltre a un generale impoverimento sul piano economico, si è diffusa la convinzione che l'ascensore sociale sia stato rimpiazzato dal rischio di caduta sociale. La consapevolezza di questo rischio prende precocemente forma all'interno del percorso formativo in cui l'idea che gli studi "paghino", tipica dell'epoca dell'elitismo repubblicano quando ancora i diplomi erano cosa relativamente rara, va affievolendosi. E ciò in ragione del fatto che i diplomati sono oggi molto più numerosi che negli anni Cinquanta e il mercato non ha incrementato il numero di posti qualificati allo stesso ritmo con cui è cresciuta l'acquisizione delle credenziali educative. Gli effetti di questo sbilanciamento di sistema sono visibili a tre livelli. In primo luogo nei rapporti tra le generazioni: questi diventano fortemente squilibrati a favore delle coorti più anziane, meno istruite ma cui sono state concesse maggiori prospettive sul mercato del lavoro; in secondo luogo nei modi in cui il rischio di declassamento interessa le diverse classi sociali: esso colpisce maggiormente le classi popolari e in misura molto più contenuta le classi superiori che suppliscono all'inflazione dei titoli di studio con le scuole d'eccellenza, il capitale sociale, la mobilità residenziale; infine nella valutazione che studenti e famiglie esprimono sul sistema scolastico, ingannevole e illusorio, proprio perché incapace di mantenere le promesse di qualità di vita e inclusione sociale che la politica aveva prospettato loro.

Sul piano concettuale il contributo della Duru-Bellat sembra tuttavia trascurare alcuni elementi chiave. Il primo è costituito dal *talento*, ossia dalle capacità e dalle inclinazioni che l'individuo mostra di possedere nel percorso scolastico, misurabili attraverso il rendimento. Esso costituisce una componente importante delle scelte scolastiche e dei meccanismi di selezione, dentro e fuori la scuola, per cui livelli eccellenti di performance scolastica sono in grado di contrastare la predestinazione sulla base delle origini sociali, e incontrano il favore delle imprese al momento della selezione del personale. Al discorso dell'elevato rendimento è poi connesso il tema delle differenze di genere, che non vengono discusse in alcun modo in questo contributo, benché siano cruciali al momento dell'inserimento nel mercato del lavoro. Molte ricerche nazionali ed europee hanno messo da tempo in evidenza come i curriculum migliori siano "al femminile",

ma che spesso fatichino a trovare l'adeguato posizionamento nel mercato del lavoro in ragione dell'appartenenza di genere prima ancora che della famiglia di origine. Dunque, il ruolo forte del mercato del lavoro cui l'autrice fa riferimento, non investe soltanto i profili scolastici in quanto più o meno conformi alle esigenze economico produttive, ma anche la persistenza di forme di segregazione occupazionale a livello sia orizzontale sia verticale sulla base del genere dei candidati.

Inoltre questa primazia del mercato sulla scuola è non soltanto discutibile ma in parte smentita da teorie come quella del *capitale umano* (per cui la formazione scolastica dota gli individui di competenze intrinseche spendibili su più fronti, da cui scaturirà un rendimento maggiore rispetto a chi possiede titoli meno elevati) e del *segnale* (per cui la scuola non offre competenze già pronte per il mercato del lavoro ma segnala le qualità degli individui in modo tale che le imprese possano sapere su quali lavoratori investire per certi ruoli). Il volume invece non sembra sottolineare adeguatamente il valore intrinseco della scuola, che oltre a trasmettere saperi, teorici e in parte pratici in taluni percorsi, veicola agli studenti competenze sociali per la loro partecipazione, inclusione sociale e per la qualità della vita. La scuola non è quindi soltanto un momento propedeutico all'inserimento professionale, ma un momento formativo indipendente e sottratto allo strapotere del mercato.

Infine, la riflessione critica sui meccanismi che generano disuguaglianza si concentra sulla fase finale, ossia sul rendimento dei titoli sul mercato del lavoro e sui fattori strutturali che caratterizzano l'offerta formativa. Si potrebbe dire che l'analisi della Duru-Bellat è sotto questo aspetto un'analisi di sistema. In realtà è cruciale comprendere le dinamiche che agiscono in un momento precedente, ossia quello della scelta dei percorsi formativi alla biforcazione (percorsi accademici-percorsi tecnico professionali) dopo la scuola dell'obbligo. La natura di queste scelte (razionali o meno), l'idea di istruzione sottostante (bene di consumo o bene di investimento) e infine le preferenze delle famiglie (in termini di propensione o avversione al rischio) costituiscono il necessario antecedente del rapporto scuola-lavoro, proprio perché è primariamente attraverso famiglia e trasmissione generazionale che si definiscono le reali opportunità formative.

Giulia Maria Cavaletto
Università di Torino