

Dipartimento di / Department of

SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE "RICCARDO MASSA"

Dottorato di Ricerca in / PhD program SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE
Ciclo / Cycle XXXII

**L'APPARATO SCOLASTICO E LE SUE
FUNZIONI.
UNA INDAGINE STORICO-FILOSOFICA A PARTIRE DAI
TESTI EDITI E INEDITI DI L. ALTHUSSER E DELLA
SCUOLA ALTHUSSERIANA**

Cognome / Surname CLEMENTE Nome / Name GIACOMO

Matricola / Registration number 798431

Tutore / Tutor: PROF. GIORGIO BERLOTTI

Coordinatore / Coordinator: PROF.SSA LAURA FORMENTI

ANNO ACCADEMICO / ACADEMIC YEAR 2018-2019

Indice

INTRODUZIONE	p. 3
CAPITOLO PRIMO. Funzione pedagogica e lotta di classe. Su genesi e struttura di <i>Problèmes étudiants</i>	
Premessa	p. 14
§1. Divisione tecnica e divisione sociale	p. 15
§2. La funzione pedagogica	p.22
§3. «Non è perché entriamo in un treno che sappiamo come guidarlo!»: sulla genesi di <i>Problèmes étudiants</i>	p. 25
§4.1. Il sapere come merce: A. Gorz sulle contraddizioni in seno al capitale (universitario)	p.40
§4.2. Il sapere come merce: J.-P. Milbergue sulle contraddizioni in seno all'università (capitalista)	p. 50
APPENDICE. Chiasmi. Trasmissione e accesso al sapere tra Althusser e Bourdieu	
Premessa	p. 62
§1. Bourdieu (e Passeron): il versante althusseriano (1963-1966)	p. 63
§2. Cultura e classi sociali: la tecnica artigianale del linguaggio	p. 68
CAPITOLO SECONDO. La scuola non esiste. Mitologia scolastica e riproduzione ideologica in Pierre Macherey	
Premessa	p. 76
§1. La scuola e il testo: rappresentazione e sineddoche	p. 82
§2.1. I meccanismi della finzione: generazione per riduzione e separazione pedagogica	p. 91
§2.2. I meccanismi della finzione: funzionamento per analogia pedagogica come atto di credenza ideologica	p. 95
§3. Cinque ipotesi sugli apparati scolastici	p. 99
§4. Cultura e ideologia: Roger Establet	p. 105

§5. Sulla proprietà dei mezzi di espressione (e la genesi della scuola di classe): Michel Tort	p. 122
---	--------

APPENDICE. A proposito dell'arte. Macherey su *L'amour de l'art* di Bourdieu e Darbel

Premessa	p. 136
§1. L'autonomia dell'arte: <i>le redoublement</i>	p. 137
§2. Un breve <i>détour</i> sulla <i>Lettre sur la connaissance de l'art</i> di Althusser	p. 143
§3. La recensione di Macherey a <i>L'amour de l'art</i>	p. 149

CAPITOLO TERZO. *Écoles*

Premessa	p. 157
§1. <i>Écoles I</i> . Le rappresentazioni ideologiche della scuola e la loro individuazione teorica	p. 169
§2. <i>Écoles II</i> . Le caratteristiche della forma scuola come forma sociale	p. 182
§3.1. <i>Écoles III</i> . Scolarizzazione e lavoro salariato	p. 194
§3.2. Scolarizzazione e riproduzione della forza-lavoro	p. 198
§3.3. Di nuovo sulla teoria del salario: la forma-salario e le nozioni di 'lavoro' e 'qualificazione'	p. 204
§3.4. La scolarizzazione come criterio 'tecnico' di misura della 'qualificazione' e come principio di costituzione delle attitudini individuali	p. 216

CAPITOLO QUARTO. Lineamenti di geografia e di storia della formazione della scuola di classe

Premessa	p. 228
§1.1. Sulle differenze storico-geografiche di costituzione degli apparati scolastici di tre paesi capitalisti	p. 233
§1.2. <i>L'école préparatoire</i> e <i>l'école progressive</i> come forme ideologiche di realizzazione della scuola di classe	p. 237
§2.1. Sui processi storici di formazione della scuola di classe. Le forme antiluviane	p. 239
§2.2. La fase di transizione. Uno sguardo al caso francese	p. 248

CONCLUSIONE	p. 257
-------------	--------

BIBLIOGRAFIA	p. 265
--------------	--------

Introduzione

Giugno 1954. Il sesto numero di *Esprit* che significativamente porta il titolo di *Réforme de l'enseignement* include un breve articolo intitolato *L'enseignement de la philosophie* il cui autore, un *agrégé de philosophie* di trentasei anni, è Louis Althusser¹.

Intervento politico più che teorico, inizia da una semplice premessa empirica: «Oggi c'è un 'problema' dell'insegnamento della filosofia»². In prima istanza, si tratta dunque di fare chiarezza – si tratta cioè di togliere da ciò che si vede (per gli operatori che stanno all'interno del processo di formazione, in specie, di formazione filosofica) e da ciò che tutti vedono (quel problema si trova ormai «davanti al grande pubblico») le ipotesi che impediscono una corretta presa teorica di quel «problema».

Prima ipotesi da scartare.

L'insegnamento della filosofia è in crisi perché in crisi è la stessa filosofia. Ipotesi che, attraverso la sua negazione, conduce alla formulazione: «*La crisi dell'insegnamento della filosofia non è oggi l'effetto di una crisi della filosofia*». È certo che a partire dall'immediato dopoguerra si siano sviluppate delle correnti di pensiero (o di modi di pensare) che hanno avuto per effetto quello di disarmonizzare «l'equilibrio interno dell'universo filosofico». Sviluppo di nuove produzioni teoriche che, espressive del tempo in cui sono nate («tali rivoluzioni spirituali non sono coincise per caso con il dramma dell'anteguerra e della guerra»³), sono immediatamente rivelative di una rigenerazione (di quell'universo filosofico) e, *dunque*, di un deperimento (delle componenti dominanti che lo definivano anteriormente). Di fatto, è ciò che nella lettura althusseriana è accaduto in Francia. Fenomenologia husserliana ed esistenzialismo, da una parte, filosofia marxista, dall'altra, hanno avuto un vero e proprio *effetto di esecuzione* (nel senso di una condanna a morte): esse hanno provocato la «fine dello straordinario prestigio della filosofia di Léon Brunschvicg e [il] declino dell'influenza d'Alain e di Bergson»⁴. Ma questo tratto distruttivo non si arresta con la cacciata dei vecchi residenti. Sono le stesse correnti entrate nella scena filosofica, infatti, ad ingaggiare uno scontro – ed è la

¹ L. Althusser, *L'enseignement de la philosophie*, in «Esprit», 6 (1954).

² Ivi, p. 858. Sulla questione generale dell'insegnamento della filosofia, cfr. L. Illetterati (a cura di), *Insegnare la filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Novara, De Agostini Scuola, 2007.

³ L. Althusser, *L'enseignement* cit., p. 859.

⁴ Ivi, p. 858.

natura stessa delle forme che ha preso l'idealismo in generale (nel quale si colloca la fenomenologia come sua componente dominante) ad occasionare la lotta: o per una certa «semplicità» o «volgarità» di esercizi autoreferenziali battezzati come descrizioni fenomenologiche; o per la rottura di certo esistenzialismo (di matrice fenomenologica) con «la grande tradizione razionalista classica»⁵; o per certe tendenze pragmatico-positiviste che negano il pregio della filosofia per un tecnicismo che taglia fuori ogni «virtù teorica» – l'idealismo veicola, *questa volta sì*, «degli aspetti pericolosi» per la filosofia. Così, marxisti e razionalisti, «idealisti classici» e anche «certi fenomenologi», rappresentano, in questo «universo filosofico» rinnovato che si costituisce dall'insieme delle sue articolazioni (esecutive e perciò conflittuali), «un fronte di resistenza».

Che si tratti di esiliare chi occupava lo spazio filosofico (come è il caso di Brunschvicg etc.) o che si tenti di esiliare chi lo occupa insieme a chi prima aveva contribuito a farlo (come è il caso degli esponenti delle derive fenomenologiche per mano dei marxisti etc.), resta il fatto che *la filosofia si difende da sola*. Tesi importante. Essa enuncia da altra angolatura – quella delle continue, *essenziali* riconfigurazioni del campo filosofico –, ciò che si è appena accennato sull'orizzontalità dell'insieme delle sue articolazioni; articolazioni che, di volta in volta conflittuali, rappresentano il fattore costituente della filosofia come campo che è tutto fuorché qualcosa di costituito una volta per tutte. Insomma, se la crisi dell'insegnamento della filosofia non è oggi l'effetto di una crisi della filosofia, è *perché la filosofia vive di crisi*: le sue componenti, forze vere e proprie, *sono critiche per definizione*, se per critica s'intende simultaneamente, da un lato, un gesto di rottura verso istanze filosofiche teoricamente inaccettabili (e perciò esiliate), dall'altro, il trovarsi in condizioni critiche di un paziente che sta per morire (e che perciò può essere esiliato) o che, se è in salute, morirà perché diverse saranno le condizioni storiche che condizioneranno la germinazione di nuove nomenclature filosofiche (un modo per dire che la filosofia è, in questo senso, sempre contemporanea). Althusser parla chiaro: «Se la filosofia è 'figlia del suo tempo'»⁶, è necessario che al suo tempo corrispondano «delle filosofie nuove e dei nuovi concetti», ed è proprio la contraddizione tra «problemi reali» e vecchia compagine filosofica che ha provocato «la fine» del «regno filosofico» di Brunschvicg. Per farla breve: l'universo filosofico è un universo scosso per definizione (e in perenne scuotimento), e se la filosofia contemporanea, dopo l'esilio della vecchia guardia, si trova in crisi perché dà spettacolo della lotta che oppone marxisti materialisti a idealisti fenomenologi, «questa 'crisi' è una crisi normale, e queste battaglie della filosofia contro se stessa, che riflettono le lotte sociali del nostro tempo, lontano dal condannarla, provano al contrario l'attualità e la vitalità della filosofia»⁷.

Seconda ipotesi da scartare.

⁵ Ivi, p. 860.

⁶ Ivi, p. 859.

⁷ *Ibidem*.

Questa dice che la crisi dell'insegnamento della filosofia è l'effetto della mancanza di vocazione presso gli utenti della formazione (filosofica). Ipotesi che, attraverso la sua negazione, conduce alla tesi secondo la quale quel «problema» non è «l'effetto di una disaffezione degli studenti verso gli studi superiori riguardo a questa disciplina»⁸. Il motivo, ancora una volta, rinvia a ciò che è (per questo Althusser) la filosofia o, meglio ancora, rinvia allo statuto particolare del contenuto (tutto umano) dei suoi enunciati: «Non è perché è una disciplina universale, perché consente di pensare nella loro totalità e nella loro connessione i problemi culturali e umani di un mondo di cui [gli studenti] vivono profondamente la crisi, perché essa risponde dunque alle inquietudini e ai bisogni intellettuali dei nostri studenti, che la filosofia gode per loro di un tale prestigio?»⁹.

Insomma. La crisi dell'insegnamento della filosofia non è affare della filosofia perché la filosofia è sempre in crisi, e non è affare degli studenti perché la vocazione verso di essa è una vocazione che in loro permane.

Ecco, allora, la tesi di Althusser: «È nel posto che dai poteri pubblici è dato alla filosofia nell'insegnamento che bisogna cercare l'origine del 'problema' dell'insegnamento della filosofia»¹⁰. L'esempio dell'insegnamento secondario è rivelativo. Se all'inizio dei primi anni del Novecento *tutti* gli allievi del secondo grado «terminavano i loro studi con un anno d'insegnamento filosofico», già con lo sviluppo delle scienze esatte si è assistito all'eclissamento del suo dominio (con l'introduzione, prima, di una classe di matematica elementare «che toglie alla classe di filosofia metà dei suoi allievi», poi, con una di scienze sperimentali che evidentemente comporta «una nuova riduzione degli allievi effettivi della classe di filosofia»). A questo si aggiunga la successiva ripartizione «in quattro sezioni della classe di filosofia» e il gioco è fatto: col togliimento della sua dominazione e la trasformazione di tutte le classi terminali «in classi di formazione professionale»¹¹, la politica conduce, in definitiva, al «trionfo della specializzazione professionale e dell'utilitarismo immediato sulla cultura teorica e generale. *Logicamente, la filosofia dovrà essere la vittima di questo trionfo*».

Scomposizione del sapere filosofico (che qui è rappresentante del vero sapere) e moltiplicazione degli insegnamenti terminali in quanto insegnamenti funzionali all'esteriorità della formazione (leggasi, *della forza-lavoro*: la politica riduce gli studenti allo stato di futuri «'quadri subalterni' o di operai») – effetti disastrosi per ciò che il processo di formazione *deve* rappresentare. Questione interessante che, nell'ordine di una introduzione come questa, assume un valore strategico particolare. Il testo di Althusser, infatti, dice qualcosa non soltanto riguardo a ciò che dichiara esplicitamente, *ma anche riguardo a ciò di cui esso tace* – nell'esposizione del «problema» dell'insegnamento della filosofia dice cioè

⁸ Ivi, pp. 860-861.

⁹ Ivi, p. 861.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Ivi, p. 862.

qualcosa *sull'insegnamento in generale*. Sul punto, possono essere individuate tre tesi.

La prima.

Il processo di formazione è naturalmente *uno* (e deve tornare ad esserlo) perché *una* deve essere la sua fine (la filosofia, per la sua funzione di teoria generale, deve avere carattere di disciplina dominante, e se ha perso questo carattere, dovrà tornare ad averlo: occorre difendere «un progetto per l'avvenire che, in un insegnamento veramente rinnovato e aperto a tutti i giovani, *renderà l'insegnamento filosofico obbligatorio per tutti gli allievi del ciclo secondario*»¹². L'implicazione della strategia di Althusser è chiara e ci torneremo più avanti: *l'appello alla difesa della filosofia coincide con un appello alla difesa dell'intera istruzione e l'appello alla difesa dell'intera istruzione coincide con l'appello alla difesa della filosofia*).

La seconda.

Il processo di formazione è naturalmente *impolitico* (e deve tornare ad esserlo) perché è la politica, precisamente, a metamorfosare la sua funzione *naturale* (esso, lungi dal definirsi attraverso l'esteriorità della formazione, si definisce, sul presupposto della natura stessa della sua componente terminale, per l'essere un *processo essenzialmente culturale*. È la politica che «vuole interdire alla massa dei giovani del nostro paese l'accesso alla cultura generale»¹³).

La terza.

Il processo di formazione è naturalmente *democratico* (e deve tornare ad esserlo) dal momento che *l'uno della fine è un uno unificante* (se una è la fine e uno è il processo di formazione, *una sarà l'utenza del processo di formazione* – unità che è tolta da «una politica antidemocratica» per l'esteriorità di una funzione professionalizzante che riduce la formazione a «un programma di malthusianesimo culturale» che perciò è divisivo perché divise, ad ora, sono le classi terminali professionalizzanti).

In breve: che la politica resti fuori dal processo di trasmissione del sapere, che resti fuori dagli affari di una comunità senza politica come è quella raccolta nel processo di formazione. Di tale processo, la verità sta a lato della teoria e della cultura generale, e se è un programma politico vincolato alle necessità esteriori ad essere ormai entrato nelle mura di quella Chiesa laica che è la scuola, è la filosofia, di nuovo, a dover sottomettere i saperi piegati a quella necessità (è la filosofia e soltanto la filosofia che salva «l'insegnamento secondario dalle minacce della specializzazione e della formazione professionale prematura»¹⁴). Unità, impoliticità, democratismo – nozioni che, riflesse sul principio interno della filosofia in quanto cultura generale, sono tutto fuorché 'filosoficamente' irrilevanti (vedremo tra un attimo il senso delle virgolette), non tanto, come si è indotti a pensare, per ciò che esse sono (o per ciò che hanno rappresentato nella tradizione), ma piuttosto, *per ciò che esse, situate nel discorso (ideologico) di un settore sociale specifico, dichiarano di essere*. Per la ricerca che segue,

¹² Ivi, p. 864.

¹³ Ivi, p. 862.

¹⁴ Ivi, p. 864.

infatti, il testo di Althusser sull'insegnamento della filosofia ha valore strategico non tanto per ciò che documenta (la questione della crisi dell'insegnamento superiore, in specie quello francese, è per noi del tutto inessenziale), quanto perché ciò che presuppone misura la distanza critica che lo stesso Althusser (e il gruppo dei suoi giovani allievi), *a partire da un certo momento, assume davanti al significato dei propri enunciati teorici.*

Tutto ciò ci consente di esplicitare l'oggetto di questo studio.

Ciò che segue è una ricostruzione storico filosofica delle tesi di Louis Althusser e del gruppo dei suoi allievi *relative alla descrizione dei processi di formazione della scuola di classe e della loro funzione.* Essa è in gran parte basata su due gruppi di scritti la cui quasi totalità è ancora inedita e sulla quale non esiste perciò una consolidata tradizione di ricerca. I due gruppi di scritti sono inquadrabili in due fasi storiche distinte. Al fine di sottolinearne la specificità, ogni fase storica che prenderò in esame sarà analizzata come se fosse un momento conclusivo di riflessione teorica.

La prima fase pertiene a un testo poco noto di Althusser, *Problèmes étudiants*, del gennaio '64. Ad esso sarà dedicato il primo capitolo. Si tratterà di comprenderne la genesi e illuminarne la ricezione (soprattutto, ad opera di Jean-Pierre Milbergue, con le due versioni di un testo pubblicato nel '65 col titolo *La signification politique des rapports pédagogiques dans l'Université française*). Qui basti dire che il testo fu occasionato dalle pesanti accuse di autoritarismo che Bruno Queysanne rivolse ad Althusser in occasione della lezione inaugurale dedicata a *Théorie et Méthode en Sciences Humaines* che quest'ultimo tenne nel dicembre del '63 al seminario di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (seminario pubblicato nel '65 con il titolo *Rapport pédagogique et communication*). Al centro di *Problèmes étudiants* c'è in gioco un certo tipo di *funzione pedagogica* che, collocata nel quadro di un'epistemologia materialista (essenzialmente, quella di *Sulla dialettica materialista*), rappresenta il dispositivo che sta alla base della trasmissione verticale (tra chi sa e chi non sa) di generalità scientifiche (ovvero, di contenuti di sapere vero).

Alla seconda fase, in rottura con la prima (per ammissione dello stesso Althusser che in *Sur la reproduction* denuncia la tendenza tecnicista e teoreticista di *Problèmes étudiants*), dedicherò il resto della ricerca. A tale fase, in linea con la formula contenuta nel celebre articolo *Idéologie et appareils idéologiques d'État* del '70 (ma anche in *Sur la reproduction*, che rappresenta la base materiale da cui quell'articolo è stato tratto), pertiene la questione del *rapporto tra apparato scolastico e riproduzione dei rapporti di produzione capitalistici*. A tal fine ho analizzato la vasta mole di dattiloscritti e manoscritti inediti, ancora trascurati dalla letteratura althusseriana, legati a un progetto incompiuto di opera collettiva intitolata *Écoles*. Tale progetto, il cui primo documento di una certa consistenza è datato 10 marzo '68 – si tratta di *Les mythologies scolaires* di Pierre Macherey, a cui dedicherò il secondo capitolo – e l'ultimo 3 novembre '69 – si tratta di tre note sulla geografia e la storia della formazione della scuola di classe firmate da Macherey e Christian Baudeolot, alle quali dedicherò il quarto capitolo –, è andato formandosi per opera dello stesso Althusser e, soprattutto, di Étienne Balibar, Pierre Macherey, Michel Tort (che dall'opera

incompiuta trasse *Le Quotient intellectuel*, del '74¹⁵), Roger Establet e Christian Baudelot (che dall'opera incompiuta trassero *L'école capitaliste en France*, del '71¹⁶). Di *Écoles* ci sono pervenuti i primi tre capitoli: è ad essi che dedicherò il terzo capitolo.

Dalla lettura dello studio che segue emergerà come quella sui processi di formazione, lungi dal rappresentare l'esito di interessi soltanto occasionali, sia per Althusser e il *groupe Spinoza* una questione di portata centrale e, per certi versi, decisiva per comprendere le istanze reali che stanno dietro al meccanismo di funzionamento della riproduzione sociale.

In questo senso, l'importanza di questo studio ha necessariamente un doppio rilascio. Dal punto di vista storico è quella di gettare una luce piuttosto inconsueta nell'ambito della letteratura althusseriana riguardo a quella che, al momento soltanto genericamente, può essere definita 'questione pedagogica'. In questo senso, la ricostruzione storiografica delle linee teoriche facenti capo alle due fasi storiche riportate sopra, contribuisce a *complicare* il rapporto teorico che Althusser intrattiene con la funzione dell'istituzione scolastica *con e al di là* della tesi sugli apparati ideologici di Stato del '70 (secondo cui l'apparato scolastico rappresenta l'apparato ideologico dominante dei modi di produzione capitalisti), che tuttora rappresenta il punto di riferimento teorico elettivo per delineare i contorni di tale questione. Tale ricostruzione storica ha, d'altro lato, necessariamente delle ricadute teoriche, vale a dire degli effetti di integrazione e di approfondimento delle tesi althusseriane più strettamente filosofiche (in specie, quelle di *Sulla dialettica materialista* e di *Marxismo e umanesimo*). L'originalità di questo punto di vista, sta nel fatto che tali ricadute attribuiscono al 'discorso pedagogico' di Althusser una valenza sostanziale dal momento che risultano funzionali all'ampliamento del perimetro di comprensione delle sue tesi filosofiche¹⁷.

Torno brevemente a *L'enseignement de la philosophie*.

Il testo di Althusser, a ben vedere, nasconde infatti un ultimo, fondamentale presupposto. Se è stabilita la sinonimia tra filosofia e teoria generale (essa, calata nel processo di formazione, è «scuola della *teoria*» e una «cultura teorica e generale», cioè, «disciplina universale» che pensa la «totalità» mediante «metodo» e «rigore della riflessione»), allora *la proposizione che dice della generalità teorica della filosofia è necessariamente una proposizione filosofica*. Ciò che, in altri, termini, si può enunciare dicendo che la tesi che indica l'istanza specifica della proposizione filosofica è necessariamente una tesi che – *nell'atto di*

¹⁵ M. Tort, *Le Quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974, tr. it. di G. F. Terzian, *Il quoziente intellettuale*, Verona, Giorgio Bertani Editore, 1976.

¹⁶ C. Baudelot, R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971, tr. it. di A. M. Comoli Prato, *Sistema scolastico e società capitalistica. Il caso della Francia*, Torino, Tommaso Musolini Editore, 1976. Nello studio che segue non prenderò direttamente in considerazione né il testo di Tort né quello di Baudelot ed Establet perché, sebbene provengano dal materiale di stesura di *Écoles*, rappresentano comunque delle elaborazioni teoriche autonome collocate in autonomi percorsi teorici.

¹⁷ Esempio: già Jacques Rancière, in un testo polemico del '73, *Sur la théorie de l'idéologie. Politique d'Althusser*, misura i tratti reazionari dell'epistemologia althusseriana (tesi filosofica: *Pour Marx*) sulla base delle tesi di *Problèmes étudiants* (tesi pedagogica) che, pertanto, rappresenta l'implicazione fattuale di quella tesi generale.

*quell'indicazione teorica – in quanto indicazione teorica –, assume il criterio di validità di una proposizione filosofica. Presupposto ulteriore che non è altro che un gioco di specchi e di autoreferenzialità: Althusser giustifica ciò che dice (come atto di enunciazione) in virtù di ciò che dice (come enunciato), e, simultaneamente, ciò che dice (come enunciato) è giustificato in virtù di ciò che dice (come atto di enunciazione). La filosofia è *soggetto* e *oggetto* dell'enunciazione: come oggetto, essa è il contenuto della sua tesi teorica (ovvero, del fatto che la filosofia è l'istanza dominante del processo di formazione); come soggetto, essa rappresenta il suo fattore convalidante. Il valore di verità della tesi althusseriana, di nuovo, si gioca a livello della sua autoreferenzialità. Ma, ecco il punto che mi interessa sottolineare: trattandosi di un testo sull'insegnamento della filosofia, ciò che implica quell'autoreferenzialità è una *legittimazione filosofica della filosofia nell'ambito del luogo (elettivo) della sua trasmissione (qui, degli studi superiori)*. Come a dire che il filosofo di professione (cioè, il professore), oltre ad essere implicato nella relazione di formazione, è *il soggetto teorico della sua enunciazione*. È il professore (di filosofia) che enuncia la propria posizione (dominante), e la sua posizione non può che essere enunciata dal professore (di filosofia) – *egli è presente in ciò che enuncia e ciò che enuncia è presente in lui*¹⁸. Il professore, in quanto filosofo di professione, giustifica la sua posizione ed è l'unico che, proprio in quanto filosofo di professione, può giustificarla nell'atto stesso della sua funzione.*

L'individuazione di questo ulteriore presupposto mi consente di introdurre una semplice questione la cui risposta *attraversa silenziosamente tutta l'analisi di Althusser e del suo gruppo*, soprattutto, relativamente a *Écoles*: qual'è la loro posizione davanti agli enunciati di quell'opera? Di che tipo sono le proposizioni teoriche da loro adottate? Sono forse proposizioni filosofiche? Pierre Macherey (che era presente al tempo della stesura di *Écoles*), ci dà un'indicazione importante e, per certi versi, sconcertante: essa infatti pare denunciare precisamente una postura teorica come quella dell'Althusser del '54. Riporto per intero un brano il cui oggetto è, appunto, il rapporto tra filosofia e università (come oggetto teorico delle proposizioni della prima e, *simultaneamente*, come spazio elettivo della produzione di quelle proposizioni: gioco di specchi e di autoreferenzialità, appunto). Il

¹⁸ Sul rapporto tra filosofia e filosofia come professione (ovvero, tra filosofia e filosofia del professore), cfr. L. Althusser, *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014, tr. it. di G. Cangioli a cura di G.M. Goshgarian, *Filosofia per non filosofi*, Bari, Edizioni Dedalo, 2015, pp. 13-14: «Se dunque non vi considerate filosofi, chi sono allora, secondo voi, gli uomini che meritano questo nome?» [...] «*I professori di filosofia*, ovviamente!». Ed è assolutamente vero: a parte coloro che, per ragioni personali, cioè per piacere o necessità, continuano a leggere autori filosofici, quindi a «fare filosofia», i soli che meritano di essere chiamati filosofi sono proprio i professori di filosofia. Questo *fatto* suscita naturalmente una domanda, anzi due. 1. È davvero un caso se la *filosofia* è così legata al suo *insegnamento* e a coloro che lo esercitano? Sembrerebbe di no, poiché, in fondo, il binomio filosofia-insegnamento non nasce con le nostre lezioni scolastiche di filosofia, ma risale alle origini della filosofia stessa: Platone insegnava la filosofia, Aristotele insegnava la filosofia. Quindi, se questo binomio non è frutto del caso, deve esprimere una necessità nascosta [...]. 2. Spingiamoci oltre. *A quanto pare*, la filosofia non serve a granché nella vita di tutti i giorni, visto che non produce conoscenze né applicazioni pratiche. È dunque lecito chiedersi a cosa serve la filosofia, e persino se, per caso, essa non *serva ad altro che al suo insegnamento*. E se serve solo al suo insegnamento, questo che cosa può significare?».

fatto che Macherey non parli direttamente della scuola o di ciclo superiore o di processo di formazione in generale non cambia in nulla il fulcro della questione.

La filosofia può essere utile? Bisogna aspettarsi che dica la verità sull'università, un'università in cui, del resto, essa rivendica, in virtù della propensione a dire il vero su ogni cosa, di occupare il posto che le spetta di diritto, riunendo in una sola formula l'appello a «difendere l'università» e quello a «difendere la filosofia»? La forma difensiva di questi appelli porta a sospettare che la causa alla quale rimandano sia persa in partenza, dando per scontato che ad essa spettano solo manovre di ripiego, e cosa ancora più grave di ripiego in sé, che tendono a fare dell'università un bunker o un ghetto dotando per contro la filosofia di indebiti privilegi. Tale ripiegamento in sé s'incarna proprio nello sforzo di perpetuare un'idea, verso la quale troverebbero una convergenza l'università e la filosofia, ricondotte alla loro essenza *pura* – bisogna precisarlo? Diciamolo brutalmente fin da subito: bisogna guardarsi dai filosofi che si mettono a riflettere o a perorare sull'università, cercando di ricondurla alla sua idea o alla sua essenza, con la cui promozione identificano la propria condotta di filosofi, che fa delle idee e delle essenze una delle risorse commerciali più redditizie, della quale sono i più titolati a sfruttare le innumerevoli possibilità. Giocando sulla parentela della parola «università» e della parola «universalità», con quest'ultima che designa proprio il tipo di realtà, definita dal suo carattere globale, che si sono accaparrate, non hanno difficoltà a trasformare la realtà storica della cosa che è l'università, con tutte le impurità di cui, in quanto cosa, essa è affetta, così come con i cambiamenti di cui è stata oggetto, in un'idealità immateriale e atemporale, alla quale l'immaterialità e l'atemporalità di cui la gratificano danno la garanzia di indistruttibile unità: in questa forma, essa si dispone e si destina ad essere preservata e perpetuata, cosa che basta a giustificare la tematica della «difesa», conferendole l'andamento di un ritorno all'idea o all'essenza alle quali, se ci si colloca dal punto di vista della verità, sarebbe impensabile essere infedele; e il filosofo si presenta come il miglior custode della fedeltà che è loro dovuta¹⁹.

Righe di fuoco che parlano da sole.

Si tratta di una nuova e definitiva interdizione. Ci si potrebbe chiedere con una certa retorica: è forse proprio a partire dall'occupazione di una posizione che è dell'ordine della filosofia che gli altri presupposti – unità, cultura generale come principio interno della formazione, impoliticità... – vedono la luce in quanto generati dal modo specifico del suo discorso? Nuova e definitiva interdizione, s'è detto: sono proprio i filosofi, infatti, a dover stare alla larga dalle cose della formazione (qui, dell'università) perché appena dicono delle loro universalità (ovvero, delle loro idealità immateriali e atemporalità), dicono ideologicamente. In sintesi: una corretta analisi teorica *non* è una analisi filosofica – tutto ciò che Althusser e il suo gruppo diranno della 'questione pedagogica' *non rinvia cioè in nessun modo ad una filosofia dell'educazione* (e ciò che quella questione mette in questione, è proprio l'idea di educazione in quanto modo specifico di ideologizzazione). L'analisi di Althusser e del suo gruppo sui processi di formazione, infatti, già a partire da *Problèmes étudiants* (il testo esce poco dopo *Sulla dialettica materialista* e poco prima di *Marxismo e umanesimo*),

¹⁹ P. Macherey, *La parole universitaire*, Paris, La Fabrique éditions, 2011, tr. a cura di A. S. Caridi, *La parola universitaria*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2013, pp. 22-23.

ma più decisamente in *Écoles* (che, tra le tante cose che dice, contraddice anche *Problèmes étudiants*), si colloca nel quadro del tentativo di rinnovamento del materialismo storico e del materialismo dialettico le cui linee teoriche saranno da loro definite negli anni di stesura degli scritti che in questo lavoro prenderò in esame²⁰.

Per le tesi che formeranno *Écoles* vale ciò che Balibar dice del pensiero teorico di Marx:

Il pensiero teorico di Marx, a più riprese, si è presentato non come una filosofia ma come un'alternativa alla filosofia, una *non-filosofia*, e persino un'*antifilosofia*. È forse stata la più grande delle antifilosofie dell'epoca moderna. Agli occhi di Marx, infatti, la filosofia – quella che aveva imparato alla scuola della tradizione che va da Platone a Hegel, includendovi anche i materialisti più o meno dissidenti, come Epicuro e Feuerbach – era per l'appunto solo un'impresa individuale di interpretazione del mondo. Cosa che portava, nel migliore dei casi, a lasciarlo così com'era, nel peggiore, a trasfigurarlo²¹.

A partire dall'analisi dei capitoli di *Écoles* oggi pervenutici (ma ciò vale anche per i testi preparatori dell'opera incompiuta come *Les mythologies scolaires* di Macherey), chiamerò le proposizioni ideologiche: 'proposizioni vero-fattuali'; quelle teoriche (o 'filosofiche' in senso marxista): 'proposizioni teoriche'. Vedremo nel corso dell'analisi il motivo della prima definizione. Qui è sufficiente accennare al fatto che l'ideologicità di quelle proposizioni, per esplicita dichiarazione di Althusser (in uno scritto inedito su *les Grandes Illusions de l'École*, del '68), è data da una illusione particolare (ovvero, da una particolare rappresentazione) – da una illusione la cui singolarità epistemologica è dettata dal fatto che l'astrattezza (nel senso di separatezza) delle sue conclusioni si produce a partire da un'immediata prossimità (empirica). Uno è il nome: *illusione filosofica*.

²⁰ Sul punto, ad esempio, già nelle *Osservazioni* preliminari di *Per Marx*, si legge di una differenza terminologica: «Teoria (con la maiuscola)», sebbene stia in una relazione sinonimica con «'filosofia' marxista (il materialismo dialettico)», non corrisponde al termine di «filosofia» perché filosofia, in ultima istanza, è ideologia (perché ideologica è la sua funzione). Scrive Althusser che «Engels aveva sentito il bisogno di inscrivere in una differenza terminologica la differenza che separa le filosofie ideologiche dal progetto filosofico assolutamente nuovo di Marx. Proponeva di registrare questa differenza designando la filosofia marxista con il termine di teoria», L. Althusser, *Pour Marx*, Paris, Édition La Découverte, 1996, tr. it. a cura di M. Turchetto, *Per Marx*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008, p. 41. Vero e proprio *leitmotiv*, le varianti della tesi althusseriana sulla funzione ideologica della filosofia (si pensi alla celebre formula contenuta nella *Risposta a John Lewis*, del '73, secondo la quale la filosofia «è, in ultima istanza, lotta di classe nella teoria»), arrivano fino a *Filosofia per non filosofi*. Qui, ad esempio, si legge che «tutte le filosofie note del passato [...] hanno tutte agito 'su commissione', al servizio della classe dominante (o delle classi dominanti), lavorando la 'materia prima' dell'ideologia determinante per tale classe [...]. Se ogni filosofia si sviluppa su delle basi teoriche di classe, se unifica in un'ideologia dominante gli elementi ideologici esistenti, ma in favore delle classi dominanti, possiamo allora dedurre che non produce alcuna conoscenza, ed è solamente un'arma in un conflitto. Un'arma rimane un'arma: non produce nient'altro che il potere della vittoria», L. Althusser, *Filosofia per non filosofi* cit., p. 227.

²¹ É. Balibar, *La philosophie de Marx*, Paris, Éditions La Découverte, 1993, tr. it. di A. Catone, *La filosofia di Marx*, Roma, manifestolibri, 1994, pp. 9-10.

Nel brano di Macherey riportato sopra si parla del gioco di prestigio del discorso filosofico relativo all'affinità della parola «università» con «universalità» – in quanto, quest'ultima, nozione specifica del suo modo specifico di parlare. Un gioco di prestigio la cui individuazione si trova in un altro scritto di Balibar (caso vuole che anche lui fosse presente all'epoca della stesura di *Écoles*, meglio: il *più* presente) intitolato *Sub specie universitatis: dire l'universale in filosofia*²²:

Il gioco di parole franco-latino che fa sì che dal termine *universitas* derivino al tempo stesso l'idea di università e quella di universalità ovviamente è tutto tranne che casuale. I filosofi, quantomeno alcuni di essi, non hanno mancato di utilizzarlo per pensare in modo critico o autopromozionale lo statuto della loro disciplina²³.

Universalità – Università. Ripeto a scampo di equivoci: il fatto che qui si parli soltanto di università e non di processi di formazione in generale, non cambia in nulla il senso della questione che mi interessa indicare – anzi, si vedrà come essa, fase suprema dell'educazione, ha, in una vera e propria cosmologia metafisica che è la scuola dal punto di vista della sua rappresentazione ideologica, la funzione di un vero e proprio primo motore immobile. Universalità, Università – filosofia e suo spazio di elezione: comunione ideologica che basta a integrare la riflessione su cosa essa sia, «sul presente e sul futuro della filosofia», con quella «sulle norme e sulle forme discorsive di cui la filosofia stessa si è appropriata per il fatto di essere collocata nel cuore dell'istituzione universitaria»²⁴.

Ecco, in definitiva, ciò che lo studio che segue rappresenta, quantomeno programmaticamente, e che può rappresentare anche al di là del campo degli studi althusseriani: sul presupposto ideologico del legame tra università e filosofia, questa ricerca, ricostruzione storica di una teoria anti-filosofica o non filosofica dei processi di formazione in generale, può rappresentare la premessa (e, per certi versi, l'unica premessa possibile) di una teoria anti-filosofica o non filosofica della stessa filosofia.

È ciò che resta da fare.

²² É. Balibar, *Sub specie universitatis: dire l'universel en philosophie*, in *Des Universels. Essais et conférences*, Paris, Éditions Galilée, 2016, tr. it. di F. Grillenzoni, *Sub specie universitatis: dire l'universale in filosofia*, in *Gli universali. Equivoci, derive e strategie dell'universalismo*, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2018.

²³ Ivi, p. 82.

²⁴ Ivi, p. 85.

Lo studio che segue è il prodotto di una ricerca condotta presso l'*Institut Mémoires de l'édition contemporaine* (IMEC), in Normandia. Colgo qui l'occasione per ringraziare l'Istituto nelle persone della direttrice generale delle edizioni, Mme Dominique Bourgois, così come dei responsabili della biblioteca per la gentile disponibilità dimostratami.

Nel testo, riporterò in versione originale i documenti d'archivio che ho consultato, dal momento che non sono stati editi né in francese né in italiano; diversamente, riporterò con la mia traduzione i testi editi in francese che non sono stati tradotti in italiano; infine, riporterò i testi già tradotti in italiano nella medesima traduzione.

Capitolo primo

Funzione pedagogica e lotta di classe. Su geni e struttura di *Problèmes étudiants*

Premessa

Versione definitiva di un testo inedito intitolato *Le communisme et le étudiants*, del '63¹, *Problèmes étudiants* apparve nel gennaio del 1964 nella sezione *points de vue* del numero 152 della rivista comunista «la nouvelle critique». Il numero reca per titolo *Les étudiants*. Althusser intende intervenire nel dibattito allora in corso nel *milieu* studentesco, in particolare in quello dell'U.N.E.F (che, dopo la guerra d'Algeria del 1956, mette all'ordine del giorno le proprie rivendicazioni sulle condizioni specifiche del lavoro studentesco) e dell'U.E.C. Sotto al titolo del testo, un esergo di sette righe. Nelle prime quattro sta scritto: «Il testo che segue non ha altro obiettivo che quello di definire il più esattamente possibile le basi teoriche sulle quali si può sviluppare l'analisi dei problemi propri degli studenti»².

Può essere utile tenere a mente come questo testo si situi nel periodo di produzione althusseriano legato alla stesura degli scritti che comporranno *Pour Marx: Problèmes étudiants* esce quattro mesi dopo di *Sulla dialettica materialista*, che è dell'agosto '63, e cinque mesi prima di *Marxismo e umanesimo*, che è del giugno '64. Data la convergenza di alcune punti cruciali inerenti alla coppia scienza-ideologia è lecito chiedersi il motivo per cui *Problèmes étudiants* non compaia in *Pour Marx*, motivo quasi certamente *non* legato al *j'accuse* riportato in *Sur la reproduction*, in un contesto politico molto diverso da quello del 1965, anno di pubblicazione di *Pour Marx*³.

Nei testi di Althusser l'unico riferimento a questo scritto compare, appunto, in una nota di *Sur la reproduction*, di almeno cinque anni dopo⁴. Essa è collocata nel contesto della distinzione tra divisione tecnica e

¹ ALT2. A2-03.03.

² L. Althusser, *Problèmes étudiants*, in «la nouvelle critique», 152 (1964), p. 80.

³ Faccio riferimento alla tesi di Julien Girval-Pallotta, esposta nell'ambito del Séminaire «Mouvements étudiants et luttes sociales», tenutosi il 7 novembre 2009 e consultabile nel sito: https://grm.hypotheses.org/files/2013/01/GRM3.RC_Pallotta.pdf

⁴ Mi riferisco al fatto che il dattiloscritto in cui compare la nota e che sta alla base dell'edizione critica del volume non reca la data di stesura.

divisione sociale del lavoro. In effetti, è in *Problèmes étudiants* che questa distinzione diventa operativa. Se la «divisione tecnica» corrisponde ai «‘posti’ di lavoro la cui esistenza è giustificata esclusivamente dalle necessità *tecniche* che definiscono il modo di produzione in un dato momento del suo sviluppo in una data società», la divisione sociale «ha come funzione di assicurare il processo lavorativo di questa società *nelle forme stesse della divisione in classi e della dominazione di una classe sulle altre*»⁵. Più avanti, la funzione di questa distinzione (che a questo livello indica una distinzione *reale* – la divisione tecnica e la divisione sociale sono divisioni distinte ma separate – e non *modale* – la divisione tecnica e la divisione sociale, sebbene siano distinte, cadono nel quadro di una stessa divisione, così che il riferirsi all’una significa *già* riferirsi all’altra –, come sottolineò Rancière in un testo del 1973 su cui ritorneremo più tardi) sarà chiara.

Per il momento basti considerare che è lì, quindi, è nel 1964 che Althusser formula la distinzione tra divisione tecnica e divisione sociale.

Ma – ecco la nota.

Di *Problèmes étudiants* «rettifichiamo qui la tendenza ‘tecnicista’ e ‘teoreticista’ che ha segnato alcuni dei suoi sviluppi»⁶. Come a dire: la distinzione è corretta così come è corretta l’individuazione di due divisioni – è per questo che essa va mantenuta. Ma tale individuazione va rettificata in funzione dei suoi sviluppi. Non è un caso che in *Sur la reproduction*, in un contesto politico assolutamente cruciale per la riformulazione delle tendenze «tecniciste» e «teoreticiste» contenute nel testo del ’64 (il maggio ’68), Althusser tacci di «impostura ideologica» ogni tentativo di pensare la distinzione come distinzione reale, dal momento che «tutte le forme entro le quali si esercitano le funzioni presumibilmente ‘tecniche’ della divisione del lavoro sono l’effetto diretto e indiretto dei rapporti di produzione dominanti»⁷. Il che equivale a dire che la divisione tecnica del lavoro, lungi dal definirsi in funzione del grado di sviluppo di una società data, dipende *già* dalla sua finalità sociale, cioè dalla riproduzione dei rapporti di produzione che la determinano. La divisione tecnica è *già* collocata all’interno della forma della divisione in classi in quanto questa è la sua implicazione immediata. Divisione tecnica è *già* divisione sociale.

Tecnicismo, teoreticismo – dunque. Perché?

Entriamo nel merito del testo.

§1. Divisione tecnica e divisione sociale

I principi teorici collocati al livello della teoria scientifica e funzionali alla conoscenza dell’università come oggetto proprio sono, come detto sopra, quelli di divisione tecnica e quello di divisione sociale del lavoro:

⁵ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 84.

⁶ L. Althusser, *Sur la reproduction*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 70.

⁷ Ivi, p. 71.

Marx ha applicato questi principi nell'analisi della società capitalista. Essi sono validi per l'analisi di ogni società umana (intesa come formazione sociale che si fonda su un modo di produzione determinato). Questi principi sono *a fortiori* validi per una realtà sociale particolare come l'Università che esiste, per ragioni fondamentali, in ogni società moderna, che sia capitalista, socialista o comunista⁸.

Come accennato, la divisione tecnica corrisponde al posto che il processo del lavoro, in base al grado di sviluppo di una società in un dato momento, assegna ad un individuo: il suo livello d'applicazione all'università allora, «consiste nell'assicurare la formazione pedagogica superiore dei futuri quadri tecnici, scientifici e sociali della società e a partecipare al lavoro scientifico creatore [*travail scientifique créateur*]»⁹. Lavoro scientifico; formazione pedagogica; divisione tecnica del lavoro. Categorie implicantesi, dal momento che la formazione pedagogica (di trasmissione di un sapere), sulla base della divisione tecnica (per competenze), sta alla base del lavoro scientifico (che è creatore).

Althusser pare molto distante dalla ben più nota formulazione contenuta nel testo sugli apparati del '70. Se lì la scuola rappresenta l'apparato ideologico di Stato privilegiato, in *Problèmes étudiants*, in relazione al dominio di classe della divisione sociale ed in virtù della sua divisione tecnica, Althusser parla dell'università come di un sito «privilegiato» all'interno delle formazioni sociali in cui indipendenza, individualismo e libertà non sono riducibili alle qualificazioni formalmente identiche dell'individualismo borghese:

Tradizionalmente, l'Università rappresenta i valori 'liberali': spirito critico, libertà della ricerca scientifica, libertà della discussione scientifica etc., non sono, come alcuni dicono pericolosamente, riducibili all'*individualismo borghese*, ma ad autentici valori scientifici. Sarà molto grave confondere la *libertà* di cui hanno bisogno tutta l'attività scientifica, come dell'aria stessa della sua respirazione, come condizione fondamentale di tutta la ricerca scientifica – con l'ideologia del 'liberalismo' *economico e politico* della borghesia¹⁰.

Ecco che allora Althusser introduce una tesi di importanza centrale: «Non è, per noi marxisti, la *forma* nella quale un sapere è, o ben trasmesso, o ben assimilato, o ben scoperto, che costituisce la 'componente decisiva' della questione, quanto la *qualità del sapere* stesso»¹¹. Qualità del sapere e forma nella quale un sapere è trasmesso, assimilato etc; sapere come *oggetto* della trasmissione e funzione pedagogica in quanto *forma* della sua trasmissione – forma, da un lato, contenuto, dall'altro. Da questo enunciato va tolta ogni ambiguità. L'indifferenza che sembra esserci verso la forma non è, infatti, l'indifferenza verso la forma in generale, ma l'indifferenza dettata dal fatto che «noi marxisti», proprio in quanto facciamo della scientificità del sapere la nostra priorità, siamo indifferenti al fatto che

⁸ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 83.

⁹ Ivi, p. 84.

¹⁰ Ivi, p. 86.

¹¹ *Ibidem*.

questa scientificità debba essere garantita da una formazione pedagogica ben determinata, una mediazione pedagogica che – proprio in quanto è fondata sulla divisione tecnica del lavoro – fa dell'università il luogo di quelle qualificazioni formalmente identiche a quelle dell'individualismo borghese:

Opporre senza critica, dunque arbitrariamente e sistematicamente, le forme collettive alle forme individuali o liberali, ben fondate, della ricerca scientifica; condannare le ultime come se fossero manifestazioni dell'ideologia 'liberale' o 'individualista' borghese: questi sono dei punti di vista pericolosi, tanto dal punto di vista pedagogico che dal punto di vista politico e ideologico¹².

La questione della forma, come si vede, è tutto fuorché indifferente.

In una nota Althusser precisa che «nel problema dell'attività insegnanti-studenti» è «il *contenuto* (il sapere) che è dominante, e la *forma* che è subordinata»¹³. Ciò non significa, ancora una volta, che la forma sia indifferente. Al contrario, la funzione pedagogica in quanto fondata sulla divisione tecnica del lavoro, sembra rappresentare la *ratio essendi* dell'oggetto trasmesso. Tra forma e contenuto deve cioè stabilirsi un *rapporto di adeguazione* (Althusser usa il termine «*corrispondenza*») che trova nella forma della trasmissione la condizione di validità dell'oggetto trasmesso. Più precisamente, la forma ha una posizione allo stesso tempo *condizionata* (subordinata all'oggetto, che ha la posizione dominante) e *necessaria* (cioè, essenziale alla validazione della qualità scientifica della cosa trasmessa). È nella *forma* della trasmissione che il *contenuto*, proprio in quanto è ciò che sta in posizione dominante, trova la componente atta a garantire il suo valore di verità scientifica. Althusser, sul punto, è chiaro:

Il sapere distribuito è una vera *scienza*? [questione che indica la preoccupazione dominante relativa al contenuto, alla '*qualità del sapere* stesso', N.d.a.]. Allora la sua distribuzione *corrisponde* davvero ad una necessità *tecnica*, allora la funzione pedagogica è per l'essenziale sana, anche se le sue *forme* [preoccupazione subordinata relativa alla forma, N.d.a.] sono relativamente 'vecchie' e riformabili¹⁴.

Per il momento basti sottolineare che *la funzione pedagogica corrisponde alla necessità tecnica in quanto condizione formale della convalidazione scientifica del sapere in quanto oggetto trasmesso*: l'oggetto trasmesso è scientifico? Allora la divisione tecnica del lavoro universitario, che sta alla base della formazione pedagogica, è realmente operativa ed «è per l'essenziale sana», pur assumendo una morfologia relativamente «vecchia» (torneremo più avanti su questa strana precisazione relativa alle forme «vecchie» della funzione pedagogica).

Questo è ciò che riguarda la divisione tecnica.

¹² *Ibidem*.

¹³ Ivi, p. 90.

¹⁴ Ivi, p. 89.

D'altro lato, se è vero che *a fortiori* i principi dell'analisi della divisione tecnica e della divisione sociale valgono per ogni realtà sociale determinata, dal lato della divisione sociale e della dominazione di classe, le cose, per l'università, avvengono «in condizioni assai particolari»¹⁵. Sebbene infatti essa rappresenti il luogo della libertà e dello spirito critico – forme, come visto, non riconducibili a quelle dell'individualismo borghese – l'università è altresì il luogo di una tensione *che riguarda non tanto la forma dell'insegnamento scaturito dalla tecnica di trasmissione quanto il sapere come oggetto del lavoro intellettuale*. Scrive Althusser:

Ciò che è notevole nel caso dell'Università, è che la *divisione sociale del lavoro, dunque la dominazione di classe*, interviene *massicciamente* nell'Università, non solo, né sempre prioritariamente là dove i teorici degli studenti o i non-studenti la cercano¹⁶. Essa interviene *massicciamente*, e sotto una forma 'accecante' (senza dubbio è per questo che non sempre la 'vediamo'), nell'*oggetto* stesso del lavoro intellettuale: *nel sapere* che l'Università è incaricata di distribuire agli studenti¹⁷.

Stesse categorie della divisione tecnica. Lì, qualità del sapere come contenuto e forma della sua trasmissione; qui, forma della trasmissione (probabilmente sottintesa al lavoro teorico degli studenti), e sapere in quanto oggetto d'incidenza operativa della dominazione di classe. Stesse categorie della divisione tecnica ma rapporto opposto: lì, l'oggetto era garantito dalla forma della sua trasmissione; qui, l'oggetto è trasmesso in funzione di una politica di classe a prescindere dalla forma della sua trasmissione. O, più precisamente, a prescindere da una forma determinata che ne convalidi il contenuto scientifico: «La divisione sociale del lavoro non è dunque tecnica che nella misura in cui essa riflette la tecnica (sociale, politica, ideologica) della dominazione d'una classe sulle altre nel processo del lavoro sociale»¹⁸. Dunque, scrive Althusser: «Il sapere distribuito è una pura ideologia, come in certe materie o in certi corsi? Allora la funzione pedagogica è al servizio di un'ideologia e dunque di una politica di classe, *anche se le 'forme' dell'insegnamento fossero molto 'moderne'*»¹⁹.

Sia nella divisione tecnica che nella divisione sociale, in ultima istanza, compaiono le stesse categorie: *forma* (della trasmissione) e *contenuto* (trasmesso). Da una parte, nella divisione tecnica, la qualità del sapere scientifico è garantita dalla forma della sua trasmissione: la divisione tecnica della formazione pedagogica è adeguata al contenuto trasmesso in quanto contenuto scientifico convalidato da quella forma; dall'altra, nella dominazione di classe l'oggetto del sapere è trasmesso indifferentemente alla forma della sua trasmissione, ovvero, indifferentemente alla determinatezza di una forma che ne sancisca il valore di scientificità: la

¹⁵ Ivi, p. 85.

¹⁶ Althusser verosimilmente si riferisce alle analisi studentesche di riformulazione 'qualitativa' della relazione pedagogica.

¹⁷ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 87.

¹⁸ Ivi, p. 84.

¹⁹ Ivi, p. 89.

divisione sociale del lavoro universitario agisce direttamente sull'oggetto senza garantirne il processo formale di convalidazione.

Da una parte, l'accento è posto sulla *forma* in quanto forma che giustifica la qualità di un *contenuto*; dall'altra, l'accento è posto sul *contenuto* a prescindere da una *forma* che possa garantirne il valore di scientificità. Da una parte, divisione tecnica, dall'altra, divisione sociale. Da una parte, un sapere scientifico, dall'altra, un sapere ideologico.

Ecco dunque la tesi cruciale di Althusser: «È nel sapere che è insegnato nell'Università che passa *la linea di divisione permanente della divisione tecnica e sociale del lavoro, la linea di divisione di classe più costante e più profonda*»²⁰. Il sapere, allora, ha per Althusser una doppia faccia: o il sapere è un sapere scientifico, o il sapere è un sapere ideologico; o il sapere è sapere vero, o il sapere è un falso sapere.

Sul punto, tre osservazioni:

1. la prima è relativa alla *coppia scienza-ideologia*. Il sapere si dice in molti modi. C'è un sapere scientifico e c'è un sapere ideologico. Se, in generale, la coppia scienza-ideologia definisce per Althusser la linea di demarcazione della lotta di classe, la stessa coppia definisce la linea di demarcazione della lotta di classe all'interno della Cosa universitaria, dal momento che questa coppia, nel sapere insegnato all'università, è definita dalla «*linea di divisione permanente della divisione tecnica e sociale del lavoro*»²¹. L'osservazione iniziale relativa alla mancanza di *Problèmes étudiants* in *Pour Marx* non era dunque così oziosa (talmente poco oziosa che in una lettera cui farò cenno più avanti, indirizzata a Bruno Queysanne, e che può essere considerata come il momento di messa in forma teorica del testo di *Problèmes étudiants*, Althusser lega in modo esplicito la questione della funzione pedagogica a *Sur la dialectique materialiste*²²). Per quanto massimalista, si può enunciare la tesi fondamentale di *Pour Marx* dicendo che l'ideologia (o la filosofia, o l'umanesimo, o Hegel) è il contrario della scienza (o dell'epistemologia, o di un certo marxismo, o di un certo Marx), e viceversa. *Problèmes étudiants* allora, sembra rappresentare l'implicazione fattuale di questa tesi generale: attraverso uno scritto programmatico che, di fatto, trova la sua ragion d'essere nel fornire linee strategico-operative al movimento studentesco, Althusser intende mostrare, se non il luogo di produzione, uno dei luoghi di produzione reale delle generalità scientifiche. In questo senso, un 'feroce' scritto di Rancière, *Sur la théorie de l'idéologie. Politique d'Althusser*, tradotto in francese nel 1973 ma redatto (molto significativamente) per una rivista argentina nel 1969, all'indomani del maggio '68, rappresenta un testo davvero significativo. In questo scritto, infatti, Rancière lega strettamente la tesi generale althusseriana secondo la

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

²² Cfr. 872ALT/142/6, pp. 1, 2, 7, 8; ALT2. A40-04.03 (A), p. 6.

quale l'ideologia è il contrario della scienza con *Problèmes étudiants* al fine di mostrare come questo scritto sia la traduzione fattuale di una tesi generale (e per Rancière, sia una traduzione di un atteggiamento che è in ultima istanza metafisico e, dunque, revisionista): *Problèmes étudiants* con *Marxismo e umanesimo* «si sforzano di trarre le conseguenze politiche della teoria dell'ideologia»²³. Comunque vadano le cose, l'aspetto davvero ironico della tesi che fa dell'università uno dei luoghi di produzione degli enunciati scientifici, sta nel fatto che, come dice Mladen Dolar in relazione ai discorsi lacaniani (il discorso dell'Università non è il discorso della scienza e la Scienza non compare nella teoria dei discorsi di Lacan), Marx, così come Freud (che con Galileo o Spinoza, rappresentano per Althusser i nomi legati alla produzione di una generalità scientifica) produssero sapere esattamente al di fuori del contesto universitario²⁴.

2. La seconda osservazione, legata alla prima, è relativa alla *separazione tra la divisione sociale e divisione tecnica del lavoro*. Nel sapere passa la «*la linea di divisione permanente della divisione tecnica e sociale del lavoro*»²⁵. Divisione che non è semplice distinzione. Perché se scienza e ideologia, come visto in (I), sono domini qualitativamente opposti, allora la divisione tecnica e la divisione sociale del lavoro sono irriducibili così come sono irriducibili le forme che assume il sapere. Il punto cruciale dell'argomento di Althusser sta dunque nel sottolineare come questi principi siano separati, dal momento che essi dispongono una dicotomia irriducibile in seno al sapere. Ciò significa che il discorso scientifico in quanto discorso opposto al discorso ideologico costituisce, a questo livello dell'elaborazione althusseriana, ancora una opzione che, garantita da una determinata formazione pedagogica basata sulla divisione tecnica, è conseguibile all'interno del dominio universitario. È in questo senso che, dunque, l'università rappresenta non tanto un bersaglio ideologico quanto il luogo della divisione di classe: «È nel sapere che è insegnato nell'Università che passa *la linea di divisione permanente della divisione tecnica e sociale del lavoro, la linea di divisione di classe più costante e più profonda*»²⁶. Per negare l'università come luogo della divisione di classe e porla come apparato del dominio di classe era necessario *fare della divisione del lavoro qualcosa non di separato ma di distinto*, fare cioè della divisione tecnica e della divisione sociale una divisione *modale* (e non reale) in senso alla stessa divisione del lavoro in generale, dal momento che la sua

²³ J. Rancière, *Sur la théorie de l'idéologie. Politique d'Althusser*, in «L'Homme et la société» 27 (1973), tr. it. di A. Chitarin, *Ideologia e politica in Althusser*, Milano, Feltrinelli, 1974, p. 24.

²⁴ Cfr. M. Dolar, G. Clemente, *Intervista su Beyond interpellation e questioni correlate*, in «Quaderni Materialisti», 15 (2017), p. 245.

²⁵ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 89.

²⁶ *Ibidem*.

separazione implica la possibilità della trasmissione di un sapere che, essendo non-ideologico, sta già, per così dire, dalla parte della rivoluzione. Ed è questo ciò che sembra avvenire a partire dal 1969, in quella nota di *Sur la reproduction* che ha un legame diretto con *Problèmes étudiants* proprio sulla distinzione tra divisione tecnica e divisione sociale, e in cui la rettifica del «tecnicismo» e del «teoreticismo» ha come implicazione immediata la ridefinizione dell'università come luogo in cui il sapere *come tale* si articola attraverso un sistema che è la stessa ragion d'essere dell'ideologia borghese (il suo apparato ideologico di Stato).

3. Ciò significa, ultima osservazione, che il sapere, in questo scritto di Althusser, è ancora *indifferente al luogo della sua produzione*. Althusser ha qui una tesi, per così dire, sintattica del sapere, una sorta di ortopedia dei modi di trasmissione che è indifferente ai luoghi di produzione degli oggetti trasmessi; una sorta di attenzione specifica verso la correttezza formale dell'enunciato (*forma*), laddove questa garantisce la convalidazione scientifica dell'oggetto (*sapere*), a prescindere dal posizionamento del luogo d'enunciazione (*università*). Il fatto che Althusser parli anche di divisione sociale del lavoro universitario non cambia in nessun modo le carte in tavola (infatti, in relazione alla divisione collocata in seno al sapere in generale, il problema non sorge sul versante della dominazione di classe – al lato del falso sapere –, quanto sulla possibilità che sia trasmesso un sapere non ideologico – cioè un sapere scientifico). Ancora Rancière, nello scritto citato prima, scrive: «Non c'è nell'Università ideologia che sarebbe Altro della scienza; non vi è neanche scienza che sarebbe l'Altro dell'ideologia. L'Università non insegna 'la scienza' nella purezza mitica della sua essenza, ma ritagli di conoscenze scientifiche articolate in *oggetti di sapere*. La trasmissione delle conoscenze scientifiche non dipende dal concetto della scienza, fa parte delle *forme di appropriazione* del sapere scientifico che sono forme di appropriazione *di classe*. Le conoscenze scientifiche sono trasmesse attraverso un sistema di discorso, di tradizioni e di istituzioni che sono l'esistenza stessa dell'ideologia borghese»²⁷. Quindi il sapere, anche quello scientifico e pur con tutte le attenzioni legate alla corrispondenza con il suo modo di trasmissione, porta il marchio del suo collocamento fattuale e non prescinde dai modi di appropriazione che, nel caso dell'università, «sono modi di appropriazione di classe». È una tesi, questa, che non può non rievocare un testo cruciale, uscito nel 1964, nello stesso anno di *Problèmes étudiants*. Ovviamente, mi riferisco a *Les héritiers* di Bourdieu-Passeron. Lì, come è noto, viene formulata la tesi secondo la quale il successo scolastico è fondato sull'«eredità culturale» e su quegli atteggiamenti verso lo studio (il «dilettantismo») che, mascherati in doti naturali dal postulato dell'uguaglianza formale (l'«ideologia carismatica»), sono l'effetto

²⁷ J. Rancière, *Ideologia e politica* cit., p. 30.

dell'origine sociale. Più precisamente, è in gioco una *circolarità riproduttiva della cultura* – non mi riferisco al testo sulla riproduzione del '70, ma a un saggio firmato dal solo Bourdieu, *La transmission de l'héritage culturel*, del '66²⁸. Da una parte, la disuguaglianza di fronte alla cultura è il principio della disuguaglianza di fronte alla scuola: l'origine borghese consente cioè di collocarsi nell'ambito di un «privilegio culturale» che sta alle spalle del successo scolastico (ovvero: la comunicazione pedagogica è in funzione della cultura che il fruitore deve alla sua origine sociale). Dall'altra, però, la disuguaglianza di fronte alla scuola è il principio della disuguaglianza di fronte alla cultura: l'allenamento scolastico consente cioè di assimilare i codici di fruizione degli oggetti di sapere (ovvero: la cultura del fruitore è sempre in relazione alla comunicazione pedagogica).

§2. La funzione pedagogica

Proseguiamo con l'analisi del testo di Althusser.

L'università è il luogo di una duplice divisione distinta e separata; il luogo, cioè, di una divisione di classe che divide il sapere: da una parte, sapere scientifico (proveniente dalla divisione tecnica corrispondente), dall'altra, sapere ideologico (proveniente dalla divisione sociale a prescindere dai modi di trasmissione, ovvero proveniente da una divisione tecnica funzionale a quel tipo di trasmissione). Si vede come nell'utilizzo che ne fa Althusser, i principi marxiani siano collocati ancora ad un livello astratto dal momento che, per adesso, si sa *che* è posta la necessità di una divisione tecnica ma non si sa ancora *quale* sia la formazione pedagogica ad essa corrispondente: «Dal momento che questo sapere mette direttamente in causa la funzione pedagogica sulla quale è fondata l'Università, è necessario farne l'analisi oggettiva»²⁹.

Sul punto (che definisce il contenuto della parte III di *Problèmes étudiants*) Althusser è esplicito: «La funzione pedagogica ha per oggetto quello di trasmettere un sapere determinato a dei soggetti che non possiedono questo sapere»³⁰. Ciò significa che *il sapere è peculiarmente divisivo in quanto fondato su una ineguaglianza essenziale definita dalla posizione che i soggetti intrattengono di fronte ad esso* (quella tra chi sa e chi non sa). La convalidazione scientifica di un oggetto di sapere è stabilita cioè da una formazione pedagogica attraversata da un rapporto di disparità verticale: «La situazione pedagogica riposa dunque sulla condizione assoluta di una *ineguaglianza tra un sapere e un non-sapere*».

²⁸ P. Bourdieu, *La transmission de l'héritage culturel*, in Darras, *Le partage des bénéfiques*, Paris, Les Editions de Minuit, 1966, tr. it. a cura di M. Barbagli, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Società editrice il Mulino, 1972, pp. 131-161.

²⁹ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 90.

³⁰ *Ibidem*.

Con quest'ultimo, centrale enunciato è possibile delineare una topologia del sapere, una topologia nella quale per Althusser è inserita, di conseguenza, la stessa linea di divisione di classe. In un primo momento, il sapere, in base all'incidenza della doppia divisione del lavoro in generale, è determinato dalla differenza tra scienza e ideologia (S - s/i); per un altro, quello della funzione pedagogica in quanto espressione della divisione tecnica, il sapere è collocato in una relazione di ineguaglianza che fa del non-sapere (e non del falso-sapere) l'altro del sapere (scientifico, e non del sapere in generale). Da una parte c'è un rapporto interno al sapere in *generale* (un rapporto che si esprime in una linea di *divisione* – che è la stessa linea di divisione di classe); dall'altra, c'è un rapporto *specifico* tra il sapere e il non-sapere (un rapporto che si esprime in un rapporto di *ineguaglianza* sostanziale che si fa garante della possibilità scientifica contenuta come parte divisa nel sapere in generale).

Questo è il motivo per cui, in prima istanza, la critica di Rancière secondo la quale Althusser, mediante una torsione (metafisica e dunque reazionaria), sembra contraddirsi (prima il sapere è il luogo di una divisione, poi, nella funzione pedagogica in quanto definita dalla divisione tra chi sa e chi non sa, il sapere «ha lo statuto della scienza come tale», giustificando così «l'eminente dignità dei portatori del sapere»³¹) non sembra formalmente corretta, dal momento che il sapere trasmesso nella funzione pedagogica è la traduzione specifica del sapere scientifico contenuto nel sapere in generale.

In seconda istanza, il fatto che «il famoso rapporto maestro-allievo, professore-studente è *l'espressione tecnica di questo rapporto pedagogico fondamentale*»³² mostra, in base a questa topografia del sapere, che per Althusser la vera posizione della divisione di classe non è collocata nel rapporto pedagogico maestro-allievo/professore-studente (così come era stata tracciata dai teorici dell'U.N.E.F. – si pensi ad esempio ad un testo paradigmatico del movimento studentesco come *Naissance d'un syndicalisme étudiant*, comparso in *Les Temps Modernes* nel febbraio '64, in cui Marc Kravetz scrive che «ciò che lo studente apprende essenzialmente all'Università è la passività e la sottomissione»³³); non è collocata nel rapporto d'ineguaglianza dal momento che questo (che è basato sulla divisione tecnica) sta a lato del sapere scientifico in quanto è opposto al sapere ideologico (che è basato sulla divisione sociale) – dal momento che questo rapporto localizza uno spazio che essendo determinato dalla pratica produttiva di generalità scientifiche esclude – tecnicamente – l'incidenza della classe dominante sull'oggetto di sapere.

È proprio su questa base teorica che Althusser intende dialogare con i teorici dell'U.N.E.F. (da un vertice teorico vicino alle posizioni squisitamente 'quantitative' del PCF): l'operazione di Althusser, cioè, è *definita da una strategia teorica (topografica) che sposta l'asse della divisione di classe da un rapporto pedagogico verticalizzato ed ineguale al*

³¹ J. Rancière, *Ideologia e politica* cit., p. 34.

³² L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 90.

³³ M. Kravetz, *Naissance d'un syndicalisme étudiant*, in «Les Temps Modernes», 213 (1964), pp. 1454-1455.

contenuto del sapere in generale. Ed è questo il motivo per cui ogni tentativo di intaccare questo rapporto (per una tentazione «democratica» e autodidattica– e, in questo senso, il rapporto che Althusser intrattiene con i *Groupe de Travail universitaire* non può che essere un rapporto piuttosto ambiguo) porta inevitabilmente ad una concezione inesatta del lavoro scientifico (delle sue tecniche di trasmissione), quindi ad errori ideologici (dovuti alla produzione non scientifica) e quindi ad errori politici (di alleanze strategiche): «tutte le questioni pedagogiche che suppongono l'ineguaglianza del sapere tra maestri e studenti, non possono essere messe alla pari con l'*eguaglianza pedagogica* tra maestri e studenti»³⁴. Quando, ad esempio, gli studenti

estendono la parola d'ordine (rappresentazione paritaria) da un settore dove questa è oggettivamente giustificata (nella co-gestione delle opere) a un settore in cui non è giustificata (co-gestione dei programmi e delle istituzioni propriamente pedagogiche), – questo costituisce un trasferimento erroneo³⁵.

Su questo punto, in un passaggio che merita di essere riportato per intero Althusser scrive che gli studenti

rischiano spesso di alienarsi la buona volontà dei professori che ingiustamente vengono tenuti in sospetto nella loro attività pedagogica e nella validità del loro sapere, ritenuto superfluo. Essi possono altresì alienarsi *politicamente*, al punto di trasformare i possibili alleati o i compagni di lotta, che contano molti professori, in avversari della causa sindacale o politica che difende gli studenti. Ritardando la loro formazione scientifica, gli studenti che si accontentano di metodi 'partecipazionisti' o che si danno una illusione 'democratica' del sapere, si manterranno per lungo tempo in una semi-scienza, vale a dire in uno stato che non da loro le armi della conoscenza scientifica³⁶.

Si capisce, allora, quella strana precisazione inerente alle «forme vecchie anche se riformabili» della funzione pedagogica «sana», che Althusser aveva espresso alla fine della tesi sulla corrispondenza della forma pedagogica (condizionata e necessaria) all'oggetto scientifico. Certo, perché se è posta la necessità della divisione tecnica, questa per Althusser non si traduce in nient'altro che nella forma classica di trasmissione del sapere, cioè nella forma in cui il sapere è l'agente di un rapporto di appropriazione oggettuale (e, si badi, ogni «riformabilità» di questo rapporto, cosa che Althusser in qualche modo sembra non escludere, deve essere basato su una relazione tecnicamente antidemocratica – e il fatto che per Althusser il rapporto di collaborazione scientifica tra ricercatori, cosa che fa del laboratorio tutt'altra cosa rispetto all'università, negli effettivamente il rapporto pedagogico, è piuttosto significativo³⁷).

³⁴ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 92.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Ivi, p. 94.

³⁷ Ivi, pp. 92-93.

Buona volontà dei professori; antidemocraticismo pedagogico in quanto produttivo di una semi-scienza opposta alla scienza. Apologia del professore in quanto garante di uno spazio di convalidazione esterno al luogo di produzione di generalità ideologiche, ovvero, apologia del professore in quanto è colui che istaura un rapporto tecnico verticalizzato che specifica la possibilità scientifica del sapere in generale. Linea di divisione di classe – nel sapere in generale; rottura prodotta dalla funzione pedagogica in quanto espressione tecnica della divisione del lavoro e, infine – ecco la rivoluzione: «Non è un caso se, in ogni campo, un governo borghese reazionario o ‘tecnocratico’ preferisca i semi-scienziati e se, al contrario, la causa rivoluzionaria è da sempre indissolubilmente legata alla conoscenza, vale a dire, alla *scienza*»³⁸.

Sul punto, Rancière, nel testo che conosciamo, scrive righe di fuoco:

Althusser, parlando a nome dei portatori del sapere, difendendo la loro autorità, raggiunge in modo del tutto naturale la posizione di classe espressa nell’ideologia revisionista, quella dell’aristocrazia operaia e dei quadri. [...] A questo punto, la teoria althusseriana dell’ideologia funziona come la teoria di una lotta di classe immaginaria a vantaggio di una collaborazione di classe reale, quella del revisionismo. Il rovesciamento del marxismo in opportunismo è così compiuto³⁹.

§3. «Non è perché entriamo in un treno che sappiamo come guidarlo!»: sulla genesi di *Problèmes étudiants*

In una intervista del 2008 Peter Hallward chiede a Rancière se i normalisti dell’ENS impegnati nelle formulazioni teoriche dei *Cahiers* stessero rafforzando, per questo, la distinzione tra teoria e pratica. Una distinzione parallela non soltanto a quella tra l’ENS e l’Università ma, soprattutto, ad un gesto di appropriazione della prima rispetto alla seconda. La questione di Hallward, certo, sembra essere soltanto tangenziale. È la risposta di Rancière che tuttavia mi interessa riportare:

Nel circolo dell’U.E.C. all’ENS c’era gente molto attiva e alla Sorbona c’erano studenti molto impegnati nella teoria, in particolare il gruppo di filosofia. In *La Leçon d’Althusser* ho detto qualcosa su di loro, sul fatto che fossero molto attivi, che criticavano Bourdieu quando veniva all’*École*, etc., e che volevano promuovere forme di lavoro collettivo. Essi erano critici di come il sapere fosse organizzato e anticiparono molte delle questioni che emersero nel ’68. Althusser intervenne per denunciare nei termini più violenti questa deriva ‘ideologica’ che circolava tra i giovani. Insistette sul fatto che gli studenti erano lì per imparare, per acquisire la scienza che li avrebbe liberati dall’ideologia piccolo-borghese. È la scienza che deve

³⁸ Ivi, p. 94.

³⁹ J. Rancière, *Ideologia e politica* cit., p. 37. Sul punto cfr. anche J. Rancière, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*, Paris, 1987, tr. it. a cura di A. Cavazzini, *Il maestro ignorante*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008.

dirigere la politica, etc.; l'eredità di questa insistenza è l'articolo che Althusser scrisse contro gli studenti alla fine del 1963⁴⁰.

Di questo importante passaggio possono essere isolate tre tesi:

1. *Problèmes étudiants* rappresenta il momento teorico apicale di una congiuntura storica (il '63 anticipa molte delle questioni del '68) e politica (di promozione critica);
2. la congiuntura, sulla base di una volontà di riorganizzazione delle tecniche di trasmissione del sapere, riguardava la formulazione teorica (o ideologica) di pratiche di lavoro intellettuale collettivo;
3. tanto la formulazione quanto le tesi di *Problèmes étudiants* si basano (dal punto di vista althusseriano) su una divisione preliminare tra pratica teorica e pratica politica. In questo senso, il fattore 'ideologizzante' delle formulazioni studentesche sarebbe determinato (dal punto di vista althusseriano) da un rovesciamento direzionale del rapporto tra teoria e politica (innescando una circolarità affermativa che consentirebbe agli studenti di produrre una corretta teoria scientifica dell'educazione a condizione di «acquisire la scienza che li avrebbe liberati dall'ideologia piccolo-borghese» all'interno di una funzione pedagogica opposta a quella da loro proposta e prodotta soltanto politicamente): insomma, se è vero che «è la scienza che deve dirigere la politica», non vale la tesi contraria dal momento che, in tal modo, la teoria scientifica cadrebbe in una «deriva ideologica».

È proprio in *La Leçon d'Althusser*, del 1974, che Rancière approfondisce la questione in un altro passaggio che merita di essere riportato:

Questa congiuntura teorico-politica si è cristallizzata nell'intervento di Althusser contro la sinistra sindacale. Due eventi provocarono la sua reazione: lo sciopero degli studenti nel novembre 1963, guidato dalla F.G.E.L. e in cui fu proclamata, in particolare, la parola d'ordine «*la Sorbonne aux étudiants*», e l'intervento del segretario della F.G.E.L., Bruno Queysanne, alla sessione inaugurale del seminario di Bourdieu e Passeron all'ENS. In questo intervento che pose a Bourdieu e Passeron la questione dello statuto politico di una ricerca sociologica sull'Università che stava estendendo le forme della divisione autoritaria del lavoro universitario, Althusser riconobbe il suo nemico: il *gauchismo*, la subordinazione della scienza alla politica, l'aggressione di politiche analfabete contro i ricercatori. La contestazione studentesca dei privilegi del sapere ripresentava l'oscurantismo della scienza proletaria contro cui era necessario affermare senza ambiguità che la conoscenza scientifica di un oggetto non aveva niente a che fare con la sua trasformazione politica⁴¹.

I due testi, come si vede, si sovrappongono: c'è il riferimento a *Problèmes étudiants*, quello relativo alle rivendicazioni organizzative della divisione del lavoro intellettuale (*la Sorbona agli studenti* non è che sua declinazione politica), così come quello sulla posta in gioco legata alla

⁴⁰ P. Hallward, J. Rancière, *Only in the Form of Rapture. Paris, France, 2 May 2008*, in *Concept and form. Volume Two. Interviews and Essays on the Cahiers pour l'Analyse*, ed. by P. Hallward and K. Peden, London, Verso, 2012, pp. 260-261.

⁴¹ J. Rancière, *La Leçon d'Althusser*, Paris, La Fabrique éditions, [1974] 2011, p. 85.

subordinazione della pratica teorica dalla pratica politica, ovvero, alla risorgenza della scienza borghese e della scienza proletaria in quanto nomi della politica ideologica *gauchista*.

I due testi, come si vede, si sovrappongono. A parte che per un punto, che nel primo è soltanto suggerito («criticavano Bourdieu quando veniva all'École»...). Nuova, infatti, è una precisazione che adesso si tratta di approfondire.

Essa riguarda il ruolo di Bruno Queysanne.

In effetti, è attraverso il rapporto tra Queysanne e Althusser che risulta possibile tracciare la genesi di *Problèmes étudiants*, di approfondirne le ricorrenze teoriche.

Ecco come sono andate le cose.

Agli inizi del dicembre 1963, probabilmente venerdì 6⁴², Althusser tiene la lezione introduttiva su *Théorie et Méthode en Sciences Humaines* al seminario di Bourdieu e Passeron, pubblicato nel '65 col titolo *Rapport pédagogique et communication*⁴³. Sommaricamente, il gesto che sta alle spalle dell'intervento di Althusser risiede in quella che si potrebbe definire una *operazione di disumanizzazione delle Scienze Umane* (più avanti, parlando del rapporto tra Althusser e Bourdieu nel triennio che va dal '63 al '66, vedremo dettagliatamente in quale strategia sia possibile collocarla). Il presupposto di tale operazione è che, sebbene vi sia una concezione ristretta delle Scienze Umane (sostanzialmente determinata dal loro stato di fatto, a prescindere cioè dalla logica generale sottostante a ogni loro determinazione fattuale), la loro definizione possa essere sollevata soltanto nell'università in quanto regione specifica della sua enunciazione: «Il y a une définition plus large qui est à la recherche d'elle-même, c'est celle qui est inscrite dans le titre de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines»⁴⁴. Da una parte, *Le Lettere*, dall'altra, le *Scienze Umane* – ed è «la jonction des deux termes» che «pose tout le problème»⁴⁵. L'università, col porre il problema del loro rapporto, disegna, con le prime, il campo di applicazione delle seconde in un rapporto di verticalità; come a dire che la *e* che compone il nome della Facoltà non congiunge due elementi qualitativamente equivalenti ma istaura e definisce l'ordine del problema (e, soprattutto, la direzione del loro rapporto): la Facoltà «considère que les Sciences Humaines ça doit couvrir le domaine de ce qu'on appelait autrefois Les Lettres»⁴⁶. In che modo? Mettendo in questione e rifiutando le categorie implicite di quel dominio. Questo, strutturato dalla *retorica* – che, in quanto produttiva di oggetti letterari (essa è un «savoir parler» e un «savoir apprécier ceux qui

⁴² Come indicato da una lettera di Althusser a Queysanne cui farò riferimento poco più avanti.

⁴³ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965.

⁴⁴ ALT2. A40-03.01, pp. 1-2.

⁴⁵ Ivi, p. 2.

⁴⁶ *Ibidem*.

parlent»⁴⁷), è una tecnica della pratica di consumo e di riproduzione (il saper comprendere e apprezzare coloro che parlano è la condizione per poter riprodurre degli oggetti letterari e per poter parlare) – è dominato, fondamentalmente, da categorie estetiche, etiche e religiose:

[...] c'est bien évident, les oeuvres d'art sont conçus comme un moyen à la fois de jouissance esthétique, c'est la beauté qui intéresse en elles, sont reçues également, si vous voulez comme une leçon de morale pratique [...] Lorsque Montaigne lit Plutarque, il compare tout simplement l'expérience de la vie d'un homme à sa propre expérience à lui, et il met ça en parallèle, et puis il en tire une équation, c'est les *Essais* [...] Donc c'est dominé à la fois par l'esthétique, par la morale, et par la religion qui est une forme de morale, c'est la forme dans laquelle la morale se présente en fait pendant une très longue période de l'histoire humaine⁴⁸.

Messa in questione di categorie estetiche, etiche e religiose, ovvero, rifiuto della produzione e riproduzione retorica come struttura che, anche se solo parzialmente, ricopre la produzione «par l'homme dans son activité humaine en tant qu'homme»⁴⁹ (questa è, essenzialmente, la Facoltà di Lettere): negazione di categorie umanistiche (*les Humanités*) che definisce la modalità del rapporto e il tipo di direzione presupposto dalle componenti del nome: *Lettere e Scienze Umane*. Fare delle Scienze Umane un che di disumanizzato, appunto, ovvero togliere l'umano da ciò che è umano: in ultima istanza – fare scienza. Per le Scienze Umane, allora, si tratta di rendere scientifico il dominio delle Lettere («Vous voyez qu'en tout ça il s'agit pas du tout de science»⁵⁰), e il problema che pone il nome della Facoltà – che ora, è evidente, col porre il problema pone *già* il campo determinato di un conflitto progettualizzato – riguarda, di nuovo, la sussunzione (scientifica) di quelle categorie specifiche: «Ces Humanités, ces Lettres, deviennent des Sciences Humaines, d'en faire une science»⁵¹, o ancora: «C'est là le projet qui est en cause dans la simple expression: Sciences Humaines, dans l'expression Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Faut qu'on transforme ça en un domaine scientifique»⁵². Insomma: «Quelqu'un qui veut faire aujourd'hui une science de la culture [...], il est évident qu'il est obligé à priori de renoncer à ces catégories, c'est à dire qu'il est obligé de mettre en question toutes les catégories implicites qui dominent ce domaine»⁵³.

È in questo senso, allora, che la sociologia (sebbene sia una esposizione essenzialmente autonoma come mostrano le linee di continuità con *Philosophie et sciences humaines*, del luglio '63, questo è comunque l'intervento d'apertura del seminario di due sociologi); è in questo senso che la sociologia, qualora volesse entrare nell'ambito delle Scienze Umane (e lo

⁴⁷ Ivi, p. 4.

⁴⁸ Ivi, pp. 5-6.

⁴⁹ Ivi, p. 3.

⁵⁰ Ivi, p. 6.

⁵¹ Ivi, p. 7.

⁵² Ivi, p. 8.

⁵³ Ivi, p. 6.

deve fare sulla base di un programma⁵⁴), rispetto alle Lettere, deve *farsi* scienza essa stessa, assumere questa postura e contribuire a «couvrir l'ensemble de l'ancien domaine qui s'appelait celui des Lettres-Humanités»⁵⁵. Farsi scienza sulla base della sua definizione generalizzata (cioè, su cosa essa sia di diritto: a partire da una definizione di cosa sia una scienza), e sul superamento delle sue determinazioni reali, sia che esse riguardino una «théorie abstraite et générale», o una «ethnologie» o una «sociologie empirique»⁵⁶ (cioè, sul superamento del suo stato di fatto: «Si on compare cette idée d'une science, à l'état actuel de la sociologie, il est évident qu'on s'aperçoit qu'il n'y a pas adéquation»⁵⁷; a parte che per Bourdieu e Passeron che si collocano, agli occhi di Althusser, esattamente in questo dominio risemantizzato dall'idea: «qui veut faire aujourd'hui une science de la culture»...⁵⁸).

Per le questioni che si stanno discutendo la tesi althusseriana risulta essere già del massimo interesse. Questo intervento, infatti, non potrebbe rappresentare una versione preliminare e programmatica – una *Théorie* e un *Méthode*, appunto – di un nuovo conflitto delle Facoltà, dopo quello inaugurato da Kant? (Althusser stesso, oltre che a utilizzare questa definizione, si riferisce, sembrerebbe non essere un caso, alle Facoltà di Diritto e di Medicina in quanto Facoltà che spartiscono l'insieme degli oggetti che si possono considerare prodotti dell'uomo⁵⁹). Non si potrebbe considerare come una vera e propria riattualizzazione di un conflitto delle Facoltà basato sul presupposto teorico contenuto in *Problèmes étudiants* secondo cui, attraverso meccanismi tecnici di convalidazione scientifica, l'università rappresenta ancora il luogo di trasmissione di oggetti non-ideologici (in modo da fare di *Problèmes étudiants*, per così dire, il versante pragmatico della messa in questione delle categorie umanistiche – e perciò ideologiche – articolate in *Théorie et Méthode en Sciences Humaines*)? In virtù di questa riattualizzazione e sulla base delle doppia divisione del lavoro in generale, non si potrebbe definire Kant un althusseriano *ante-litteram* (qualificando il conflitto come conflitto anti-ideologico – forse che la divisione tecnica e sociale del lavoro universitario non si possa far

⁵⁴ «Le programme n'est encore pas rempli, [...] le programme on a seulement encore à peine commencé de le remplir et qu'il reste une zone immense à couvrir», ivi, p. 10.

⁵⁵ Ivi, p. 10.

⁵⁶ Cfr. ivi, p. 11.

⁵⁷ Ivi, p. 28.

⁵⁸ Ivi, p. 6.

⁵⁹ «Évidemment il y a d'autres productions humaines qui ne figurent pas à la Faculté des Lettres, et qui sont quand même humaines, à savoir, le Droit qui appartient à la Faculté de Droit, la Médecine qui appartient à la Faculté de Médecine», ivi, p. 3.

corrispondere alla divisione fra *Facoltà inferiore* e *Facoltà superiori*⁶⁰?; e Althusser un kantiano marxista (sul presupposto della riattualizzazione della posta in gioco teorica kantiana – *fare un'etica dell'unità del sapere* – e della sua disposizione sistematica)? Di fatto, non fu Kant stesso, *prima* di Althusser, *con* Althusser, a strutturare l'università mediante una topologia dei saperi (cos'altro è il conflitto, se non un conflitto localizzato)?; e non è Althusser, *dopo* Kant, *con* Kant, a mostrare che il sapere è in essa impartito con le categorie della divisione del lavoro in generale⁶¹?

Comunque stiano le cose, il punto storicamente rilevante risiede altrove.

Risiede cioè nel fatto che l'intervento althusseriano fu attaccato da Bruno Queysanne che in una lettera manoscritta datata 8 dicembre '63 critica Althusser sia per la forma didattica che per la «leggerezza» teorica mostrata nella *première séance* del seminario (*première séance* cui egli partecipò su invito dello stesso Althusser. È in questa stessa lezione, inoltre, che Queysanne attaccò Bourdieu e Passeron in relazione alla divisione autoritaria da loro utilizzata «[dans] la forme la plus raffinée»⁶², come già indicato da Rancière).

L'intervento, inoltre, fu la base di una discussione tra gli studenti del seminario, come mostrato dai riferimenti relativi alla critica dell'attitudine universalista dell'etnografia (la «nature particulière de la société primitive autoriserait Mauss à parler de tout fait social comme d'un fait social total, le tout étant en personne présent dans la partie»⁶³), documentabili dal

⁶⁰ «Si vede bene che per questa divisione e denominazione non è stato interpellato il corpo dei dotti, ma il governo, poiché sono annoverate tra le Facoltà superiori solo quelle per le quali il governo stesso ha interesse a decidere se le dottrine devono essere formulate in un modo o nell'altro, o se devono essere esposte pubblicamente; invece quella che deve curarsi solo dell'interesse della scienza viene chiamata inferiore, perché può trattarne con le sue proposizioni come crede bene», I. Kant, *Der Streit der Fakultäten*, in *Gesammelte Schriften*, vol. VII, Berlino, 1900, pp. 1-116, tr. it. di A. Poma, a cura di G. Riconda, *Il conflitto delle Facoltà*, in *Scritti di filosofia della religione*, Milano, Ugo Mursia Editore, 1989, p. 238. Per una precisa ricostruzione storiografica dello scritto kantiano vedi, G. Landolfi Petrone, *L'ancella della ragione. Le origini di Der Streit der Fakultäten di Kant*, Napoli, Edizioni 'La Città del Sole', 1997. Per una analisi teorica dello stesso scritto vedi invece, C. Bertani e M. A. Pranteda (a cura di), *Kant e il conflitto delle facoltà. Ermeneutica, progresso storico, medicina*, Bologna, Società editrice il Mulino, 2003.

⁶¹ «Non fu cattiva la trovata di colui che per primo concepì e propose alla pubblica realizzazione l'idea di trattare l'intero complesso del sapere (propriamente delle menti ad esso consacrate), mediante la divisione del lavoro, quasi come una fabbrica», *ivi*, p. 237.

⁶² Cfr. *infra*, la lettera di Queysanne riportata sotto.

⁶³ ALT2. A40-03.04, p. 2.

resoconto delle questioni poste da Althusser nel corso del seminario il 10 gennaio '64, in virtù di alcune osservazioni di Godelier e Milner⁶⁴.

L'8 dicembre '63, dunque, Queysanne attacca Althusser. La lettera di risposta di Althusser si presenta in due versioni, *esoterica*, l'una, *essoterica*, l'altra. La prima, scritta in forma privata, è datata 11 dicembre '63. La seconda, scritta in forma pubblica e non datata è stata redatta, probabilmente, nel dicembre '63, come mostrano alcune ricorrenze contenute nella lettera aperta di J.-P. Milbergue che è dello stesso mese. La versione *essoterica*, molto sommariamente, rappresenta una versione estesa e teoricamente irrobustita di quella *esoterica*.

Alla versione *essoterica* risponderanno J.-P. Milbergue, con una lettera aperta intitolata *Réponse à la lettre adressée récemment par Althusser à Queysanne*, del dicembre '63⁶⁵ e poi pubblicata in forma estesa nel '65, in «Les Temps Modernes», col titolo *La signification politique des rapports pédagogiques dans l'Université française*; e Georges Lapassade, con una lettera del 13 gennaio '64 e⁶⁶, soprattutto, con uno scritto polemico intitolato *Eloge du révisionnisme: À propos de la lettre d'Althusser à Queysanne, et des problèmes posés par le travail du C.E.R.S*⁶⁷.

Veniamo dunque alla lettera di Queysanne.

Cher camarade ou cher maitre ou monsieur, je ne sais plus très bien où j'en suis et comme le disait Bourdieu la logique du discours exige que l'on commence et le premier pas peut bien être arbitraire aussi.

Cher camarade, je t'écris pour préciser ma position vis-a-vis du séminaire auquel tu as eu la gentillesse de m'inviter. J'y allais pensant qu'il s'agissait d'un groupe de recherche. En *background* il y avait cette idée 'd'an I de la sociologie', aussi pensais-je que les méthodes de travail ne seraient pas les traditionnelles. De plus j'étais fortement motivé puisque le sujet proposé tournait autour de l'Université, qui à l'U.N.E.F et à l'U.E.C est notre cheval de bataille. Or, lorsque j'ai vu la disposition de la salle, le nombre de participants, la manière légère avec laquelle tu traitais des principes méthodologiques – j'ai été choqué! (Des élèves de Normale qui me connaissent bien te diront combien l'affectif a de place chez moi). Lorsque Bourdieu et Passeron ont commencé leur [XXX] de duettiste autrement

⁶⁴ Le osservazioni di Godelier e Milner si riassumono nella questione: «N'est-il pas nécessaire de rapporter à leurs conditions de validité réelle un certain nombre de concepts qu'on risquerait d'employer [hors de ces conditions précise] dans d'autres conditions différentes, sans se demander si, les conditions changeant, la validité de ces concepts n'en est pas affectée? Cette question pose tout le problème des rapports de l'ethnologie à son Objet d'origine (*les sociétés primitives*) d'une part; et le problème de la validité de la démarche ethnologique et des concepts ethnologiques, ou d'inspiration ethnologique, en dehors de leur domaine d'origine, et en particulier dans les *sociétés modernes*, d'autre part», ivi, p. 1. Una trasposizione impossibile, quella delle categorie etnologiche dal dominio delle società primitive a quello della società moderna; una impossibilità che inficia la stessa struttura epistemologica dell'etnologia che, pur avendo il vantaggio di produrre teorie all'interno del «bidule qu'il analyse» (ALT2. A40-03.01, p. 14), si riferirebbe, per le società moderne, ad un *falso concetto di totalità*. Da qui, la critica althusseriana all'universalismo etnografico (dell'universalismo del 'tutto nella parte'): «Dans ce cas on ne peut plus penser l'essence générale du tout social à travers une seule de ces parties, aucune de ses parties n'étant, au sens strict, 'pars totalis', car si la totalité n'a pas disparu, c'est la *structure* de la totalité qui a changé radicalement», ALT2. A40-03.04, p. 3.

⁶⁵ Cfr. ALT2. A40-04.03 (D).

⁶⁶ Cfr. ALT2. A40-04.03 (C).

⁶⁷ Coll. La contemporaine, 4Delta 1183/8.

baptisé 'genèse idéale de leur recherche' ou 'expérience pédagogique en laboratoire' je me suis demandé où nous allions, ce que nous voulions. Mais lorsque à la fin ils ont repris à leur compte la méthode du prof qui dicte le sujet de la prochaine fois, qui nomme le rapporteur, leur gentillesse, la camaraderie avec laquelle ils organisaient le travail des autres, m'apparaît comme la forme la plus raffinée de l'autoritarisme classique. Nous ne partions pas pour une autre terre...

Aussi mes cris, mes concepts-borborigmes, ma colère de la fin. D'autant plus violente que je ne la sentais pas partagée. Et ma lourde faute tactique. Celle qui a consisté, comme tu l'as très bien vu, à me poser en 'maitre' rival. Autrement dit à valider la dialectique Universitaire-non Universitaire puisque j'apparaissais comme le critique de l'Université face à vous trois qui en étiez les représentants avoués (ou moins, à ce moment là...). Seulement accepter cette dialectique dans ces termes, ce n'était pas sortir de l'Université, c'était seulement revendiquer pour le fils contre le père dans la même structure familiale. Il eut suffi que je prononce le mot de chercheur collectif en opposition à celui de maître de recherche que je dénonçais. Alors ma critique du maître serait apparue comme celle du modèle du maître et non seulement de vous trois. Et, même dans ce premier temps de ma démarche critique, je ne serais pas apparu comme négativiste. Mais ce n'est que partie remise.

J'ai fait une autre erreur. Celle de prendre au sérieux ton introduction théorique. Et mes critiques furent aussi superficielles que l'était ton exposé. Mais que cela ne m'empêche pas de te dire:

– qu'il ne me suffit pas de savoir que tu penses 'justifier pendant vingt heures' l'exposé didactique de ta pensée. Déjà à propos de ton article sur la dialectique matérialiste je n'avais pas compris la valeur de ton axiomatique de la production (GI, GII, GIII). Je ne comprenais pas l'analogie entre travail sur le concept et travail économique. Je ne comprenais cette manière unitaire, cartésienne de parler de la science. Aussi, pour l'instant je mets en question la valeur de ta 'justification' dans la mesure où elle ne [XXX] pas l'exposé que tu en fais. (Je n'ai particulièrement pas reconnue ta démarche critique dans la description que tu fis de l'ethnologie. Mais peut-être n'ais-je pas d'humour).

– que tu aies cru bon de placer ou début, une présentation théorique de la tâche à remplir, même si tu ne prenais pas au sérieux cette présentation là, me semble significatif de l'importance à accorder à la réflexion sur la méthode de la méthode, autrement dit sur les conditions de possibilité d'une recherche théorique sur les sciences humaines, c'est-à-dire la saisie d'une théorie à travers une méthode provisoire investie dans une recherche sur l'Université. Or il me semble que la position même de ce problème a été passée sous silence ou cours de la première séance. La méthode de travail n'a pas été présentée de façon critique. Elle n'est apparue que comme 'plan de travail'. [Qui certes peut-être amendé et par les étudiants s'ils le peuvent (*dixit* Passeron)!].

Tu soulignais l'importance qu'il y a à poser des questions justes, mais les questions que tu posais, où celles que posent Bourdieu et Passeron dans leur 'genèse idéale de leur recherche', sont d'emblée présentées comme les questions justes. Autrement dit nous assistons à un psychodrame intellectuelle truqué car tout a bien l'air d'être entendu d'avance. C'est un simulacre de recherche qui nous est proposé. Et je n'accepte pas de jouer à ce jeu.

Alors me dit-on quel est mon jeu. C'est précisément la réponse que je ne veux pas faire. Car ce serait accepter le statut de maître. (il y a d'ailleurs au moins un 'participant' du séminaire qui a proposé qu'à côté du séminaire Althusser-Bourdieu-Passeron, il y ait un séminaire Queysanne!). Mon jeu ne peut-être un jeu universitaire, avec des maîtres et des élèves. Cette relation ne me semble même pas souhaitable au niveau de la recherche classique, elle est hors de propos dans une recherche qui se pose dès le départ comme non-classique. Mais me dira-t-on le séminaire Althusser est-il un séminaire de

recherche non-classique? Cette question je me la pose et ne pense la résoudre actuellement. Le fait-même d'inviter des militants non-normaliens est non-classique, mais le fait de ne pas le dire est très classique. L'atmosphère du séminaire est de recherche, mais sa structure est d'enseignement. Aussi suis-je habilité à me demander si le séminaire Althusser n'est pas un séminaire d'enseignement classique.

Pour moi la réponse a cette question au cours même du séminaire, avec la participation de tous ses membres est le premier pas vers le séminaire tel que je le conçois.

Le second pas consistera à savoir si seuls les maîtres et leurs disciples 'élus' (Walter par exemple) ont fonction de chercheurs ou si le séminaire dans son ensemble se répartit la tâche de recherche.

Le troisième pas sera effectué lorsque l'on aura déterminé, consciemment pour tous, le terrain de recherche. Sera-t-il pour les maître-chercheurs les participant du séminaire considérés (ou constitués?) eu échantillon représentatif de l'École? Ou sera-t-il pour le séminaire-chercheur-collectif l'ensemble de l'École c'est-à-dire lui-même et le reste qui constituent en 1963-64 la réalité de l'*École Normale Supérieure*?

Ce troisième pas implique que l'objet universitaire est choisi, que c'est ou cours du travail sur lui que méthode et théorie vont être constituées.

Le quatrième pas sera la réflexion sur les trois premiers et la mise à jour de ce principe jusque là implicite, qu'une réflexion sur la sociologie de l'Université ne peut-être mener à bien par des universitaires en tant que tels. Autrement dit dans un séminaire de recherche sociologique universitaire qui ne mettrait pas en cause sa propre structure, il y aurait ou moins un élément non critique dans sa démarche. Celle-ci ne pourrait donc être menée jusqu'au bout. Or je croyais que tel était ton projet. Tu comprendras ainsi ma surprise-violente lorsque je vis le séminaire s'embarque dans cette voie non critique qui fut la séance de Vendredi dernier. A bientôt, certainement à Vendredi prochain. Sois sûr de mon amitié militante,

Bruno Queysanne⁶⁸

Tutto, come si vede, verte sulla critica della divisione del lavoro universitario.

In modo esplicito: e riguardo a alla postura di Bourdieu e Passeron («leur gentillesse, la camaraderie avec laquelle ils organisaient le travail des autres, m'apparait comme la forme la plus raffinée de l'autoritarisme classique»); e nell'autocritica riguardante l'auto-inclusione nella dialettica universitaria («Seulement accepter cette dialectique dans ces termes, ce n'était pas sortir de l'Université, c'était seulement revendiquer pour le fils contre le père dans la même structure familiale»); e in modo teorico: riguardo ai quattro passi che conducono ad una definizione del «séminaire tel que je le conçois» (cosa che porterà la riflessione a non essere condotta «des universitaires en tant que tels»).

Lungi dal considerare la tesi di Queysanne come una opzione teorica, la radicalità della risposta althusseriana dell'11 dicembre consiste nel *neutralizzarla sul piano stesso della sua elaborazione* attraverso il presupposto della divisione tra pratica teorica e pratica politica, del loro rapporto di separazione e di presupposizione della prima *per* la seconda: «Libre à toi, mais en théorie marxiste, la vérité est *essentielle* à toute action politique, la vérité *scientifique*, qui est la seule forme rigoureuse de la connaissance, la seule forme authentique de la connaissance»⁶⁹... Facendo

⁶⁸ ALT2. A40-04.03 (B).

⁶⁹ ALT2. A40-04.03 (A), p. 7.

così del ricorso a *Sulla dialettica materialista* – che, come Althusser ripete costantemente in entrambe le versioni della lettera, rappresenta, è del tutto evidente, il presupposto teorico della sua tesi – una sorta di *Organon* contro la ‘sostituita universitaria’ (ed è qui che, fuorché inessenziale, l’indicazione di Queysanne appare significativa: «Déjà à propos de ton article sur la dialectique materialiste je n’avais pas compris la valeur de ton axiomatique de la production (GI, GII, GIII)»).

Benché sembri semplice, la tesi che Althusser espone nella versione *esoterica* è in realtà piuttosto complessa. Essa può essere scandita attraverso sei punti:

1. Queysanne, in virtù della mancanza della divisione tra pratiche, ovvero, per la mancanza di una *Teoria*⁷⁰ (cosa che ne fa, sostanzialmente, un anti-dialettico materialista), ha una idea errata della pratica teorica: «Tu as un idée de la science et de la recherche scientifique qui ne correspond pas à la réalité»⁷¹. Più precisamente: lungi dall’analizzare le condizioni generali d’oggettività della ricerca (lavorare su generalità ideologiche con generalità ‘teoriche’ per produrre generalità scientifiche), Queysanne considera come costituenti *le forme stesse* entro le quali essa si esercita. Non che queste, come visto all’inizio, siano indifferenti. Ma, rapportandosi con l’oggetto che sta in posizione dominante in una relazione *condizionata*, sono, al tempo stesso, *necessarie* quanto al processo di convalidazione.
2. La riformulazione di Queysanne della divisione del lavoro intellettuale si colloca nel dominio di questa mancanza Teorica. Tale dominio è perciò qualificabile come un dominio ideologico (già *gauchista*: «ton idée de la science dans le domaine des sciences Humaines [...] repose au fond sur l’identification de la pratique *théorique* d’une science sociologique ou historique avec la pratique *politique*»⁷²). Il che, in altri termini, equivale a dire che le forme stesse entro le quali la ricerca si esercita costituiscono le *condizioni di impossibilità* della ricerca delle sue condizioni generali d’oggettività (in un dominio ideologico, ovvero: fare un cattivo uso dell’università – farne un uso *immediatamente* politico – implica il parlar male dell’università – perché si assume un punto di vista *mediatamente* teorico).
3. La pratica scientifica, avendo a che fare con delle generalità e soltanto con delle generalità, si esercita nelle forme della solitudine: «Ma ‘recherche’ à moi, qui a dû, pour tout simplement exister, s’exercer *dans les formes mêmes de la solitude*, de l’‘individualisme’ comme vous dites un peu vite (Marx était seul quand il écrivait le *Capital*. Et Lénine seul quand il écrivait *Mat[érialisme] et Emp[irio-criticisme]*, et seul, non

⁷⁰ Ovviamente, mi riferisco alla definizione di Teoria contenuta in *Sur la dialectique matérialiste* in L. Althusser, *Pour Marx*, Paris, Édition La Découverte, 1996, tr. it. a cura di M. Turchetto, *Sulla dialettica materialista*, in *Per Marx*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008, p. 148: «Chiameremo Teoria (maiuscolo) la teoria generale, cioè la Teoria della pratica in generale».

⁷¹ ALT2. A40-04.03 (A), p. 3.

⁷² Ivi, p. 5.

seulement théoriquement *seul*, en plein 'individualisme', et le pire de tout *seul politiquement*, absolument seul)»⁷³.

4. La pratica scientifica, sulla base di 3., mostra come l'università, in quanto oggetto di ricerca, sia il luogo della trasmissione verticalizzata delle generalità. È con questo punto che, precisamente, la lettera di Althusser rappresenta una versione 'primitiva' di *Problèmes étudiants*. Ma con una precisazione: «il y a, dans l'Université parfois (elle fournit le local et l'électricité, mais pas encore hélas les soviets! car ils viendront d'ailleurs s'ils viennent un jour) et bien souvent au dehors, des gens de tout âges qui se réunissent: les uns pour enseigner ce qu'ils savent de Lénine, et les autres pour apprendre ce que savent les premiers. Cette situation pédagogique déborde infiniment l'Université. Heureusement!»⁷⁴. La situazione pedagogica, il rapporto tra coloro che sanno e quelli che non sanno, oltrepassa la situazione universitaria: «La connaissance et l'ignorance sont des catégories qui dépassent de beaucoup (heureusement!) l'Université»⁷⁵. La definizione dell'università, cioè, togliendo la specificità di un discorso che si vuole immediato, nega quella mistificatoria volta a farne un che di originario. Come se l'università, per Althusser, si limitasse, in un primo momento, a organizzare una situazione che superandola perciò stesso la precede. Una organizzazione che tuttavia, lungi dall'essere ineffettiva, è come se ne decretasse, allo stesso tempo, una posizione del tutto irriducibile rispetto a situazioni formalmente equivalenti: la sua strutturazione basata da una divisione tecnica di convalidazione scientifica e l'instaurazione di un discorso specifico come è quello relativo alla congiuntura politica *avviene, per così dire, a cose fatte. L'università ha un inizio ma non una Origine*.
5. L'università è *soggetto e oggetto della generalità*. In quanto oggetto, è una generalità della pratica teorica (la funzione pedagogica è il prodotto di una ricerca teorica); in quanto soggetto, è il luogo stesso della trasmissione di generalità (basata sulla specificità della funzione pedagogica prodotta dalla pratica teorica).
6. In questo senso, rispetto alle altre generalità, l'università ha, per così dire, una posizione piuttosto singolare. Se l'università rappresenta il luogo della trasmissione delle generalità e se, d'altro lato, può essere essa stessa sottoposta al lavoro della pratica teorica (ovvero, può essere essa stessa una generalità); allora rappresenta – in quanto è soggetto –, il luogo stesso della sua esplicazione tecnica – come oggetto (in una circolarità riflessiva per cui *si dice la funzione pedagogica mentre si pratica quella funzione pedagogica*).

⁷³ Ivi, p. 6.

⁷⁴ Ivi, p. 4.

⁷⁵ *Ibidem*. Bourdieu e Passeron, secondo Queysanne, ripeterebbero nei modi più raffinati le forme dell'autoritarismo intellettuale. Althusser, dunque, non può che difenderli sulla base di questo punto: «B. et P. en sont là. Et c'est pourquoi ils font ce cours. Pour apprendre aux étudiants (et à quelques professeurs que nous avons invités, à quelques sociologues qui étaient dans la salle l'autre jour) (on est 'étudiant' quand on a apprendre quelque chose de quelqu'un, quel que soit le rapport d'âge) ce qu'ils ont découvert. C'est tout», ivi, p. 2.

Una singolarità, questa, suggerita dallo stesso Althusser nella versione *essoterica* della lettera: «Le prof fasse la théorie de la situation pédagogique, de la nécessité de la situation pédagogique, et l'expose à ceux qui sont soumis à cette situation, cad à lui même et à ses étudiants»⁷⁶. L'indicazione è importante: il professore, oltre ad essere implicato nella relazione di ineguaglianza (è tra coloro «qui sont soumis à cette situation»), è *il soggetto teorico della sua enunciazione* (colui che teoricamente ne mostra la «nécessité»). E la posizione di soggetto d'enunciazione che il professore assume è fondata *sul fatto stesso di essere professore, sul fatto stesso di essere implicato in questa stessa relazione di ineguaglianza che, prodotta teoricamente nelle forme dell'individualità, lo colloca in quella stessa posizione di superiorità*. Nell'ambito di una circolarità affermativa, è il professore che enuncia la propria posizione e la sua posizione non può che essere enunciata dal professore – egli è presente in ciò che enuncia e ciò che enuncia è presente in lui. Il professore giustifica la sua posizione, ed è l'unico che può giustificarla nell'atto stesso della sua funzione.

Questa indicazione può quindi essere enunciata attraverso un settimo punto collegabile ai punti precedenti. Questo, per certi versi, rappresenta il punto *realmente* politico (esso implica una giustificazione teorica dei rapporti di forza in base agli stessi rapporti di forza, e viceversa):

7. Il professore è *soggetto e oggetto della funzione pedagogica*. In quanto oggetto, è la *parte attiva* di una situazione che, strutturata da una relazione di ineguaglianza, lo sottomette con i suoi sottomessi; in quanto soggetto, ne è il *soggetto d'enunciazione*, dal momento che la funzione pedagogica è strutturata da una verticalità rispetto al sapere che ne determina, in quanto esso è oggetto, la posizione di superiorità. Cosa, questa, che non può essere enunciata se non nella forma di una tautologia: «C'est au prof. qu'elle [la teoria della situazione pedagogica] incombe en fonction même de la division des rôles dans la situation pédagogique, cad en fonction même du fait que dans la situation pédagogique *le prof est prof* parce qu'il *est en avance* quant au savoir»⁷⁷. Ciò che, in ultima istanza, significa: *non c'è giustificazione dei ruoli che non sia interna alla stessa divisione dei ruoli* (in una circolarità per cui, nel caso specifico, *si dice della necessità della funzione del professore mentre il professore pratica la funzione del professore necessitata teoricamente dal professore*: «Je n'ai jamais rencontré [...] aucun étudiant qui fût théoriquement cad scientifiquement en état de faire cette théorie de la situation pédagogique»⁷⁸. E questo perché, di nuovo, lo studente, come il professore, è implicato, sebbene *in senso inverso*, nella stessa circolarità tautologica: lo studente non può farla perché è studente, e se fosse capace di farla significherebbe «que quant au savoir il est déjà capable

⁷⁶ 872ALT/142/6, p. 5.

⁷⁷ *Ibidem*, (primo corsivo mio).

⁷⁸ Ivi, p. 6.

d'être prof. bien qu'administrativement il ne soit pas encore dans les cadres de l'enseignement»⁷⁹).

Nella versione *essoterica* viene ripetuta la tesi relativa all'elemento inficiante l'enunciazione teorica di Queysanne. Esso, come è ormai chiaro, è relativo alla confusione tra pratica teorica e pratica politica, sebbene queste possano investire uno stesso oggetto:

Sous ce rapport je suis *absolument catégorique*, écoute bien: la pratique scientifique (théorique: la recherche) sur l'objet suivant: la structure de l'Université (dans toutes ses implications) ne peut en aucun cas, sous peine d'une faute théorique très grave théoriquement et politiquement, être un seul instant être confondue avec quelque autre forme de pratique que ce soit portant sur le même objet, en particulier avec une pratique syndicale, idéologique et politique de transformation de cet objet concret⁸⁰.

Divisione che, di nuovo, rappresenta per Althusser la condizione necessaria all'elaborazione di una teoria, la condizione del giusto posizionamento di fronte ad un oggetto investibile da pratiche diverse. In definitiva Queysanne, oltre a produrre una falsa teoria scientifica (cioè ideologica: le formulazioni sulla situazione pedagogica dell'U.N.E.F. e dell'U.E.C., benché «très brillant [...] n'a rien de scientifique [...] ne soient vraiment cohérents mais au niveau de l'idéologie au sens marxiste du terme»⁸¹) promuove, *per questo*, una *politica infondata* (ovvero, senza presupposizione teorica: «Une politique même enthousiaste, même profondément vécu, qui repose sur des erreurs [...] cette politique est vouée à quelques succès spectaculaires, mais à un profond échec»⁸², si legge a conclusione della versione *esoterica*).

È nella versione *essoterica* di questa lettera che, dunque, viene formulata una teoria della struttura universitaria in una forma teorica irrobustita, *quasi* pienamente formalizzata rispetto all'indicazione generale relativa a chi sa e chi non sa contenuta nella versione *esoterica*; una formulazione che, ecco il punto, 'suona' con delle categorie ormai direttamente legate con quelle che un mese più tardi, nel gennaio '64, troveranno spazio in *Problèmes étudiants*. Qui, rispetto alla qualificazione modale della divisione tecnica, Althusser, come visto, scriverà: «La situazione pedagogica riposa dunque sulla condizione assoluta di una *ineguaglianza tra un sapere e un non-sapere*»⁸³. Ecco allora la formulazione contenuta nella versione *essoterica*:

Cette *situation*, qui est la seule situation sur laquelle peut être fondée la recherche des formes valables de toute *pédagogie*, est une situation universitaire, diras-tu, -oui, c'est, si on la débarrasse de tout le reste (qui est sacrément pesant) le seul fond de vérité authentique qui existe en toute entreprise pédagogique: la distance objective entre un *savoir* et un *non-encore-savoir*. Distance dont la pédagogie, la pratique pédagogique doit

⁷⁹ Ivi, p. 5.

⁸⁰ Ivi, p. 8.

⁸¹ Ivi, p. 6.

⁸² ALT2. A40-04.03 (A), p. 7.

⁸³ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 90.

partir pour la *résorber*, mai qu'elle ne peut pas tenir pour *résorbée* au départ!⁸⁴

Come in *Problèmes étudiants* la situazione pedagogica è esplicitamente attraversata da un rapporto di ineguaglianza definita da una distanza oggettiva. Nella lettera aperta, più precisamente, Althusser individua tre modalità di trasmissione, articolando, così, quella che di fatto può essere definita una 'teoria della trasmissione (scientifica, pedagogica o ideologica)'.⁸⁵

Nella prima, la trasmissione avviene in una situazione di eguaglianza (scientifica). L'accento, qui, è posto in prima istanza sulla qualificazione scientifica dell'oggetto trasmesso e, soltanto in virtù del possesso dell'oggetto, sui soggetti della trasmissione (sulla loro disposizione). L'eguaglianza dei soggetti della trasmissione è cioè *condizionata*, quanto alla forma, dall'oggetto trasmesso (essa, per così dire, è l'effetto necessario determinato dalla posizione dell'oggetto di sapere). Per questo si potrebbe definire questa modalità di trasmissione come una *situazione scientifica di eguaglianza sostanziale*, laddove la sostanzialità di questa eguaglianza è determinata dalla scientificità del *contenuto* della situazione (condizionata la forma di eguaglianza, incondizionato il suo contenuto). Scrive Althusser:

Faut que tu saches qu'en matière *scientifique* ce qui constitue une discussion *scientifique* (et non un entretien *pédagogique*) c'est une certaine *égalité de savoir* entre les interlocuteurs, c'est qu'ils aient en commun ce qu'on peut appeler l'«état de la question», dans la science considérée⁸⁵.

Nella seconda, la trasmissione avviene in una situazione di ineguaglianza (pedagogica). L'accento, qui, è posto in prima istanza sulla qualificazione scientifica dell'oggetto trasmesso e, soltanto in virtù della scientificità di questo oggetto, sulla tecnica specifica della sua convalidazione (l'oggetto, come si è detto più volte, è posto in condizione dominante e la tecnica della sua trasmissione in posizione necessaria e condizionata). Per questo si potrebbe definire questa modalità di trasmissione come una *situazione pedagogica di ineguaglianza sostanziale*, laddove la sostanzialità di questa ineguaglianza è determinata dalla scientificità del *contenuto* della situazione (condizionata la forma di ineguaglianza, incondizionato il suo contenuto). È la verticalità di fronte al sapere che determina, per questa trasmissione, il suo essere collocata in una situazione pedagogica e non in una situazione scientifica; come a dire che, sebbene l'oggetto trasmesso sia qualitativamente equivalente a quello trasmesso in una situazione di eguaglianza sostanziale, esso condiziona del tutto diversamente i rapporti della sua trasmissione e, dunque, i soggetti della situazione. Scrive Althusser:

Si en fait il y a une trop grande (provisoire) *inégalité de savoir* entre les participants, ce n'est pas de la science, c'est de la pédagogie, et ceux qui, se trouvant se situation pédagogique font semblant de croire qu'ils se trouvent

⁸⁴ 872ALT/142/6, pp. 2-3.

⁸⁵ Ivi, p. 3.

en situation 'scientifique' jouent avec la situation [...] ou bien sont joués par la situation cad sont le jeu de leurs illusions⁸⁶.

Nell'ultima modalità, la trasmissione avviene in una situazione di eguaglianza (ideologica). Contrariamente alla prima modalità l'accento, qui, è posto in prima istanza sui soggetti della trasmissione (sulla loro configurazione) e, soltanto in virtù della loro divisione del lavoro, sulla qualificazione (perciò non scientifica) dell'oggetto trasmesso. L'indicazione althusseriana già richiamata secondo la quale Queysanne considererebbe «comme *constituantes* les formes même dans lesquelles elle [la pratica scientifica] s'exerce» – laddove le forme, lungi dal definire le condizioni generali d'oggettività teorica, rappresentano le «formes d'organisation, d'échange, etc... bref des formes de 'participation' entre les chercheurs»⁸⁷ –, va esattamente in questa direzione. Per questo, si potrebbe definire questa modalità di trasmissione come una *situazione ideologica di eguaglianza formale*, laddove la formalità della situazione è determinata dall'indifferenza relativa all'oggetto trasmesso o, il che è del tutto equivalente, dalla priorità soltanto *formale* della disposizione soggettiva rispetto all'oggetto di sapere (incondizionata la forma di eguaglianza, condizionato il suo contenuto). Scrive Althusser:

[Il y a] une autre situation, où est *formellement* réalisée la condition d'une discussion scientifique, *l'égalité entre les savoirs des participants*, dans le cas où les participants sont en gros de *même niveau de savoir*: condition, qui, si elle n'est pas définie plus rigoureusement (ce même niveau doit être le niveau *scientifique actuel*: celui de l'état actuel – et non d'un état *périmé* – de la science) peut également couvrir, donc apparemment, et illégitimement justifier la situation de fait suivante: il peut aussi exister une égalité du savoir qui soit tout simplement une *égalité dans le non-savoir*, soit une ignorance partielle, soit un 'savoir' qui se prend pour un savoir, mais n'est qu'une idéologie⁸⁸.

Le simmetria astratta (perché determinata dal diverso rapporto tra forma e contenuto) tra la trasmissione scientifica e la trasmissione ideologica può dunque essere ulteriormente precisata come segue: la forma della trasmissione è ideologica se, in base all'indifferenza verso l'oggetto di sapere, è il prodotto progettuale di una pratica politica che decreta la preminenza della forma della trasmissione; essa è pedagogica se, sulla priorità dell'oggetto, è l'istanza 'trascendentale' di una convalidazione scientifica; in ultimo, è scientifica se, sul possedimento preliminare di un oggetto collocato sullo 'stato attuale della questione', è l'istanza consequenziale di una trasmissione scientifica.

Ciò significa che la situazione che la situazione ideologica di eguaglianza formale nasconde o, che è lo stesso, che comprende illusoriamente (è «un 'savoir' qui se prend pour un savoir»), necessita del riferimento, per poter esser tolta, alla sostanzialità di una situazione pedagogica per giungere, al limite, alla sostanzialità di una situazione scientifica (la pratica pedagogica

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ Ivi, pp. 1-2.

⁸⁸ Ivi, pp. 3-4.

deve infatti partire da una «provisoire» distanza oggettiva «pour la résorber»).

Ecco, allora, che tutto ciò può essere enunciato con la tesi seguente: *l'illusorietà dell'eguaglianza (ideologica) formale deve essere sostituita da una ineguaglianza (pedagogica) sostanziale che conduce ad una eguaglianza (scientifica) sostanziale.*

In conclusione, dunque, le tesi di Rancière puntualizzate all'inizio del paragrafo sono verificate.

Problèmes étudiants rappresenta, effettivamente, la messa in forma teorica scaturita da una congiuntura storica relativa alla ridefinizione politica dei rapporti del lavoro intellettuale. Esso, sul presupposto della divisione tra pratica teorica e pratica politica, è il prodotto della prima relativo ad un oggetto investibile anche dalla seconda. Prodotto in cui la «divisione tecnica» e la «divisione sociale» che, come visto, sono i principi teorici definiti dalla «conoscenza della teoria scientifica marxista-leninista»⁸⁹, non rappresentano altro che le emergenze teoriche di una pratica teorica... È ciò che è scritto nell'esergo: «Il testo che segue non ha altro obiettivo che quello di definire il più esattamente possibile le basi teoriche sulle quali si può sviluppare l'analisi dei problemi propri degli studenti»⁹⁰.

§4.1. Il sapere come merce: A. Gorz sulle contraddizioni in seno al capitale (universitario)

Nelle ultime battute della lettera *essoterica* Althusser indica il rapporto che *dovrebbe* intercorrere tra gli studenti comunisti dell'U.E.C. e quelli dell'associazione studentesca nazionale dell'U.N.E.F., di cui i primi fanno parte... Qui non si tratta di togliere la polvere da rapporti di forza storici tutto sommato inessenziali quanto, piuttosto, di evidenziare le ricorrenze e, soprattutto, gli sviluppi delle istanze teoriche che si sono viste essere operative in precedenza. Quelli dell'U.E.C., infatti, *dovrebbero* rappresentare, *in quanto marxisti*, i produttori della base teorica di quelli dell'U.N.E.F. al fine di condurne la linea politica in un rapporto che, come Althusser dirà in *Problèmes étudiants*, ricalca «i rapporti che il Partito (o una organizzazione comunista) deve intrattenere con una organizzazione di lotta *economica* (il sindacato di massa)»⁹¹. Il condizionale però è d'obbligo. Le cose, infatti – lo sappiamo già dalle critiche rivolte a Queysanne – non stanno in questi termini:

Pour tout te dire, je crois que l'erreur théorique que tu fais en confondant la pratique théorique d'une science avec d'autres pratiques (y compris la pratique politique fondée sur cette science) et au coeur des erreurs théoriques impliquées dans l'idéologie actuelle de l'U.N.E.F., et dans la 'théorie' que les camarades de l'U.E.C. mettent, en fait, à son service, oui au service des

⁸⁹ *Problèmes étudiants* cit., p. 80.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ Ivi, p. 104.

erreurs idéologiques de l'U.N.E.F. elle-même (qui à ma connaissance a, si j'ose dire, bien le droit de se tromper, puisque la théorie de l'U.N.E.F. n'est pas le marxisme)⁹².

Essendo marxista la divisione tra le pratiche, o, è lo stesso, essendo marxista la specificità della politica implicata dal rapporto della loro distinzione e presupposizione, l'errore ideologico, per un 'esemplare' rappresentato dal militante dell'U.N.E.F., può essere tutto sommato scusabile... Contrariamente che per l' 'esemplare' dell'U.E.C. (Queysanne in particolare), proprio perché, da marxista, dovrebbe aver chiara, in base a quel rapporto, la modalità di funzionamento di una «tecnica scientifica». Quella che Althusser auspica è, sostanzialmente, una sorta di 'ritorno all'ovile' marxista (althusseriano) per studenti marxisti (Teoricamente confusi):

Que l'U.N.E.F. se trompe, c'est dans la nature (l'homme étant par nature un animal idéologique: je puis développer cette formule scientifique en un livre entier⁹³). Que l'U.E.C. se trompe sur la validité théorique du système 'théorique' qu'elle met objectivement au service de l'idéologie de l'U.N.E.F., ce n'est pas 'dans la nature', car l'U.E.C. a, elle, une théorie scientifique à sa disposition, mieux, elle est constituée pour appliquer [...] cette théorie scientifique. Elle a donc des devoirs absolus envers cette théorie scientifique; elle a des devoirs scientifiques absolus vis-à-vis de cette théorie scientifique, des devoirs *absolument prioritaires* je veux dire des devoirs théoriques prioritaires absolument, cad qui doivent, pour des raisons théoriques, et y compris pour les raisons politiques fondées sur cette priorité théorique absolue (au sens Léniniste de la priorité absolue de la théorie) *l'emporter en priorité sur toutes les autres formes de priorité*, et ne particulier sur ces formes de priorité qui sont tout simplement le constat d'un suivisme idéologique, les formes de priorité que l'U.E.C., en fait, accorde à la *stratégie* de l'U.N.E.F. à ses objectifs idéologiques proposes de l'U.N.E.F., économiques propres (salaire étudiant) 'politiques' propres de l'U.N.E.F., 'La Sorbonne aux étudiants', mot d'ordre totalement aberrant, du point de vue de la théorie marxiste, mais que des dizaines de milliers de personnes et quelques centaines de marxistes ont pu contempler pendant des jours en plein air, flottant, oui flottant, comme la théorie 'flottante' qui soutient cette banderole, et sinon toutes les autres banderoles de l'U.N.E.F., du moins plusieurs d'entre elles, oui flottant en plein air et plein ciel, cad dans *l'utopie et le vide théorique même*⁹⁴.

Il passaggio, lo si vede, ha bisogno di pochi chiarimenti. Per quelli dell'U.E.C. si tratta di invertire la tendenza, ovvero, qui è lo stesso, ritrovare la disposizione (rovesciare i rapporti ideologici in rapporti realmente politici). Si tratta di riempire un vuoto e illuminare la via politica, guidarla correttamente perché questa, sulla base di una priorità assoluta, è determinata scientificamente. Si tratta di togliere, dunque, gli obiettivi ideologici sulla base di doveri scientifici assolutamente prioritari e tra questi, ecco il punto, si tratta di togliere obiettivi specifici, come quelli economici «(salaire étudiant)» e 'politici', come «'La Sorbonne aux étudiants'». Anche in questo caso la questione, benché qui abbia il profilo di

⁹² 872ALT/142/6, p. 9.

⁹³ Dedicato, magari, agli *Apparati ideologici di Stato*?

⁹⁴ 872ALT/142/6, pp. 9-10.

un richiamo soltanto occasionale, viene ripresa in *Problèmes étudiants* su basi teoriche. Del tutto inutile soffermarsi sulla seconda irregolarità teorica, sulla teoria deviata il cui esito è una «parola d'ordine totalmente aberrante» (questa, ovviamente, riguarda la sostituzione teoricamente indebita di una situazione di eguaglianza formale ad una situazione di ineguaglianza sostanziale: «La parola d'ordine che proclama 'La Sorbona agli studenti' deve essere esaminata sotto questo punto di vista»⁹⁵).

Necessario, invece, fare una breve deviazione riguardo alla prima che ha degli sviluppi teorici davvero sorprendenti.

Lo si è appena visto. Il salario studentesco è un obiettivo ideologico. Il motivo per Althusser è semplice: *il lavoro studentesco non è immediatamente inserito nel processo di valorizzazione del capitale*. E tuttavia di lavoro studentesco si tratta: all'interno della divisione tecnica della produzione universitaria, infatti, le categorie del lavoro in generale vengono mantenute. Si critica la direzione politica del sindacato, non il fatto che esso esista. Certo. Perché se è vero che il lavoro studentesco è una forza-lavoro improduttiva di valore di scambio, esso, d'altro lato, trova il proprio prodotto nell'«*assimilazione* progressiva e metodica d'un *sapere*»⁹⁶ accumulato. Il lavoro produce assimilazione, si lavora per assimilare perché lavoro, nell'università, è sinonimo di consumo (di sapere). Di un consumo il cui *valore* è rappresentato dalla conservazione del sapere consumato (cioè lavorato) nei modi delle capacità specifiche determinate dal sapere acquisito. Il lavoro universitario, a lato dell'apprendimento, produce *autovalorizzazione* nella misura in cui la forza-lavoro acquisisce valore nell'atto stesso dell'assimilazione.

Ciò non significa che nella produzione universitaria – ecco un implicito teorico cruciale, lo si vedrà più avanti – *il rapporto con la merce è come rovesciato?* Il lavoro non produce un oggetto da scambiare («non è, in quanto lavoro intellettuale, una merce»⁹⁷) ma, essendo posto a lato del consumo, *ne presuppone lo scambio*. *La struttura di questa modalità produttiva universitaria può essere cioè determinata soltanto presupponendo la specificità tecnica della funzione pedagogica*. È soltanto sul presupposto formale della trasmissione (o dello scambio) di una generalità (o di una merce) che, infatti, è possibile istituire una sinonimia tra lavoro e consumo (si consuma cioè una accumulazione che trova in *chi* sa l'istanza soggettiva che, per così dire, 'dosa' generalità determinate rispetto al sapere accumulato). Ora – questo il punto –, sembra però possibile integrare quella specificità tecnica a lato della stessa produzione: quel presupposto soltanto formale è cioè a sua volta qualificato dai termini del lavoro, in modo che *il rapporto pedagogico verticalizzato tra sapere e non-ancora-sapere è, in ultima istanza, un rapporto di consumo che trova nell'assimilazione dell'oggetto trasmesso il proprio prodotto e nelle capacità determinate dalla sua acquisizione la sua forma di valorizzazione*. In quanto presupposto dell'assimilazione e della valorizzazione studentesca,

⁹⁵ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 91.

⁹⁶ Ivi, p. 104.

⁹⁷ *Ibidem*.

il sapere è una merce. Nella trasmissione, più precisamente, il contenuto trasmesso (a lato di chi trasmette) è un oggetto di scambio *senza valore immediato*, ovvero, il cui valore si produce nel momento della sua conservazione determinata (a lato di colui a cui l'oggetto viene trasmesso): *la valorizzazione dell'oggetto che presuppone lo scambio avviene nel consumo e nella conservazione dell'oggetto scambiato.*

Ecco perché l'ipotesi di una retribuzione per lo studente *in quanto* studente risulta del tutto priva di basi teoriche:

È impossibile nella teoria marxista confondere l'*attività di assimilazione e 'consumo'* di un sapere che mantiene questo stesso sapere sotto le forme di capacità (esse stesse in trasformazione graduale nella misura in cui si continuano gli studi), con un *lavoro sociale*. Il concetto di '*salario studentesco*' [*salaire étudiant*] è dunque senza base teorica dal punto di vista economico marxista. La rivendicazione studentesca per una remunerazione deve dunque essere fondata su tutt'altra base, tenendo conto del fatto che il lavoro degli studenti non è un valore sociale direttamente produttore di valore di scambio⁹⁸.

Certo, il sapere acquisito dello studente può essere scambiato nel circolo del lavoro salariato, «per esempio, dando parallelamente ai suoi studi delle lezioni individuali, passando delle dispense, sostituendo un medico o accettando differenti forme di lavoro nero». E tuttavia questo non toglie il fatto che, in quanto studente, non sia un lavoratore collocato nella produzione sociale (cioè, non sia *immediatamente* inserito nel processo di valorizzazione del capitale), e in quanto lavoratore salariato, non sia un lavoratore collocato nel processo di consumo di sapere (cioè, non sia direttamente inserito nel processo di valorizzazione del sapere consumato): «Se continua gli studi, compie in una volta due lavori distinti: un lavoro sociale, produttore di valore di scambio (lezioni individuali) remunerate, e il suo lavoro di studente, attività d'assimilazione di un sapere»⁹⁹. Insomma, «il sindacato degli studenti (l'U.N.E.F.) presenta una caratteristica particolare dettata dal fatto che gli studenti non sono ingaggiati nel processo *diretto* di produzione»¹⁰⁰. Essi cioè, sono ingaggiati nel processo di produzione sociale soltanto *mediatamente* (o *indirettamente*), per il tramite delle capacità *già* (o *direttamente*) acquisite per consumo e assimilazione.

Tutto chiaro. Se non fosse che il sindacato può incorrere in una «tentazione» dettata proprio dal suo statuto particolare – in una tentazione dovuta, in ultima istanza, proprio da quel tipo di non-immediatezza del processo di produzione sociale. Questa tentazione ha a che fare con un certo tipo di investimento: un *investimento intellettuale*. Il regime capitalista, come a sovrapporre la *mediatezza* delle capacità assimilate e l'*immediatezza* della sua valorizzazione sociale, dovrebbe concepire l'assimilazione del sapere come *già* remunerabile, «dovendo essa assicurare l'elevata qualificazione della forza-lavoro dei futuri quadri nel processo sociale di

⁹⁸ Ivi, p. 105.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Ivi, p. 104.

produzione»¹⁰¹. Il consumo universitario è già remunerabile perché, nel processo di produzione sociale, le capacità che vengono conservate costituiscono proprio le capacità della forza-lavoro socializzata. In altri termini, nella tentazione del sindacato, il lavoro universitario è lavoro remunerabile perché è *socializzabile* (*sebbene non sia già socializzato*), dal momento che ogni lavoro socializzato presuppone il lavoro universitario di conservazione di capacità qualificate. Il sindacato ha «quindi preso in considerazione di rivendicare una remunerazione studentesca che sia compresa nell'*investimento*, o che sia fondata sulla *diffusione* del salario globale, che attualmente è percepito soltanto nel corso della vita produttiva»¹⁰².

La teoria è corretta... Se non facesse astrazione di due condizioni fondamentali legate tra loro. La prima riguarda l'incapacità, meglio, l'indifferenza del regime capitalista relativa alla *pianificazione* del reclutamento della forza-lavoro (rompendo così l'automatismo tra l'assimilazione del sapere e il suo investimento sotto le forme della sua valorizzazione, come vorrebbero quelli del sindacato). La seconda riguarda il fatto che, molto semplicemente, «il regime capitalista, nello stato attuale dell'organizzazione universitaria [...], non mostra affatto il bisogno di questa misura»¹⁰³. Aspetto fondamentale legato all'origine sociale degli studenti: nell'università, in questo *status quo*, accede chi ha le risorse economiche per poter accedere (e per Bourdieu chi accede, lo si vedrà più avanti, non ha le risorse sintattiche per proseguire gli studi nell'ambito della riproduzione culturale), in una «situazione economica nella quale le risorse familiari, espedienti personali (lavoro nero) e qualche dozzina di migliaia di borse, assicurano *grosso modo* la sussistenza degli studenti nel corso dei loro studi»¹⁰⁴. È un fatto: il regime capitalista si compiace di questa modalità di reclutamento (di classe): «L'origine *di classe* degli studenti e la politica capitalista economica attuale, si incontrano in questo *status quo*, economicamente soddisfacente per il regime capitalista attuale, d'una attività studentesca *non remunerata*»¹⁰⁵.

Si diceva che si critica la direzione politica del sindacato, non il fatto che esso esista. Se la remunerazione decade rispetto a quelle condizioni di fatto, allora è necessario virare di novanta gradi la linea operativa del sindacato – si tratta cioè di interferire sul processo materiale del reclutamento di classe e non sulla remunerazione di chi è già reclutato in base all'origine sociale: «Il sindacato degli studenti giungerà allora alla conclusione che l'azione rivendicativa debba tenere conto [...] ancora e soprattutto alle *condizioni di classe* del reclutamento attuale degli studenti dell'Università»¹⁰⁶; o ancora, «la rivendicazione studentesca economica fondamentale [...] deve prendere la forma di una rivendicazione di un *assegno scolastico distribuito in base*

¹⁰¹ Ivi, p. 105.

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ Ivi, pp. 105-106.

¹⁰⁴ Ivi, p. 106.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

*al reddito familiare»*¹⁰⁷. Posta la compiacenza del regime capitalista verso lo stato attuale dell'organizzazione universitaria (borghese), si toglie la remunerazione (perché non effettuale in base a uno stato di fatto) e si introduce un incentivo per coprire la disuguaglianza sociale (come se questo cambiasse i rapporti di produzione in seno al capitale).

È qui che la deviazione necessita di un ulteriore approfondimento.

Un breve saggio di André Gorz (da molti considerato l'ideologo dell'U.N.E.F.), significativamente intitolato *Étudiants et ouvriers*, del 1965, raccolto poi in *Le socialisme difficile*, del '67, rappresenta in questo senso un riferimento teorico del massimo valore.

La tesi di Gorz, rispetto a quella althusseriana, rappresenta una antitesi assoluta che può essere enunciata già a partire da una premessa empirica che si profila come assiomatica:

 Nel corso degli ultimi venti anni, lo sviluppo delle forze produttive ha provocato nelle economie capitalistiche avanzate un mutamento qualitativo (destinato, per quel che sembra, ad accelerarsi) nella natura della forza-lavoro socialmente necessaria, a tutti i livelli, allo svolgimento del processo sociale di produzione¹⁰⁸.

Tesi già intravista da Althusser.

Parlare del lavoro qualificato «dei futuri quadri nel processo sociale di produzione» suggerisce che, nella fase in cui la forza-lavoro subisce un mutamento qualitativo, il sapere assimilato entri nel processo di produzione. Ciò che dal vertice teorico di Gorz la rende 'zoppa' è la mancanza di radicalità: la metamorfosi delle forze produttive (in specie, della composizione della base sociale) produce delle contraddizioni che per il capitalismo si tratta di neutralizzare. Tutto fuorché astratto, il sapere rompe e irrompe nel modo di produzione *rappresentando l'oggetto privilegiato della sua scomposizione*: contenuto nello sviluppo delle forze produttive e determinante il loro mutamento qualitativo, ne rappresenta – almeno in potenza – lo stesso fattore che ne disinnescava la divisione sociale. Nella metamorfosi delle «economie capitalistiche», infatti, il sapere è attirato nella produzione come l'insetto nella tela del ragno – sì, perché proprio quei rapporti di produzione ne decretano il patire e la sua passionalità. Ma quella metamorfosi *del* capitale non rappresenta, forse, almeno potenzialmente, la sua stessa increspatura? Non decreta forse, almeno come possibilità ancora sopita, il suo stesso decadimento? Contraddizione: il sapere è ciò che rende produttivo il capitale e ciò che, al tempo stesso, ne determina lo scarto interno (così come il proletariato, di cui i lavoratori scientifici e tecnici non sono altro, appunto, che la 'versione' attuale), o ciò che rappresenta, per così dire, il negativo della totalità sociale – l'oggetto che ne 'strozza', almeno potenzialmente, fino a quando non vi siano momenti favorevoli di crisi, la continuità sostanziale.

Ecco le contraddizioni.

¹⁰⁷ Ivi, p. 107.

¹⁰⁸ A. Gorz, *Étudiants et ouvriers*, in *Le socialisme difficile*, Paris, Seuil, 1967, tr. it. di L. Foa, *Studenti e operai*, in *Il socialismo difficile*, Bari, Gius. Laterza & Figli, 1968, p. 53.

1. La prima è relativa al costo di produzione della forza-lavoro e alla tendenza, del e nel regime capitalista, a evitare che quei costi siano assunti dalla società. Tale contraddizione conduce, necessariamente, al superamento del sistema d'istruzione borghese. La necessità dell'allargamento della base sociale del reclutamento universitario (per *quantità e qualità* della forza-lavoro), fa sì che il sistema in cui il costo della formazione resta a carico delle famiglie entri in crisi. Da una parte, la necessità dell'allargamento della base sociale; dall'altra, la qualificazione intellettuale della forza-lavoro: la tendenza del capitale, così, dovrebbe sostituire al lavoro semplicemente improduttivo un lavoro già produttivo, sebbene si tratti, *formalmente*, dello stesso lavoro (studentesco) di formazione e di assimilazione di capacità determinate. Ciò che varia, per così dire, è la sua *sostanzialità*, la determinazione della sua funzione e della sua collocazione nel campo del reclutamento della forza-lavoro in relazione al mutamento qualitativo del processo di produzione. La crisi di quel sistema d'istruzione, allora, rende possibile rivendicare certi diritti: in specie, quello dell'*indennità di studio per tutti gli studenti in quanto studenti, sulla base del carattere già sociale e socialmente produttivo del lavoro scolastico*. È qui che la linea economico-politica del sindacato entra in gioco (l'attività dell'U.N.E.F. «si presenta dunque come una risposta sintetica alla crisi dell'istruzione borghese e alle riforme parziali proposte dallo Stato capitalista»¹⁰⁹). Il salario sociale per tutti gli studenti non soltanto avrebbe la funzione di far emergere la contraddizione quanto, ecco il punto, di farla *deflagrare in funzione anti-capitalista*: «Bisogna approfittare della necessità in cui si trova il capitalismo avanzato di allargare la base sociale di reclutamento universitario, per arrivare sino in fondo alle sue implicazioni anticapitalistiche»¹¹⁰. I sistemi di assistenza *su base sociale* del sistema di istruzione borghese avrebbero soltanto l'effetto di «accentuare la dipendenza degli studenti sia nei confronti della famiglia (se non sono borsisti), sia nei confronti dello Stato o di finanziamenti privati (se sono borsisti)»¹¹¹. Una dipendenza che per i borsisti delle classi popolari riguarderebbe un «conformismo ideologico» e l'orientamento verso studi prevalentemente utilitaristici; e per i non-borsisti delle classi borghesi, la tutela e la dipendenza «dalla buona volontà dei loro genitori [...] anche dopo aver raggiunto la maggiore età»¹¹². Soltanto il salario sociale per *tutti* gli studenti in base al carattere socialmente produttivo del lavoro scolastico in quanto tale, sottrarrebbe «gli studenti ai criteri borghesi di formazione professionale, cultura, carriera, *élite*; ai criteri capitalistici dell'utilità o della redditività degli studi; alle pressioni che su di essi esercitano in questo senso i genitori, lo Stato, l'industria, la mancanza di tempo e di mezzi»¹¹³. Ecco dunque

¹⁰⁹ Ivi, p. 62.

¹¹⁰ Ivi, p. 59.

¹¹¹ Ivi, pp. 60-61.

¹¹² Ivi, p. 62.

¹¹³ Ivi, p. 63.

dispiegata la contraddizione: da una parte, la necessità dell'allargamento della base sociale per il reclutamento della forza-lavoro qualificata; dall'altra, la volontà dello stesso regime capitalista di mantenere l'istruzione borghese (arrivando addirittura a 'strozzare' l'espansione monopolistica, come dimostrato dall'impossibilità di ridurre l'orario di lavoro settimanale per scarsità di mano d'opera qualificata), *affinché non cambino i rapporti della divisione sociale*. Cosa, questa, che si produrrebbe in modo tendenziale, oltre che mediante le implicazioni derivate dall'estensione del salario sociale per tutti gli studenti (in quanto forza-lavoro intellettuale), dall'alleanza con il movimento operaio in funzione anti-corporativista: «In altre parole, il sindacalismo studentesco cerca di condurre al livello dell'istruzione e della cultura, per l'emancipazione e la valorizzazione della forza-lavoro, la stessa lotta che il movimento operaio conduce al livello della produzione»¹¹⁴. In definitiva, allora, l'indicazione di Althusser relativa a quella che, di fatto, rappresenta una 'democratizzazione' dell'istruzione superiore, sarebbe, in questo senso, soltanto un correttivo parziale (e, si potrebbe aggiungere, del tutto non effettuale rispetto al cambiamento dei rapporti di produzione). Occorre sottolinearlo: anche per Althusser il problema è inerente al reclutamento che struttura il sistema di istruzione borghese (l'assegno scolastico distribuito in base al reddito familiare, come visto, va in questa direzione, guardando «ancora e soprattutto alle *condizioni di classe* del reclutamento attuale degli studenti dell'Università»¹¹⁵). Il fattore che differenzia Gorz e il sindacato da Althusser è, allora, un fattore di posizione di fronte al reclutamento come stato di fatto. Per Althusser si tratta di *aggirarlo* (in quanto stato di fatto). Per Gorz e il sindacato si tratta di *ostacolarlo* (in quanto rappresenta il guscio vuoto di uno stato ormai superato).

2. La seconda, importante contraddizione è relativa alla formazione universitaria necessaria per lo sviluppo della forza-lavoro e la tendenza, del e nel regime capitalista, a mantenere i rapporti gerarchici di produzione. Tale contraddizione – si tenga a mente tutto ciò che si è detto per Althusser – conduce, necessariamente, alla soppressione «dei *metodi* e del *contenuto* dell'insegnamento superiore tradizionale, finora inteso a formare le *élites* della società borghese»¹¹⁶. Soppressione dei metodi e del contenuto dell'insegnamento: la necessità di una elevazione generalizzata del livello delle conoscenze della base sociale (universitaria), fa sì che la cultura diffusa dai metodi tradizionali di trasmissione entri in crisi. Da una parte, la necessità di una forma d'insegnamento che sia conforme al grado di sviluppo tecnico attuale; dall'altra, la necessità, contenuta all'interno dello stesso regime capitalista, di mantenere i metodi classici di trasmissione affinché quell'elevazione non rompa la ripartizione dei compiti sociali. La contraddizione riguarda dunque due esigenze contrapposte *in seno*

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ Ivi, p. 65.

stesso al processo di produzione: «l'esigenza imposta dal processo di produzione moderno, di uno sviluppo delle capacità umane; e l'esigenza politica di impedire che lo sviluppo delle capacità comporti una accresciuta autonomia degli individui e li induca a criticare l'attuale divisione dei compiti sociali e l'attuale ripartizione dei poteri»¹¹⁷. Nella prima contraddizione, lo si è visto, il pericolo era determinato dal rischio di trasformazione per allargamento della base sociale (prevenuto col mantenimento dei metodi di sussistenza scolastica, anche a costo della 'strozzatura' dell'espansione dei monopoli, e stimolato dalle implicazioni tendenziali del salario su base sociale). Qui, il pericolo è determinato dalla possibilità di autonomizzarsi della forza-lavoro universitaria sulla base dell'elevazione del livello culturale, di gestione e di ricerca applicata. Un pericolo prevenuto con la *specializzazione* dell'istruzione, sebbene questa arrivi persino a contrastare con l'evoluzione tecnica attuale («Non è vero che la tecnologia moderna esiga specialisti: esige al contrario una formazione di base polivalente, che non consiste nell'acquisizione di nozioni parcellari, prefabbricate e specialistiche [...] ma nell'iniziazione ai metodi di ricerca e invenzione tecnico-scientifica»¹¹⁸). In altri termini, si vuole che il sapere, affinché venga mantenuta la gerarchizzazione dei rapporti di produzione, sia un sapere specializzato e che gli studenti «siano *specialisti*, ossia incapaci di inserire le loro conoscenze nel movimento generale della scienza, incapaci di inquadrare la loro attività particolare nel processo globale della prassi sociale»¹¹⁹. Anche qui, allora, si tratta di sviluppare la contraddizione e risolverla in funzione anti-capitalista (di sviluppare le tendenze anti-capitaliste nello stesso capitalismo): «Quello che l'evoluzione tecnica impone è dunque una formazione metodologica e teorica solida, polivalente, e una educazione all'autonomia, che presuppone la revisione totale dei metodi pedagogici e dei programmi di insegnamento»¹²⁰.

3. Ultima contraddizione relativa, da una parte, alla crescente autonomia del lavoro produttivo e, dall'altra, alla condizione realmente riconosciuta dalla società capitalista alla forza-lavoro qualificata. Essa conduce, necessariamente, alla soppressione degli stessi rapporti di produzione. Se nel modo di produzione taylorista la forza-lavoro era rappresentata da «una pura quantità di energia»¹²¹ di fatto intercambiabile con quella di qualsiasi altro operaio, con l'introduzione del sapere nel processo di produzione, *si introduce un tipo nuovo di operaio* «da cui si pretende sovente, in ragione della sua responsabilità tecnica, una qualificazione e soprattutto un livello di istruzione generale

¹¹⁷ Ivi, p. 66.

¹¹⁸ Ivi, p. 68.

¹¹⁹ Ivi, p. 67.

¹²⁰ Ivi, p. 69.

¹²¹ Ivi, p. 72.

superiori a quanto richiedono le sue mansioni»¹²². Se per il primo tipo di operaio (che, per così dire, *lavora e non pensa*) il rapporto con il processo industriale di produzione era combinato soltanto *esteriormente* (operaio e oggetto lavorato mediante una quantità di energia fisica grezza), per il secondo (che, per così dire, *pensa mentre lavora*) lo stesso rapporto, sulla base della trasversalità della propria qualificazione nei diversi segmenti del processo di produzione, è combinato *reciprocamente* con le attività degli stessi operai qualificati che compongono quello stesso processo di produzione (istituendo una «cooperazione in seno a gruppi nei quali le barriere tradizionali fra operai, tecnici e ingegneri vanno scomparendo»¹²³). Da una parte, la crescente autonomia del lavoro basata sull'estensione culturale di formazione cui conduce lo stesso processo di produzione capitalista; dall'altra, la necessità di frenarla e di reprimerla, per quel tipo di produzione, in funzione della conservazione della propria divisione. Qui, allora, il pericolo per il regime capitalista è determinato, sulla base di un sapere acquisito, dalla *tendenziale scomposizione della base naturale della gerarchia industriale e dall'affacciarsi di possibilità di forme di autogestione*. Un pericolo da esso prevenuto col mantenimento della divisione sociale e con la perpetrazione della «vecchia gerarchia centralizzata e militare, e la delimitazione ormai arbitraria delle responsabilità e delle mansioni anche laddove sono divenute superflue e si rivelano degli ostacoli per la produttività»¹²⁴. Prima, il progetto di una alleanza del sindacato con il partito era funzionale all'assunzione di una posizione anti-corporativista. Qui, in un movimento generalizzato che guarda alla *non* inevitabilità che la contraddizione oggettiva fra rapporti capitalistici di produzione e natura della forza-lavoro esploda, è funzionale ad attualizzare questa possibilità soltanto latente e a rendere una potenza quella potenzialità: «Di qui tutta l'importanza del lavoro politico e *culturale* del partito della classe operaia per rendere esplicita questa contraddizione e per saldare alla classe operaia il neo proletariato dei lavoratori scientifici e tecnici, gli studenti e gli insegnanti, attraverso la prospettiva e la natura delle soluzioni ch'esso è in grado di perseguire per i loro problemi particolari, di cui occorre venga rispettato il carattere specifico e relativamente autonomo»¹²⁵.

¹²² Ivi, p. 73. Per una interessante articolazione della tesi di Gorz che guardi alla trasformazione dell'università nell'ultimo decennio (e oltre), cfr. P. Maltese, *L'università postfordista. Nuovi modi di produzione e trasmissione della conoscenza*, Pisa, Edizioni ETS, 2014; G. Roggero, *La produzione del sapere vivo. Crisi dell'università e trasformazione del lavoro tra le due sponde dell'Atlantico*, Verona, ombre corte, 2009.

¹²³ A. Gorz, *Studenti e operai* cit., p. 75.

¹²⁴ Ivi, p. 76.

¹²⁵ Ivi, p. 77.

§4.2. Il sapere come merce: J.-P. Milbergue sulle contraddizioni in seno all'università (capitalista)

Il rapporto di Gorz con Althusser, al momento, pare giocato soltanto sull'esteriorità di una linea teorica alternativa. E tuttavia la posizione di Gorz, sebbene criticamente, presuppone quella di Althusser più di quanto possa sembrare.

Il punto storicamente cruciale, infatti, risiede in una allusione relativa alla seconda contraddizione (tra la formazione universitaria necessaria e il mantenimento dei rapporti gerarchici di produzione) e alla proposta del sindacato sulla riformulazione dei metodi di formazione (tendenziali al superamento di quella contraddizione in funzione anti-capitalista). Gorz si riferisce (benché soltanto in nota¹²⁶) ad uno scritto di Jean-Pierre Milbergue, *La signification politique des rapports pédagogiques dans l'Université française*, apparso in «Les Temps Modernes» nell'aprile del '65, circa un anno e mezzo dopo *Problèmes étudiants*. Uno scritto che rappresenta una versione (quantomeno alternativa per intenti) dell'intervento *Réponse à la lettre adressée récemment par Althusser à Queysanne*, del dicembre '63, che Milbergue, come già si evince dal titolo, scrisse in opposizione alla lettera *essoterica* di Althusser (che non rispose mai).

Gorz, in effetti, vede bene: cosa rappresenta la tesi di Milbergue se non la critica teoricamente più solida, certamente nell'ambito del corpo studentesco, all'impianto pedagogico di Althusser?

Nell'intervento del '63, Milbergue coglie subito la questione: si tratta di comprendere la validità della tesi di Althusser secondo la quale la pratica pedagogica è definita «da una distanza oggettiva tra il sapere e il non-ancora-sapere» sulla base della definizione preliminare del 'sapere' come tale o, *a rovescio*, sulla base della preliminare comprensione dei presupposti teorici (in questo caso, secondo Milbergue, sarebbe il caso di dire: ideologici) che stanno dietro a quella tesi: «On peut s'interroger sur la validité d'un tel raisonnement, il faudrait en effet procéder à une critique marxiste du 'savoir' dont parle Althusser, pour pouvoir affirmer ensuite que la distance objective qu'il y a entre le savoir et le non-encore-savoir se traduit par une distance objective entre le professeur et l'étudiant»¹²⁷.

Oltre che per il linguaggio utilizzato, è una tesi che verrà ripresa nel testo del '65: *la pratica pedagogica di cui parla Althusser non può che rappresentare il corollario privilegiato dell'ideologia borghese*. Lo si è sottolineato in §4.1.: il fatto che per Althusser il lavoro universitario non produca una merce di scambio (quanto, piuttosto, il consumo e l'assimilazione di un sapere funzionale alla sua acquisizione specifica – cioè alla sua valorizzazione), non toglie, anzi, presuppone, che la funzione pedagogica di ineguaglianza sostanziale sia giocata in quello che sopra si è

¹²⁶ Cfr. *ivi*, p. 69.

¹²⁷ ALT2. A40-04.03 (D), p. 1.

definito come una sorta di rovesciamento del rapporto con la merce (il lavoro non produce la merce ma la presuppone come oggetto scambiato). È qui che Milbergue, pur riferendosi soltanto alla lettera *essoterica*, sembra anticipare la questione implicita in *Problèmes étudiants*. Si diceva dei presupposti ideologici di Althusser... Infatti: dal momento che l'ideologia borghese si definisce «come il corpo costituito da idee, concetti, modelli di pensiero morali, religiosi, politici, culturali etc.»¹²⁸, essa non può che trasmettersi per mezzo di una «conception chosiste de la connaissance», ovvero da una concezione che fa del sapere un oggetto di scambio già definito nel «circuit commercial universitaire»¹²⁹. Cosa, questa, che oltre a rendere la disparità racchiusa dalla distanza oggettiva che questa pratica implica perfettamente funzionale all'integrazione nei circuiti di produzione, *rende la pratica pedagogica l'unica pratica del tutto funzionale alla trasmissione degli oggetti dell'ideologia borghese*. Il punto va sottolineato: la pratica pedagogica rappresenta la conformazione *specific* della trasmissione di oggetti ideologici già definiti, dal momento che questi non possono non essere trasmessi che per mezzo di una relazione formale fondata su un rapporto di scambio oggettuale; in cui, cioè, la verticalità di questo rapporto – la sua distanza oggettiva – riflette, in ultima istanza, un rapporto che fa del *possesso* di questo oggetto di sapere la sua implicazione immediata (così che si può leggere il rapporto della pratica pedagogica, non solo come un rapporto di consumo e di valorizzazione, ma, più in generale, come un rapporto di *appropriazione* delle cose che essa trasmette). Dire rapporto pedagogico, per Milbergue, significa *già* collocare all'interno di questo rapporto un oggetto di sapere ideologico e laddove sorga la questione di come questo oggetto possa essere trasmesso (e il problema sorge per lo Stato) non si può che far riferimento al metodo di trasmissione proprio della pratica pedagogica basata su una distanza oggettiva o, è lo stesso, basata su una concezione cosale della conoscenza.

L'idéologie bourgeoise a développé une conception chosiste de la connaissance. La connaissance est devenue une sorte de marchandise, objet stable, défini, figé, sans évolution, sans rapport immédiat, avec une pratique en mouvement, et de ce fait entrant en quelque sorte dans un circuit commercial d'un type nouveau, le circuit commercial universitaire¹³⁰.

La relazione pedagogica, se è basata su questo tipo di trasmissione, è già una relazione ideologica perché è già una relazione cosale – una relazione che presuppone uno scambio oggettuale funzionale, appunto, alla trasmissione di cose ideologiche (così che, si potrebbe dire, se non ogni scambio in questa relazione è necessariamente ideologico, è però vero che ogni scambio ideologico avviene necessariamente in questa relazione). Di nuovo, allora, è sulla base della ridefinizione del 'sapere' che è possibile riformulare quella relazione: «Une conception dialectique, scientifique de la connaissance permet de démontrer toute la relativité de ce concept

¹²⁸ J.-P. Milbergue, *La signification politique des rapports pédagogiques dans l'Université française*, in «Les Temps Modernes», 227 (1965), p. 1849.

¹²⁹ ALT2. A40-04.03 (D), p. 2; J.-P. Milbergue, *La signification politique* cit., p. 1850.

¹³⁰ ALT2. A40-04.03 (D), p. 2.

opérationnel qu'est celui du 'savoir'»¹³¹. È da questo momento che, fuori da ogni esagerazione, non si può non provare una certa meraviglia di fronte al gesto teorico di Milbergue – un gesto teorico che, lontano dal rifiutare l'impianto epistemologico althusseriano, *pare limitarsi a prenderlo alla lettera*.

C'è un rapporto tra il sapere e il non-ancora-sapere. Bene. Questo, però, lungi dal qualificare la specificità della funzione pedagogica come funzione verticalizzata tra due soggetti in relazione, definisce – *esclusivamente* – la pratica scientifica di un soggetto che è collocato al livello della teoria esistente (ovvero: al livello di una Generalità II) e un oggetto non ancora praticato teoricamente (ovvero: di una Generalità I). Althusser, in altre parole, vede bene: la pratica scientifica si definisce da una funzione creativa («Sa fonction est de création»¹³²) di generalità scientifiche (Generalità III). Si potrebbe dire, allora, che il rapporto tra il sapere e il non-ancora-sapere non definisce una relazione di ineguaglianza inter-soggettiva, quanto la stessa pratica soggettiva dello scienziato, nella misura in cui quel rapporto necessariamente riflette, in quanto suo criterio di validazione teorica, quello tra il sapere (dello scienziato) e il non-ancora-saputo (della generalità scientifica perché si sa ancora una generalità ideologica). Il punto va precisato: se per Milbergue il non-sapere pertiene esclusivamente all'oggetto insaputo (alla natura non praticata), esso, d'altro lato, si riflette necessariamente nel soggetto che ancora non-sa (l'oggetto è non saputo da un soggetto che non sa). Ma questo soggetto – ecco il punto – è in una condizione di non-sapere soltanto in relazione all'oggetto non-ancora-saputo (e non in relazione ad un altro soggetto che sa). Come a dire che nella relazione tra il sapere e il non-sapere, il lato dell'oggetto (insaputo), lungi dall'essere equivalente a quello del soggetto (che non sa), ne condiziona, come lato dominante, la possibilità, come lato che ne riflette soltanto la condizione. Questa precisazione, non presente nell'analisi di Milbergue, è funzionale a prevenire una critica che troverebbe il proprio punto di innesto proprio nell'esplicitazione del lato soggettivo di quella relazione: infatti, si potrebbe dire, se il non-sapere determina anche la condizione di chi non sa,

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² *Ibidem*. Creazione, ovvero, produzione, cioè, lavoro. Per un approfondimento teorico della pratica scientifica, tra i molti possibili, rinvio a questo brano di L. Althusser, *Sulla dialettica materialista* cit., p. 165: «Nella dialettica della pratica, la generalità astratta dell'inizio (Generalità I), cioè la generalità lavorata, non è la stessa generalità che lavora (Generalità II), e a maggior ragione non la generalità specificata (Generalità III) prodotta da questo lavoro: una conoscenza (il 'concreto-teorico'). La Generalità II (che lavora) non è affatto il semplice sviluppo, il passaggio (complesso quanto si vuole) dall'in sé al per sé della Generalità I (che viene lavorata): perché la Generalità II è la 'teoria' della scienza considerata e, in quanto tale, il risultato di un processo storico (storia della scienza a partire dalla sua fondazione), che è un processo di trasformazione reale nel senso forte del termine, cioè un processo che non ha la forma di un semplice sviluppo (sul modello hegeliano: dall'in sé al per sé), ma la forma di mutazioni e ristrutturazioni che provocano discontinuità qualitative reali. Quando la Generalità II lavora sulla Generalità I, non lavora dunque mai su se stessa, né all'epoca della fondazione della scienza né nel seguito della sua storia. Per questo la Generalità I esce sempre realmente trasformata da questo lavoro. Se le resta ancora la 'forma' generale di generalità, questa forma non ci insegna nulla su di essa: perché è divenuta tutt'altra generalità – non più una generalità ancora ideologica, né una generalità appartenente a uno stadio superato della scienza, ma una generalità scientifica specificata qualitativamente nuova, in tutti i casi».

perché non includere il soggetto che si trova in questa condizione in una relazione (di ineguaglianza sostanziale) con un soggetto che sa? Le cose per Milbergue non possono stare in questi termini dal momento che quel rapporto è soltanto un rapporto scientifico, *cioè un rapporto soltanto oggettivo*, e se è soggettivo, oltre a riguardare uno stesso soggetto (lo scienziato nella propria pratica teorica) è esclusivamente il riflesso di quella situazione oggettiva (una situazione in cui lo scienziato ha a che fare con una Generalità I non ancora investita da una Generalità II). In definitiva, allora, si potrebbe dire che se il sapere è una scienza, il non-sapere è una non-scienza, ovvero, a lato dell'oggetto (che è il lato dominante), il non-sapere è un non-saputo (e non la condizione di un altro soggetto che ancora-non-sa) e, al lato del soggetto, dell'unico soggetto della pratica teorica (che è il lato riflesso), la condizione dello scienziato prima della creazione di una generalità.

C'est à ce niveau, au niveau de la pratique théorique du savant (généralités III d'Althusser[]) que se pose vraiment la distance objective entre la science et la non-science. La non-science n'est pas une signification de l'état de ceux qui n'ont pas encore appris. Elle est une signification des rapports entre les savants et la nature. La non-science est la nature non pratiquée, elle n'est pas science non connue par certains.¹³³.

In questo senso l'errore teorico di Althusser consisterebbe in una sostituzione (i kantiani lo definirebbero come un errore non anfibolico, avendo a che fare, per Milbergue, con quella che di fatto è una topica e una confusione): «Pour en revenir à la distinction fonctionnelle entre savant et professeur, on peut dire que la fonction du professeur ne sera pas la transmission d'un savoir compris comme se développant dans la pratique théorique (science)»¹³⁴. *Lo scienziato non è un professore e il professore non è uno scienziato*. Se lo scienziato ha a che fare con un non-sapere che è un non-saputo (con una «nature non pratiquée»), la funzione del professore, lungi dal ridursi alla trasmissione di «théories figées et appréciées dans leur 'vérité', ou dans leur cohérence définitive»¹³⁵, è quella di alimentare *l'attitudine scientifica atta a produrre quelle stesse generalità* «et de faciliter ainsi la prise de cette même attitude par ceux qui n'ont pas encore été sensibilisés à ce mode de rapport avec l'objet-connaissance»¹³⁶. La relazione pedagogica di cui parla Althusser, in questo senso, non rappresenterebbe nient'altro che una *relazione scientifica dislocata nel campo pedagogico e perciò umanizzata* (sopra si diceva di un errore non anfibolico: da qui, appunto, le illusioni della surrezione): una relazione spostata nel campo in cui *all'oggetto insaputo è sostituito un soggetto che non sa* – una relazione che, dunque, *toglie il differenziale tra scienziato e professore per sostituirgli una sinonimia tra i ruoli e le funzioni*: «Il est peut être nécessaire pour la pratique pédagogique que le professeur soit aussi un

¹³³ ALT2. A40-04.03 (D), p. 2.

¹³⁴ Ivi, p. 3.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

chercheur, voire un savant, mais il n'est certainement pas nécessaire qu'il y ait confusion des rôles ou des fonctions. Althusser n'évite pas ce traquenard»¹³⁷.

Una confusione, questa, che al di là dell'intenzione teorica di Althusser (che per Milbergue 'casca' in una contraddizione «entre sa fonction de praticien théorique marxiste et son statut de professeur de l'Université bourgeoise»¹³⁸), è del tutto funzionale al sistema di insegnamento borghese:

Ce n'est pas un hasard si la confusion entre savant et professeur a été développée et entretenue dans l'Université bourgeoise. Tout professeur, titulaire de chaire, est on veut être un savant, mais il veut aussi le montrer dans l'exercice de sa fonction de professeur, mais il lui est demandé, consensus universitaire et complicité administrative, admiration publique (cf la pratique des cours publics) ou journalistique (cf Aron), il lui est donc demandé de répondre à cette attente de la société bourgeoise, de négliger sa fonction sans prestige de technicien pédagogue pour sa fonction magique de novateur scientifique¹³⁹.

Che vi sia questa confusione, dice Milbergue, *ce n'est pas un hasard...* Certo, perché se è vero, da un lato, che il corollario dell'ideologia borghese non può che essere rappresentato dalla concezione cosale del sapere (ogni scambio ideologico, benché non valga la tesi contraria, avviene necessariamente in una relazione determinata da una distanza oggettiva), questa concezione, dall'altro, *non può che presupporre quella sostituzione* – non può cioè che mantenersi sulla condizione che vi sia un soggetto elettivo che sia funzionale alla trasmissione di un oggetto ideologico: *il professore è l'agente dello scambio*. Surretiziamente definito come scienziato, esso è il suo intermediario perché surretiziamente inserito nel campo di una discrepanza qualitativa che fa del sapere e il non-sapere le qualificazioni specifiche (e umanizzate) di soggetti in situazione: «Cette méthode est essentiellement caractérisée par un rapport d'échange (sens commercial) entre le professeur dépositaire de la connaissance chose, et l'étudiant demandeur de la connaissance chose»¹⁴⁰.

L'argomentazione di Milbergue non va sottovalutata.

Il fatto che la funzione del professore non sia quella dello scienziato non toglie che le attitudini scientifiche, benché non corrispondano ad oggetti di sapere già definiti, debbano comunque essere trasmesse. Un modo per dire che la negazione del metodo di trasmissione ideologico (o illusoriamente scientifico) non toglie che, sul presupposto della determinatezza della funzione professorale, si debba comunque parlare di un metodo di trasmissione che sia *realmente* pedagogico (riferito cioè ad una «pédagogie institutionnelle où le rôle des masses étudiantes dans le processus d'acquisition de la connaissance sera de plus en plus prépondérant»¹⁴¹). Anzi, è proprio perché la funzione del professore non è ridicibile a quella

¹³⁷ Ivi, p. 4.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ Ivi, p. 5.

¹⁴¹ Ivi, p. 9.

dello scienziato (che è creativa di generalità definite sulla base del lavoro teorico su generalità ideologiche) che è necessario riformulare una pratica pedagogica alternativa a quella ideologica. Il punto rilevante, allora, risiede nel fatto che la negazione della pratica verticalizzata sulla base dell'individuazione della sostituzione di funzioni, apre la strada, effettivamente, alla teorizzazione di metodi di trasmissione alternativi. È solo sulla base della negazione del metodo specifico dell'università borghese (di un metodo che funziona per sostituzione) che è possibile giustificare e legittimare teoricamente l'introduzione di un nuovo tipo di trasmissione. Se di trasmissione si deve parlare (e se ne deve parlare sulla base della specificità della funzione professorale), questa non è riducibile al riassorbimento di una supposta distanza oggettiva determinante una situazione di ineguaglianza sostanziale. In altri termini, *quella negazione ha effetti di apertura...* Una apertura che Milbergue (così come avviene nel testo del '65) non colma (e non può colmare: qui, il punto realmente programmatico dello scritto del '63, un punto ancora anti-althusseriano, lo si vedrà poco più avanti) – se non per un breve cenno ai *Groupe de Travail Universitaire* («Une sorte de collectif de travail se dégage de l'expérience actuelle d'organisation systématique de GTU. Ce mouvement a une dynamique propre, peut entraîner les professeurs à une pratique pédagogique d'une autre forme ayant une signification politique autre»¹⁴²).

Una apertura, questa, che sebbene non sia ancora colmata, trova però nel *corpo studentesco il soggetto del suo riempimento* (per via politica e teorica): «L'étudiant est en effet dans un champ de contradictions dialectiques qui favorisent sa prise de conscience politique»¹⁴³. Esso, è vero, è un *écolier prolongé*: «tout le système de l'enseignement français l'a conduit à accepter ce statut»¹⁴⁴, facilitato, in questa sottomissione volontaria (esso ne è pure soddisfatto, «son avenir doit lui paraître souriant, il un status social et professionnel favorable, la perspective des lendemains heureux aide à subir certaines épreuves initiatique»¹⁴⁵) dalla dipendenza dalla propria famiglia, «tant pour des raisons économiques, (dépendance d'argent) que pour des raisons psychologiques (dépendance affective liée à une immaturité provoquée dans et par la situation d'enseigné)»¹⁴⁶.

Eppure, la base sociale degli studenti sta subendo una metamorfosi.

Essa è occasionata, essenzialmente, da fattori esogeni che sono perciò le *condizioni oggettive* per l'affermazione di uno statuto alternativo a quello dello 'studente prolungato' cioè, quello dello 'studente lavoratore' (salarariato). Fattori esogeni rappresentati dalla 'democratizzazione' qualitativa del reclutamento universitario (di studenti proletari le cui esigenze di autonomia familiare e di compimento degli studi non sono riducibili a quelle dello studente borghese); dalla diffusione di modelli culturali (relativi all'abbassamento dell'età socialmente produttiva:

¹⁴² Ivi, p. 10.

¹⁴³ Ivi, p. 7.

¹⁴⁴ Ivi, p. 6.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

è in questa fase che già «on rencontre ainsi plus tôt des problèmes de responsabilités d'hommes»¹⁴⁷); dalla maturazione di una coscienza politica dettata da eventi specifici (come la guerra d'Algeria del '54). Da una parte, dunque, uno statuto oggettivo (cioè fattuale) ma formale – in cui cioè la sua formalità è determinata dalla non corrispondenza con la metamorfizzazione della base sociale; dall'altra, nello stesso sistema di istruzione, uno statuto potenziale (quello dello studente lavoratore intellettuale) ma realizzabile – in cui cioè la realizzabilità dello statuto è determinato da fattori esogeni di presa di coscienza politica. Fattori esogeni che, col condizionare oggettivamente la base sociale, condizionano e risvegliano nella stessa base universitaria movimenti di trasformazione.

È sul filo di questa contraddizione, allora, che il corpo degli studenti diventa soggetto («l'étudiant se trouve plongé directement dans une contradiction motrice»¹⁴⁸). È la contraddizione, proprio perché è questa contraddizione (e qui, nel testo del '63, non può essere che questa), che fa del corpo studentesco il soggetto della trasformazione. È per questo soggetto che si tratta di togliere, infatti, le condizioni formali di mantenimento del sistema di istruzione borghese in virtù della realtà oggettiva della nuova base sociale, cioè di cambiare una forma senza contenuto (quella dello statut d'écolier prolongé) per sostituirne un'altra a un contenuto già dato (quella dello statut de travailleur intellectuel), ovvero, sul presupposto dei condizionamenti dei fattori – per trasformare i rapporti ideologici dell'istruzione:

Ainsi se trouvent créées les conditions objectives d'une profonde transformation de l'Université. Si les étudiants sont objectivement encore en statut d'écolier prolongé ils ont l'exigence explicite d'un autre statut, celui de travailleur intellectuel dans une Université démocratiquement rénovés. Leur statut objectif n'a finalement pas la force prégnante de celui de leurs professeurs, ils ne sont pas en liaison organique avec la structure universitaire, comme les professeurs payés par l'Université, permanents de l'Université, ils sont en situation transitoire, ils viennent à l'Université ils ne sont pas l'Université¹⁴⁹.

Si sa che c'è un vuoto. Si conosce il soggetto del suo riempimento teorico e politico. Soggetto, sì, ma di quale trasformazione? Lo si è detto sopra e lo si dirà più avanti. Gli GTU, benché indichino una presa di posizione («l'organisation de GTU» rappresenta una «préparation à cette révolution qualitative de l'Université...»¹⁵⁰), non costituiscono, benché la preparino, la forma compiuta, sempre che qui di compimento si possa parlare, di un nuovo metodo di trasmissione. Soggetto del riempimento teorico e politico. Per Althusser la domanda numero uno relativa all'analisi oggettiva di un oggetto specifico riguardava la legittimità o l'illegittimità dell'identificazione tra le pratiche – la legittimità o l'illegittimità di una loro confusione: la *mediazione* teorica implica il parlar male (in senso

¹⁴⁷ Ivi, p. 8.

¹⁴⁸ Ivi, p. 6.

¹⁴⁹ Ivi, p. 8.

¹⁵⁰ Ivi, p. 7.

epistemologico) dell'università in quanto oggetto di una pratica *immediatamente* politica – cioè, *ideologica*. È qui che, per Milbergue, con quello relativo alla sostituzione di funzioni (un vero e proprio «*erreur logique*»¹⁵¹), sorge un ulteriore punto di rottura legato al primo. Benché, infatti, la pratica politica presupponga la pratica teorica, esse necessitano di una divisione. Giova ripeterlo: la pratica teorica, l'analisi scientifica della situazione, non è la pratica politica che, fondata dalla prima, rappresenta 'soltanto' la specificità (marxista) di una «tecnica scientifica». La pratica politica è una *tecnica* scientifica proprio perché non è una pratica teorica (rappresentandone l'adesione, ne decreta la separazione): «On ne peut à aucun titre confondre la pratique théorique d'une science avec la pratique de la technique scientifique issue de cette même science»¹⁵².

Ma – ecco il punto: già la critica di Milbergue relativa al meccanismo di funzionamento della pratica pedagogica borghese non costituisce un indizio del fatto che la sistemazione teorica althusseriana non tradisca nient'altro che una postura analitica? Meglio: non è proprio questa sistemazione delle pratiche a far cadere Althusser nella 'trappola' della sostituzione di funzioni (funzionale all'ideologia borghese)? Insomma: questa sistemazione non presuppone, ancora una volta, una concezione cosale della conoscenza secondo cui l'analisi scientifica – i suoi prodotti teorici – lungi dal produrre soltanto degli strumenti, non produce che 'cose' separate da una pratica politica che – *proprio perciò* – ne risulta disgiunta e separata («on ne peut à aucun titre confondre le matérialisme historique et l'action politique marxiste sous le rapport de leurs pratiques spécifiques»¹⁵³)? Milbergue, a dire il vero, dice poco: ma come pensare un rapporto alternativo tra pratiche, se non attraverso la loro circolarità dialettica («Il y a longtemps déjà que les rapports entre la théorie et la pratique ont été analysées et que l'on a précisé que ces rapports sont dialectiques»¹⁵⁴); mediante il fatto che una pratica determinante sia a sua volta determinata (nell'atto stesso della sua determinazione attiva – com'è il caso della pratica scientifica) e che una pratica determinata sia a sua volta determinante (nell'atto stesso della sua determinazione passiva – com'è il caso della pratica politica); come pensare, in altri termini, un rapporto alternativo se non mediante una co-determinazione che è una co-determinatezza?

Il semble bien que nous ayons affaire a la même erreur que celle analysée dans notre premier développement sur le rapport pédagogique. Cette erreur consiste à considérer des concepts opérationnels comme des choses, à les traiter comme telles, comme des réalités alors qu'ils ne sont que des instruments. Elle consiste à adopter une attitude idéologique bourgeoise par rapport au problème posé par la pratique théorique. Elle consiste à accepter la conception chosiste du 'savoir' comme fondement de tout processus d'évolution scientifique. La science dont parle Althusser c'est finalement la science bourgeoise, c'est finalement la science arrêtée et non confrontée à la pratique des techniques scientifiques qu'elle rend possibles, et non en

¹⁵¹ Ivi, p. 8.

¹⁵² 872ALT/142/6, p. 7.

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ ALT2. A40-04.03 (D), p. 12.

relation avec la pratique de ces techniques, et non co-déterminée par une pratique technique qu'elle fonde¹⁵⁵.

Si sa che c'è un vuoto e si conosce il soggetto del suo riempimento – di un riempimento teorico e politico che è giocato, praticamente, su un rapporto di reciproca determinazione. Teorizzare un metodo di trasmissione che trasformi quello cosale (oggettivo ma soltanto formale), significa praticarlo politicamente per praticarlo teoricamente e praticarlo teoricamente perché politicamente praticato – perché ogni pratica, lungi dal rapportarsi in modo analitico (per semplice adeguazione), si pratica in modo dialettico (per co-determinazione).

Tuttavia, la critica di Althusser a Queysanne, o meglio, il senso della critica, la sua postura intenzionale, è, agli occhi di Milbergue, del tutto corretta. Essa, infatti, è stata formulata «*précisément parce qu'on observe actuellement un retard entre la pratique théorique marxiste dans l'U.E.C. et plus généralement dans le Parti-Communiste, et la pratique politique marxiste de l'U.E.C. dans l'Université*»¹⁵⁶. Ciò che si tratta di fare, allora, è produrre una teoria che parta da una politica effettiva e questo, di nuovo, «non par Althusser, non par une critique théorique, mais par l'évolution même de la situation des étudiants dans l'Université»¹⁵⁷.

Ecco dunque il punto realmente programmatico di Milbergue.

Recuperare una relazione (teorica) *immediata* che sia «*expression théorique du problème politique*»¹⁵⁸, per un soggetto che, *prodotto* da una contraddizione perché attraversato da condizioni oggettive, è sporto su un vuoto teorico aperto dalla critica della sostituzione della funzione scientifica di quella professorale: «*La question n°1, la vraie question n°1 pour les étudiants communistes est celle d'une pratique théorique marxiste qui soit en liaison immédiate avec la pratique politique marxiste dans l'Université*»¹⁵⁹.

La signification politique des rapports pédagogiques dans l'Université française, per ciò che mi interessa rilevare rispetto al rapporto di Milbergue con Althusser, non rappresenta nient'altro che un approfondimento della tesi relativa alla concezione cosale della conoscenza.

Vediamo brevemente.

La tesi che Milbergue espone è, tutto sommato, piuttosto semplice. Sopra si è visto che la contraddizione è una contraddizione specifica legata al corpo studentesco (che perciò diviene il soggetto della trasformazione). Qui, nello scritto del '65, la contraddizione attraversa anche il corpo professorale – una contraddizione il cui aspetto principale, da parte degli insegnanti,

¹⁵⁵ *Ibidem*.

¹⁵⁶ Ivi, p. 13.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Ivi, p. 14.

risiede nel contenuto della pratica pedagogica; da parte degli studenti, risiede invece nel suo metodo.

Già conosciamo la tesi di Milbergue. Qui, nella sua ripresa, al nome di Althusser viene sostituita una «concezione comune» (e, a ben vedere, non può essere altrimenti se, come visto, al di là dell'intenzione teorica, Althusser non fa altro che formulare la pratica pedagogica borghese comunemente intesa): la pratica pedagogica si definisce per la riduzione di una supposta distanza oggettiva tra l'insegnante e lo studente – una distanza oggettiva che è determinata dal rapporto che i soggetti implicati in quella pratica hanno rispetto al sapere.

Una concezione comune e comunemente ripresa della pratica pedagogica si formula schematicamente nella maniera seguente: esiste un distanza reale tra il sapere e il non-ancora sapere; l'insegnante conosce il sapere, lo studente non lo conosce ancora, è in uno stato di non-ancora-sapere¹⁶⁰.

Inutile ripetere come questa concezione cosale del sapere rappresenti il corollario specifico dell'ideologia borghese.

Utile, invece, sottolineare che il punto teoricamente rilevante sorga nel momento in cui, in seno a questo rapporto, nasca una contraddizione per motivi legati alla «rottura ideologica» dettata dalla modificazione del rapporto che il corpo professorale intrattiene con la conoscenza.

Infatti, se è vero che la pratica pedagogica è formalmente funzionale alla trasmissione di cose ideologiche, allora la volontà di trasmettere un sapere che non sia ideologico, e cioè un sapere scientifico (nella versione del '63, si parlava di una attitudine atta a produrre delle generalità scientifiche), rende assolutamente indispensabile la revisione di una pratica con funzione pedagogica alienata (e la 'scomunica' dell'«insegnante» in quanto operatore di quel dominio) e la convocazione di una nuova pratica con funzione pedagogica scientifica (e l'introduzione del «professore-pedagogo»). Alla riqualificazione del contenuto d'insegnamento universitario consegue per necessità strutturale la posizione di una pratica pedagogica che non sia fondata su un presupposto cosale della conoscenza, in modo tale che trasmettere conoscenze scientifiche significhi *già* fare a meno della pratica pedagogica borghese basata sulla distanza oggettiva.

È chiaro, allora, come la contraddizione nasca dalla frattura che si produce fra quella forma (metodo di insegnamento) e il contenuto (qualità dell'oggetto trasmesso). Se ciò che si vuol trasmettere è un oggetto di sapere ideologico, allora fra forma e contenuto c'è piena adeguazione (Milbergue la definisce come un «legame organico»); se ciò che si vuol trasmettere è una conoscenza scientifica, allora fra quella forma e il nuovo contenuto si produce una contraddizione. Una contraddizione il cui aspetto principale risiede, per gli insegnanti, a lato dell'oggetto (cioè, alla volontà di trasmettere un sapere non-ideologico) mentre per gli studenti risiede a lato del metodo (dal momento che essi «vivono in riferimento costante al modello sociale di dipendenza»¹⁶¹).

¹⁶⁰ J.-P. Milbergue, *La signification politique* cit., p. 1849.

¹⁶¹ Ivi, p. 1877.

Il punto va rilevato: Milbergue non intende formulare una nuova pratica pedagogica (sarebbe del tutto vano ricercarla nel testo, e i brevi cenni al modello politico dell'autogestione o a quello non direttivo, così come ai *Groupe de Travail universitaire*, anche qui, non costituiscono delle prove in questo senso). Ciò che Milbergue si limita a fare è di segnalare le condizioni di possibilità di una riformulazione del rapporto pedagogico sulla base della riqualificazione dell'oggetto di sapere.

A questo punto, sul presupposto di uno stesso problema, sono già evidenti le differenze tra l'impianto di Milbergue e quello dell'Althusser di *Problèmes étudiants*. Pur non facendo esplicito riferimento allo scritto althusseriano, Milbergue, come Althusser, pone la questione di come il sapere scientifico possa essere articolato nell'ambito di una regione sociale in cui c'è la presenza dello Stato e, quindi, dei suoi condizionamenti ideologici.

Il punto davvero sorprendente, in questo senso, riguarda il fatto che se è vero che Milbergue (che, al momento, se non si sapesse del legame che intrattiene effettivamente con le tesi althusseriane – poiché il suo intervento del '63, che sta dietro a questo testo del '65, era scritto contro quello *essoterico* di Althusser del '63, che sta dietro a *Problèmes étudiants*) può sembrare il semplice esponente di una tesi alternativa a quella di Althusser, è altrettanto vero che in realtà faccia esplicito riferimento alle Generalità di *Sulla dialettica materialista*.

Da una parte la funzione pedagogica alienata procede direttamente da un insegnamento che ha per scopo la trasmissione di generalità I. Metodo e contenuto si trovano allora organicamente legati e in uno stesso involucro dando origine all'insegnamento ideologico borghese in tutti i campi. Dall'altra parte, la contraddizione tra la volontà di trasmettere delle generalità III e la necessità a volte non superabile d'alienare la propria funzione pedagogica (condizioni materiali e istituzionali della pratica professionale), o tra il desiderio e la possibilità di esercitare una funzione pedagogica scientifica e la sua applicazione necessaria a delle generalità I (programmi, esami) – tutti questi conflitti hanno fortemente sensibilizzato i professori a questa contraddizione tra i contenuti e i metodi. [...] È a questo livello dei rapporti 'metodo-contenuto' che si situa attualmente la contraddizione principale della pratica pedagogica¹⁶².

Questo passaggio è davvero straordinario dal momento che, oltre a porre – come visto – lo stesso problema di Althusser, articola le stesse categorie che abbiamo visto utilizzate in *Problèmes étudiants*¹⁶³: forma (metodo), contenuto (oggetto trasmesso), oggetto ideologico, generalità scientifica. Se per uno si tratta di trovare una nuova pratica pedagogica che (come forma), corrisponda alla trasmissione della generalità scientifica (come suo oggetto); per l'altro, si tratta di garantire la funzione pedagogica verticalizzata in quanto (come forma), corrisponde a quella stessa generalità (in un rapporto che, come visto più volte, al lato della forma tecnica è *condizionato* dalla priorità della qualificazione scientifica dell'oggetto di sapere e, al contempo, è *necessario* alla sua convalidazione).

¹⁶² Ivi, pp. 1871-1872.

¹⁶³ Cfr. *supra*, §1.

Il cortocircuito ingranato da Milbergue è quindi inerente all'*utilizzo dell'impianto di Althusser in funzione antialthusseriana*, dal momento che, a partire dal proprio vertice teorico:

1. Althusser si collocherebbe in una posizione tipicamente ideologica poiché la distanza oggettiva del rapporto pedagogico non può che essere funzionale alla trasmissione di generalità ideologiche e, cioè, non può che presupporre una concezione cosale della conoscenza. In questo senso, se per Althusser la corrispondenza fra forma e contenuto risponde «davvero ad una necessità tecnica» che sta alla base della funzione pedagogica verticalizzata, per Milbergue essa dà «origine all'insegnamento ideologico borghese in tutti i campi» (Althusser così, sarebbe un ideologo perché sarebbe un falso scienziato, come visto in relazione alla sostituzione di funzioni);
2. questo perché la generalità scientifica – *letteralmente* – spacca il rapporto pedagogico, dal momento in cui provoca una contraddizione dettata dal fatto che essa è *qualitativamente* differente dalla generalità ideologica (mi riferisco, ovviamente, ad una tesi centrale di *Sulla dialettica materialista* secondo la quale tra queste generalità «non c'è mai identità di essenza ma sempre trasformazione reale»¹⁶⁴). Come se, per Milbergue, la contraddizione, lungi dall'essere conciliata, provocasse una rottura. Come se, per Milbergue, la negazione dell'ineguaglianza e l'introduzione della contraddizione, traducesse la rottura epistemologica dall'ambito della scienza (la generalità scientifica non ha a che fare con nessun invero, sia empirico che idealista, della generalità ideologica), all'ambito dei rapporti di trasmissione del sapere – raccogliendone, così, gli esiti metamorfizzanti. Come a dire che questi esiti, lungi dal decretare uno spazio d'ineguaglianza sostanziale che sia custode di una generalità scientifica, mirino piuttosto alla ridefinizione stessa dei contorni, delle funzioni, delle linee operative, dei rapporti di classe e dei lineamenti istituzionali del discorso universitario.

Cosa che, per Althusser, quantomeno rispetto al modello teorico di Milbergue, avverrà in modo ben più radicale cinque anni più tardi, con l'introduzione degli *apparati ideologici di Stato*.

¹⁶⁴ L. Althusser, *Sulla dialettica materialista* cit., p. 162.

Chiasmi. Trasmissione e accesso al sapere tra Althusser e Bourdieu

Premessa

Sull'evidenza di una prossimità concettuale, l'analisi di *Problèmes étudiants* rappresenta il punto di leva per fare chiarezza sulla postura teorica che Bourdieu e Passeron assumono agli occhi di Althusser e del circolo althusseriano in relazione alla questione della funzione pedagogica, *ben prima* che essa venga giocata sul piano della riproduzione e cioè con la pubblicazione dei testi sulla teoria dei sistemi di insegnamento, del '70¹⁶⁵, e sugli apparati ideologici di Stato.

Nello specifico, nei prossimi due paragrafi intendo chiarire questo tipo di relazione attraverso due movimenti. Il primo, di carattere eminentemente storico-ricostruttivo, è inerente all'individuazione di tutte le ricorrenze che testimoniano del rapporto che Althusser intrattene con Bourdieu (e Passeron) a partire dal 1963. Qui, oltre al carteggio tra Althusser e Bourdieu e Althusser e Bruno Queysanne, utilizzerò la relazione introduttiva di Althusser al seminario di Bourdieu-Passeron.

Il secondo punto riguarda la recensione teoricamente molto densa che Étienne Balibar dedicò a *Les héritiers*, intitolata *Culture et classes sociales*, apparsa nel 1965 sul primo numero di «Le Nouveau Clarté» e, in forma più estesa¹⁶⁶, nel terzo numero dei «Cahiers marxistes-léninistes», col titolo: *Les héritiers, par P. Bourdieu et J.C. Passeron. Notes de lecture*. In essa, in linea generale, Balibar mira a sottolineare che la divergenza degli oggetti d'analisi di Bourdieu-Passeron e di Althusser, rende possibile articolare le operazioni teoriche di *Les héritiers* e *Problèmes étudiants* in un rapporto di non esclusione.

¹⁶⁵ Ovviamente mi riferisco a P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Le reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, tr. it. di G. Mughini, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini, Guaraldi, 2006. Per un'importante lettura critica dei testi di Bourdieu e Passeron cfr. G. Snyders, *École, classe et lutte des classes. Une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich*, Paris, Presses Universitaires de France, 1976; P. Macherey, *La parole universitaire*, Paris, La Fabrique éditions, 2011, tr. it. a cura di A. S. Caridi, *La parola universitaria*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2013, in particolare pp. 168-205.

¹⁶⁶ Nello stesso anno, non firmata e sostanzialmente identica.

§1. Bourdieu (e Passeron): il versante althusseriano (1963-1966)

Nella terza osservazione di §1., si è parlato di una sorta di teoria sintattica della trasmissione degli oggetti di sapere che implica, in questa fase dell'elaborazione althusseriana, la possibilità, sostenuta dalla determinatezza di una tecnica specifica, della trasmissione di un sapere scientifico (da qui, il tecnicismo e il teoreticismo che l'Althusser di *Sur la reproduction* riconosce in *Problèmes étudiants*). D'altro lato, in una tensione concettuale, si contrapponeva a questo impianto la circolarità della riproduzione culturale di Bourdieu e Passeron. Qui, lungo una linea teorica affine a quella di un Rancière già fortemente antialthusseriano, l'università in quanto tale – sostenuta dai meccanismi del dilettantismo intellettuale, dell'ideologia carismatica, della negazione mistificante della propria posizione reale che, nel contesto fattuale dell'università, è un tipo ideale¹⁶⁷, etc. – rappresenta il luogo della riproduzione culturale (borghese):

Ogni formazione, e in particolare la formazione culturale (anche scientifica), presuppone implicitamente una massa di conoscenze, di comportamenti e soprattutto di vocaboli, che costituisce il patrimonio delle classi colte¹⁶⁸.

Una circolarità culturale che, nell'«adesione ai valori della cultura»¹⁶⁹ dominante come scopo specifico dell'università, investe la stessa relazione fondamentale tra maestro e allievo:

L'esperienza mistificata della condizione studentesca autorizza l'esperienza magica della funzione professorale: al rapporto, tecnicamente strutturato, fra un pedagogo e un apprendista si può sostituire il magico incontro fra eletti¹⁷⁰.

Insomma: per un verso, Althusser, sulla base di una preoccupazione inerente all'oggetto scientifico, sostiene la possibilità che l'università rappresenti un luogo di produzione non-ideologica a partire dalla specificità di una tecnica di trasmissione centrata sulla verticalità; dall'altro, Bourdieu e Passeron fanno dell'università il luogo specifico della circolarità

¹⁶⁷ «Mettere completamente in luce ciò che caratterizza un adempimento ideale dei doveri scolastici, oltre che a far comprendere meglio il senso dei comportamenti reali confrontandoli con il comportamento *ideale-tipico razionalizzato* (che è caratterizzato da quell'evidenza proprio di ogni comportamento razionalizzato), permette di valutare la distanza che corre fra il comportamento razionale e i comportamenti reali delle varie categorie di studenti, e più precisamente di misurare questi comportamenti, non in base ad una norma scelta arbitrariamente, ma in rapporto ad un modello costruito sulla base di ciò che sarebbe il comportamento studentesco se fosse perfettamente conforme a ciò che, in alcune sue espressioni ideologiche, pretende di essere, cioè un comportamento perfettamente razionale in rapporto ai fini posti dalla sua stessa esistenza», P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964, tr. it. di V. Baldacci, *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Bologna, Guaraldi Editore, 1971, p. 105.

¹⁶⁸ Ivi, p. 55.

¹⁶⁹ Ivi, p. 87.

¹⁷⁰ Ivi, p. 109.

riproduttiva della cultura borghese. Le due posizioni, ad un primo sguardo, paiono contraddirsi.

Le cose, tuttavia, non stanno in questo modo.

Oltre alla recensione di Balibar, basterebbe scorrere le ricorrenze testuali althusseriane in cui compare il riferimento a Bourdieu e Passeron. Esse, si vedrà, sono accomunate – tutte – dal fatto che Althusser, come accennato nel paragrafo §3. sulla genesi di *Problèmes étudiants*, riconosca loro il merito di aver prodotto, nel quadro di una messa in questione del dominio delle *Humanités*, una teoria scientifica dell'università.

L'importanza di queste ricorrenze così come del resoconto di Balibar, in altri termini, risiede nella testimonianza della posizione sostanzialmente sintonica che Althusser (e il circolo althusseriano) intrattenevano con l'elaborazione teorica di Bourdieu e Passeron¹⁷¹ – una sintonia che, almeno da parte di Althusser, sembra documentabile fino al '66, come mostrato da una lettera cui farò cenno poco più avanti. In questo senso, se si considera il fatto che Althusser tenne nell'anno accademico '63-64 un seminario su Lacan (e, più in generale, sulla psicoanalisi) e, giova ripeterlo, la relazione introduttiva su *Théorie et Méthode en Sciences Humaines* proprio al seminario di Bourdieu-Passeron (le due trascrizioni erano conservate da Althusser nello stesso *dossier*), si comprende come questo intrattenimento teorico sia collocabile in una precisa strategia di integrazione (anche politica) di quelle istanze che potessero essere incluse in un disegno generale di ridefinizione antiumanistica delle Scienze Umane¹⁷². Una ridefinizione, come è noto, costituita dal decentramento epistemologico anticipato da Marx e che, nel caso di Lacan, sarebbe consistita nella separazione assoluta dell'epistemologia psicoanalitica da ogni tipo di razionalità psicologista e¹⁷³, per Bourdieu, nella produzione di una teoria scientifica dell'ideologia dei sistemi di insegnamento.

Posizione sintonica in un contesto specifico di integrazione teorica, dunque.

Vediamo più da vicino.

Prima ricorrenza.

Essa è contenuta nell'intervento althusseriano attaccato da Bruno Queysanne.

Ciò che qui ci interessa riguarda questo enunciato di Althusser:

[Bourdieu e Passeron] sont en train d'écrire un livre qui va porter très exactement sur la question suivante: quelles sont les formes fondamentales actuelles de la diffusion de la culture et ils sont arrivés *scientifiquement*,

¹⁷¹ Relativamente, giova ripeterlo, a *Les héritiers*, dal momento che per la ricezione di un testo come *L'amour de l'art*, del '66, scritto da Bourdieu e Alain Darbel, le cose sembrano essere più complicate. Sul punto cfr. *infra*, Cap. II, Appendice.

¹⁷² Una ridefinizione delle Scienze Umane testimoniata, oltre che dal seminario Bourdieu-Passeron e Lacan, dal testo inedito *Technocratie et Humanisme* (ALT2. A3-02.01), del '63, e, redatto nello stesso anno, da *Philosophie et sciences humaines*, in *Solitude de Machiavel*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, pp. 43-58.

¹⁷³ Su questa postura strategica, relativamente a Lacan, rinvio alla prefazione di L. Boni all'edizione italiana di L. Althusser, *Psychoanalyse et sciences humaines*, Librairie Générale Française/IMEC, 1996, tr. it. a cura di L. Boni, S. Pippa, *Psicoanalisi e scienze umane*, Milano, Mimesis Edizioni, 2014, pp. 9-25.

hein, mais alors *scientifiquement* à la conclusion suivante: que la forme fondamentale de la diffusion de la culture dans la société contemporaine c'étaient pas les [manca] c'est à dire la radio la télévision et tout le reste, c'était l'école¹⁷⁴.

Dunque, è sull'insegnamento, continua Althusser, che Bourdieu e Passeron «vont parler cette année de manière scientifique, *c'est à dire en employant les méthodes scientifiques existantes*, évidemment en posant de temps en temps à ces méthodes la question suivante: est-ce que vous avez le droit d'être employées?»¹⁷⁵.

Seconda ricorrenza.

Essa è contenuta nella lettera datata 11 dicembre '63 che Althusser invia a Queysanne in risposta all'accusatoria che quest'ultimo muoveva nella lettera dell'8 dicembre di cui si è parlato in §3. Nell'apertura Althusser scrive che il corso di sociologia di Bourdieu e Passeron verte «sur les résultats, tant théoriques, que méthodologiques d'une recherche qu'ils accomplissent depuis trois ans»¹⁷⁶. Similmente al riferimento precedente, ciò che per Althusser le operazioni teoriche di Bourdieu e Passeron mettono in luce è (al lato della forma) un fattore convalidante di posizionamento relativo al livello della conoscenza esistente (teorica, tecnica, metodologica), in quanto condizione necessaria per consentire (al lato del contenuto), di fare «*découvertes réelles – non de redécouvrir ce que d'autres ont déjà découvert depuis longtemps*»¹⁷⁷. È in questo senso che Althusser scrive che, sebbene all'inizio del loro progetto teorico la ricerca fosse ancora «balbutiante» perché balbuziente era la postura formale adottata, quando

les découvertes théoriques et méthodologiques ont pu être isolées, identifiées, et traitées pour elles-mêmes [...] (dans un mouvement dont Spinoza a fort bien décrit la dialectique dans le *Emendatione*), leur recherche a pu être conduite méthodiquement, en fonction de leurs découvertes théoriques et méthodologique. Ce qui a multiplié les 'découvertes' dans leur objet: l'Université¹⁷⁸.

In definitiva, Bourdieu e Passeron, in relazione all'università in quanto loro oggetto specifico, fanno «effectivement de la recherche, car ils *peuvent en faire*: cad ils en ont les capacités scientifiques»¹⁷⁹. Capacità scientifiche, non è inutile sottolinearlo, che per Althusser, come sostenuto all'apertura del seminario, è determinata, oltre che dall'autoreferenzialità del dominio scientifico rispetto al proprio oggetto (in questo senso, la sociologia sarebbe l'*unica* disciplina scientifica a poter assumere come oggetto l'università e l'insegnamento *in quanto* fattori della riproduzione culturale) – da «une théorie générale qui a une forme déterminée selon le degré de

¹⁷⁴ ALT2. A40-03.01, p. 33, (*corsivi miei*).

¹⁷⁵ Ivi, pp. 33-34, (*corsivo mio*).

¹⁷⁶ ALT2. A40-04.03 (A), p. 1.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ Ivi, pp. 1-2.

¹⁷⁹ Ivi, p. 1.

développement d'une science, d'une part et d'autre part une méthode de méthodologie spécifique qui correspond à cette théorie»¹⁸⁰.

Terza ricorrenza.

Essa è contenuta nella versione *essoterica* della lettera althusseriana a Bruno Queysanne. Qui, come già ampiamente visto in §3., viene individuato l'elemento formale che inficia la correttezza delle tesi di Queysanne e che è determinato dalla confusione tra pratica politica e pratica teorica (una confusione che schiaccia la prima sulla seconda). Quella di Queysanne e dell'U.N.E.F., più precisamente, sarebbe una 'teoria', ovvero una teoria ideologica prodotta da una pratica politica (cioè, una non-teoria scientifica), ma non una *teoria*, ovvero una teoria scientifica prodotta da una pratica teorica (cioè, una teoria non-ideologica). Althusser scrive:

Tu es à ma connaissance, le seul qui énonce la 'théorie' de la pratique idéologique (qui est hélas, parfaitement réelle) de l'U.N.E.F. Entends-moi bien: tu ne fais pas la théorie *scientifique* de la pratique idéologico-politico-syndicale de l'U.N.E.F. (cela ce sont Bourdieu et Passeron qui le font)¹⁸¹.

Al di là del riferimento in sordina a Bourdieu e Passeron, cosa per noi già significativa, anche questa critica centrata sulla definizione dell'elemento inficiante non andrebbe sottovalutata. Nello stesso documento, infatti, Althusser scrive che nella ricerca di Bourdieu e Passeron «est scientifiquement impossible de confondre leur pratique théorique [...] avec d'autres pratiques, telles que les pratiques de l'action idéologique ou syndicale», sebbene si ritenga che queste ultime abbiano «le même point d'application (en l'espèce le maîtres et les étudiants) que leur propre pratique scientifique»¹⁸². Un modo per dire, questo, che sebbene uno stesso oggetto possa essere investito da pratiche differenti, Bourdieu e Passeron, come già Marx¹⁸³, possono procedere scientificamente sulla base del riconoscimento implicito della differenza (e, allo stesso tempo, del rapporto di non disgiunzione) di una pratica – in quanto punto di *produzione* di generalità scientifiche –, dall'altra – in quanto piano di *applicazione* teorica della prima.

Quarta ricorrenza.

Ancora una lettera non datata di Althusser, questa volta a Bourdieu, verosimilmente del '64, se si considera il riferimento a *Le Déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, che è dello stesso anno. La questione che ora interessa sottolineare verte sul concetto di 'cultura' e di 'educazione' che qui, si badi, lungi dal rappresentare i fattori della legge di riproduzione culturale in quanto determinazioni indirette dell'ineguaglianza sociale, sembrano essere investite da una loro ridefinizione.

¹⁸⁰ ALT2. A40-03.01, p. 25. Su queste condizioni di produzione scientifica cfr. anche *Philosophie et sciences humaines* cit.

¹⁸¹ 872ALT/142/6, p. 10.

¹⁸² Ivi, p. 8.

¹⁸³ «La pratique par laquelle Marx a fait ses découvertes scientifiques est une chose, la pratique politique dans laquelle Marx a appliqué ses découvertes en est une autre», ivi, pp. 7-8.

Ciò che è in gioco è, nuovamente, la distinzione tra pratiche che si è vista essere operativa nella ricorrenza precedente (e che trova nell'articolo *Sulla dialettica materialista*, come visto ampiamente in §3., la sua formulazione teorica compiuta). Si diceva di una differenza calata in una non-disgiunzione. Meglio, si potrebbe dire che la teoria è la base della politica – il fondamento e la condotta che ne determina, in senso marxista, la specificità in quanto luogo della sua attuazione. Ad esempio, nella versione estesa della lettera a Queysanne Althusser scrive che «l'action politique marxiste est une pratique spécifique; c'est la pratique politique des marxistes organisés dans un parti politique, formé sur l'adhésion à un programme, qui repose sur les résultats de l'analyse scientifique marxiste de la situation»¹⁸⁴. Si guardi alle simmetrie istituite da Althusser: politica e partito, analisi scientifica e situazione, risultati dell'analisi e linee direttive.

È sulla base di questa differenza che pare possibile comprendere la ridefinizione cui si diceva sopra. Cioè il fatto che, da un lato, per cultura, Althusser intenda qui «un mot pour désigner cet ensemble théorico-pratique où s'intègrent la connaissance de la situation et des problèmes objectifs», e che l'educazione, dall'altro, debba «contenir ce que contient 'culture', mais non sous le rapport de la fin – sous le rapport des *moyens* destinés à atteindre cette fin»¹⁸⁵. La cultura essendo il presupposto (cioè il mezzo) dell'educazione e non ciò verso cui l'educazione tende (cioè il fine), ne rappresenta la base e il fondamento – il contenuto: stesso rapporto dello scientifico col politico. Non è un caso che Althusser – questa è la tesi che sostanzialmente motiva la lettera a Bourdieu – non concepisca questa educazione che come *politica*, un'educazione che, come sopra, trova nel partito il luogo della sua organizzazione tecnico scientifica:

Je dirais qu'elle ne devrait être que politique, ne peut être que *politique*, à condition que par *politique* on entende tout autre chose que la simple propagande destinée à faire connaître et accepter des objectifs définis par en haut (ou résultant de consultation populaires). L'éducation politique ne peut être donnée que par un parti politique capable de donner cette vraie éducation politique qui est certes propagande, mais aussi connaissance, recherche des problèmes et des solutions, et de leur rapport avec l'*ensemble de la situation*¹⁸⁶.

Anche qui, stesse simmetrie viste sopra: la pratica politica sta alla pratica teorica come l'educazione sta alla cultura o, per usare la categoria di contenuto qui utilizzata: la pratica teorica è, per un marxista, contenuto della pratica politica, dal momento che una pratica politica senza pratica teorica – o che si spacci per tale in un rapporto di identificazione, già lo sappiamo dalla critica mossa a Queysanne – sarebbe una pratica ideologica («un socialisme de l'«éducation»»¹⁸⁷). Ed è il partito che, dunque, deve stare a capo di *questa* educazione (separata e presupponente). Se si pensa che Althusser, in entrambe le versioni della lettera a Queysanne, ammette di

¹⁸⁴ Ivi, p. 7.

¹⁸⁵ ALT2. C1-05 (A), p. 3.

¹⁸⁶ Ivi, p. 4.

¹⁸⁷ Ivi, p. 3.

essere ‘cascato’ insieme ad altri intellettuali marxisti nella trappola ideologica gauchista¹⁸⁸, si comprende come qui, tra gli altri, vi sia un motivo per così dire ‘riformatore’: «Le parti se donne comme objectif N° 1 la formation de cadres politiques instruits des réalités, et des moyens de les connaître»¹⁸⁹. Ecco allora il punto di continuità che Althusser esplicita, in un movimento che, più che altro, sembra voler mettere in luce gli impliciti delle tesi di Bourdieu. Quella del rapporto tra cultura ed educazione «c’est sans doute ce que tu veux toi même dire quand tu opposes une organisation ‘pédagogique’ à une organisation ‘bureaucratique’ – mais je voulais simplement indiquer dans quelle organisation (le parti, les syndicats) ce rôle pédagogique pouvait être assuré. Je crois que tu en es d’avance d’accord»¹⁹⁰.

Quinta e ultima ricorrenza.

Si tratta di una lettera inviata da Althusser a Bourdieu il 31 luglio del ’66, cui fa da sfondo, oltre al riconoscimento di una politica teorica affine¹⁹¹ (cosa che porterà tutto «à nous rapprocher de plus en plus»), l’esaltazione, sembrerebbe, di *Condition de classe et position de classe*, scritto da Bourdieu lo stesso anno. Come a sigillare le ricorrenze precedenti, dopo aver significativamente accennato al progetto di formazione «d’un groupe sociologues-historiens sur l’éducation au XIXème e XXème»¹⁹², Althusser scrive:

Je suis en effet de plus en plus convaincu de la très grande importance de tes travaux et de tes recherches, de la justesse de ton orientation, de la fécondité et de la richesse de tes principes et de ta méthodologie, et de la portée des formes d’organisation que tu as su mettre sur pied¹⁹³.

E che, sebbene Bourdieu adotti metodi differenti dai propri, essi si incontrano «en fait sur les résultats et sur l’interprétation théorique de ces résultats» – cosa, questa, che per Althusser rappresenta «une véritable confirmation *expérimentale* de la validité de ce que j’ai tenté de faire, et ce peut être l’occasion d’un échange que je crois *extrêmement fécond*, au moins pour moi»¹⁹⁴.

§2. Cultura e classi sociali: la tecnica artigianale del linguaggio

Ecco dunque il contesto di prossimità teorica in cui è possibile collocare la recensione di Balibar.

¹⁸⁸ Cfr. 872ALT/142/6, p. 4.

¹⁸⁹ ALT2. C1-05 (A), p. 5.

¹⁹⁰ *Ibidem*.

¹⁹¹ «Du point de vue de la ‘politique théorique’ aussi, nous sommes dans le même camp, et plus que dans le même camp: côté à côté», ALT2. C1-05 (B), p. 2.

¹⁹² *Ivi*, 1.

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ *Ivi*, p. 2.

Ora, per comprendere il movimento che la sottende è possibile isolare senza fatica tre tesi. Esse, riguardo a *Problèmes étudiants*, sono centrate, come si vede, sulla prima parte dedicata alla doppia divisione.

1. L'interesse *primario* di Althusser è inerente all'oggetto di sapere. La tesi riguarda ciò che sappiamo rispetto alla posizione dominante dell'oggetto come contenuto, e riassumibile dall'enunciato: «Non è, per noi marxisti, la *forma* nella quale un sapere è, o ben trasmesso, o ben assimilato, o ben scoperto, che costituisce la 'componente decisiva' della questione, quanto la *qualità del sapere* stesso»¹⁹⁵.
2. Quando Althusser riflette sulla forma, la riflessione è *subordinata* all'interesse inerente all'oggetto di sapere. La tesi riguarda ciò che sappiamo rispetto alla forma che ha una posizione allo stesso tempo *condizionata* (subordinata all'oggetto) e *necessaria* (cioè, essenziale alla validazione della qualità scientifica della cosa trasmessa).
3. Quando Althusser riflette sulla forma, la riflessione è inerente alla tecnica specifica di trasmissione di un oggetto scientifico. Se Althusser dice che il rapporto verticale di ineguaglianza di fronte al sapere rappresenta la tecnica specifica di trasmissione di un oggetto scientifico, non dice niente sui caratteri della tecnica ideologica. Dire, infatti, che la divisione sociale del lavoro universitario agisce direttamente sull'oggetto senza garantirne il processo formale di convalidazione, non toglie che ogni trasmissione di un oggetto ideologico debba assumere una divisione tecnica che sia conforme a quella trasmissione. Tesi riassumibile dall'enunciato: «La divisione sociale del lavoro non è dunque tecnica che nella misura in cui essa riflette la tecnica (sociale, politica, ideologica) della dominazione d'una classe sulle altre nel processo del lavoro sociale»¹⁹⁶.

Vediamo allora più da vicino il resoconto di Balibar.

Agli occhi di Balibar l'importanza che, in generale, assume l'«analisi scientifica»¹⁹⁷ di *Les héritiers* risiede nell'aver mostrato che, definita dalla posizione che assume nella divisione del lavoro, l'università rappresenta l'istanza sociale che attraverso la trasmissione del sapere in quanto sua funzione specifica riflette e riproduce in un «*sistema relativamente autonomo*»¹⁹⁸ i rapporti di produzione esistenti. Se è vero che in essa sottostà una logica collocata al livello della divisione di classe, cioè una logica basata sul presupposto materiale delle possibilità effettive di accedere tanto al possesso quanto ai mezzi di produzione e di consumo culturale, essa è altresì il luogo esplicativo di una logica propriamente scolastica, cioè di una logica basata su determinismi indiretti, o «indotti», che rispondono a leggi proprie: «È questa rifrazione che, scoperta da B.P. nel loro primo capitolo ('La scelta degli eletti'), esige che si mettano in evidenza *i modi*

¹⁹⁵ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 86.

¹⁹⁶ Ivi, p. 84.

¹⁹⁷ É. Balibar, *Culture et classes sociales*, in «Le Nouveau Clarté», 1 (1965), p. 21

¹⁹⁸ *Ibidem*.

*d'azione della divisione in classi nei caratteri della stessa pratica universitaria*¹⁹⁹. L'università è un sistema relativamente autonomo, appunto. O, è lo stesso, è uno spazio relativamente chiuso che poggia, sì, sulle basi materiali dei determinismi diretti, cioè sulla possibilità effettiva d'accedere nel circolo della riproduzione culturale, ma che risponde, d'altro lato, a «modi d'azione» che hanno effetti specifici, irriducibili cioè ai modi di funzionamento delle altre istanze sociali. Essa ridefinisce secondo leggi proprie la legge della divisione in classi o, meglio ancora, articola una logica specifica sulla base di una logica generalizzata. «Non si tratta di negare le ineguaglianze economiche – si tratta, al contrario, di mostrare come esse agiscono»²⁰⁰.

In questo quadro, l'eliminazione («l'ineguaglianza oggettiva delle possibilità di accesso»), la relegazione («la restrizione della scelta negli studi») e il ritardo («aver meno possibilità di essere 'buoni allievi'» per chi proviene dalle classi più sfavorite), rappresentano i momenti apicali dei determinismi indiretti. Del tutto noto, se si resta al testo di Bourdieu e Passeron. Meno, se si tiene conto che un passaggio della tesi di Balibar risiede nell'aver esplicitato che questi momenti stanno tra loro in un rapporto di implicazione progressiva. Essi sono governati, per così dire, da una legge che fa del raddoppio dell'ineguaglianza contenuta in un momento precedente in un momento successivo il proprio meccanismo di funzionamento specifico. Essi sono governati da una sovrapposizione che fa del passaggio da un momento ad un altro non soltanto il modo esplicativo per poter semplicemente pensare le componenti del modo d'azione universitario (come se questi fossero momenti irrelati posti nell'ambito della riflessione), quanto il concatenamento reale che definisce i meccanismi propri della relegazione culturale. Questi momenti, in altri termini, non possono essere compresi e definiti se non nel piano in cui essi stessi si dispongono.

Ecco in breve il passaggio in questione.

L'eliminazione pertiene alle possibilità di accesso (momento dell'eliminazione, condizionato da un determinismo primario). Chi entra, ha una scelta ristretta (momento della restrizione): e in senso generale, delle donne rispetto ai maschi (gli studi di Lettere sono più probabili per le prime, quelli di scienze per i secondi); e in senso specifico – che è quello che qui interessa, perché riguarda il posizionamento degli studenti nell'ambito della divisione di classe: «se i figli dei lavoratori agricoli che entrano nell'istruzione superiore hanno già l'80,9% di possibilità di trovarsi in una delle due Facoltà che preparano per una professione dell'insegnamento (Lettere o Scienze), questo tasso sale al 92,2% per le ragazze della stessa origine sociale». Primo raddoppiamento: alla restrizione generale si aggiunge una restrizione di classe. È questo raddoppio che, precisamente, definisce, almeno in un primo momento, la logica propriamente scolastica. Non solo. Quella della restrizione, infatti, se implica una scelta forzata – *implica una scelta forzata verso il peggio* (momento del ritardo negli studi),

¹⁹⁹ *Ibidem.*

²⁰⁰ *Ibidem.*

dato che, ecco una tesi fondamentale, «gli studi di Lettere sono, come vedremo, i più dipendenti dal pre-sapere acquisito fuori dalla scuola»²⁰¹. Al primo raddoppio, definito da una sovrapposizione di restrizioni, si sovrappone un fattore, nuovo e dipendente dal primo, definito da una scelta fallimentare. Uno svantaggio di classe si aggiunge ad uno svantaggio di classe nell'adesione a meccanismi autopoietici: implicazioni progressive, concatenazione di sovrapposizioni – definizione di una logica specifica. Sul punto Balibar è chiaro:

Più perseguiamo l'ineguaglianza sociale nelle sue conseguenze sovrapponibili, più i meccanismi che scopriamo sembrano essere legati alle caratteristiche specifiche dell'istituzione universitaria; perché il ritardo degli studi e la loro qualità si riferiscono direttamente ai metodi di sanzione e stima che necessariamente raddoppiano e controllano i metodi di trasmissione del sapere²⁰².

Sopra, nell'osservazione inerente a Bourdieu contenuta nel paragrafo su Althusser, si diceva dell'ideologia carismatica come di quel mascheramento informato dal postulato dell'uguaglianza formale. Qui basti accennare al fatto che esami e concorsi rappresentano le strategie propriamente ideologiche che fanno dell'istanza scolastica «il modello del *test attitudinale*». Sul presupposto, ecco il punto, che un'attitudine sia ciò che è possibile afferrare soltanto retroattivamente, a partire cioè dall'incapacità o dalla competenza scolastica effettiva, in modo da nascondere le condizioni esterne (di ineguaglianza rispetto al processo di riproduzione culturale) con una ineguaglianza per dotazioni e volontà intellettuali (calata cioè in una fittizia eguaglianza formale)²⁰³: «gli effetti appaiono contemporaneamente al risultato di una pratica pedagogica e nascondono al meglio le loro condizioni esterne»²⁰⁴.

Qui, piuttosto, il punto da articolare risiede altrove: nei «metodi di trasmissione del sapere» e nella «dipendenza da un pre-sapere» – nei metodi di trasmissione che *sono* costituiti da un pre-sapere o che fanno del pre-sapere la condizione della propria efficacia. Una trasmissione e un pre-sapere che contornano, allora, una scelta forzata verso il peggio, che contornano cioè il momento terminale di una concatenazione di sovrapposizioni e di raddoppi. Sopra, ancora in quell'osservazione su Bourdieu, si diceva anche di una circolarità riproduttiva della cultura. È qui, precisamente, che ci troviamo nel mezzo del secondo passaggio individuato da Balibar e, al contempo, nel mezzo di quell'integrazione che egli intravede tra le analisi di Bourdieu e Passeron e quelle di Althusser.

Ripetiamo ancora. Tutto termina con il fallimento di una scelta forzata dettato dall'operatività di un pre-sapere acquisito. Tralasciamo il fatto che l'inchiesta di Bourdieu e Passeron assuma come caso di studio soltanto le

²⁰¹ *Ibidem*.

²⁰² *Ibidem*.

²⁰³ È in questo senso che Balibar, seguendo Bourdieu, sostiene che la psicologia è la nemica della pedagogia razionale.

²⁰⁴ É. Balibar, *Les héritiers par P. Bourdieu et J.C. Passeron. Notes de lecture*, in «Cahiers marxiste-léninistes», 3 (1965), p. 32.

Facoltà di Lettere – e lo tralasciamo non perché la singolarità di questo vertice descrittivo mostrerebbe un elemento di fragilità nella disposizione di una teoria generale, quanto perché qui basti dire che l'inchiesta sulla Facoltà di Lettere, proprio al contrario, risulta essere esemplare («l'inchiesta verte esclusivamente sugli studi della Facoltà di Lettere, non soltanto per comodità di informazione, ma perché le Lettere 'realizzano in modo esemplare' i rapporti che B.P. vogliono studiare»²⁰⁵).

Tutto termina con una scelta forzata: cioè, tutto termina con una scelta dettata da una restrizione specifica aggiunta ad una restrizione generale. Tutto termina con una scelta forzata che è verso il peggio: perché si sceglie – esemplarmente, nel caso degli studi di Lettere – ciò che dipende da un pre-sapere, ciò che dipende da un *sapere anteriore rispetto ad un oggetto di sapere*. «Si tratta per me soltanto di sottolineare alcuni punti a proposito del concetto che permette a B.P. di studiare il rapporto del sapere con le tecniche della sua trasmissione: il concetto di *cultura*»²⁰⁶.

Ecco, allora, che la cultura, per Balibar, non rappresenta altro che la categoria esplicativa dei momenti apicali dei determinismi indiretti. La cultura è la categoria esplicativa di un pre-sapere che sostanzia la trasmissione di un sapere. «La cultura è definita qui da B.P. come l'insieme di un sapere e di un saper fare»²⁰⁷. Meglio, si potrebbe dire, la cultura è un sapere *che* è un saper fare: ovvero, *un sapere acquisito che definisce i modi di acquisizione*. È del tutto naturale, allora, che Balibar sottolinei che essa, affinché si possano definire i criteri di diseguaglianza di classe universitaria, possa essere *descritta soltanto da un punto di vista formale*.

La cultura, certo, può essere descritta anche dal punto di vista del contenuto – e, come un qualunque sapere acquisito (dalla cultura popolare alla cultura aristocratica, essa è caratterizzata «dagli elementi che la compongono e dai gruppi sociali che la possiedono»²⁰⁸), e come «*cultura generale oggettiva* di un'epoca data», in quanto modello e punto di riferimento della trasmissione nell'insegnamento. Ma ciò che qui va sottolineato è che il meccanismo di riproduzione culturale agisce proprio, per così dire, nella transustanziazione di questo contenuto nella *forma* che definisce e determina i modi di acquisizione del sapere che l'università impartisce. La logica specifica dell'università opera cioè al livello di quella che si può definire una *transustanziazione educativa*, se con questa si intende un cambio di statuto, lo spostamento di un sapere acquisito nella forma (si direbbe: trascendentale), dell'acquisizione di un oggetto di sapere nell'atto della sua trasmissione: «Queste abitudini costituiscono un '*pre-sapere*' che è indispensabile all'acquisizione del sapere»²⁰⁹. L'eredità culturale è un abito, è una forma – è ciò che rappresenta, al di là dei contenuti trasmessi, la forma analitica o, per così dire, la vuota pre-concezione che definisce l'unica opzione possibile della loro acquisizione.

²⁰⁵ Ivi, p. 35.

²⁰⁶ *Ibidem*.

²⁰⁷ É. Balibar, *Culture et classes sociales* cit., p. 22.

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ *Ibidem*.

Si capisce, allora, come il pre-sapere rappresenti la *ratio essendi* della dominazione di classe: esso, infatti, non rappresenta altro che l'eredità culturale delle classi borghesi, le loro abitudini culturali transustanziate in attitudini formali di apprensione e comprensione degli oggetti di trasmissione; e quindi, *a fortiori*, esso rappresenta il motivo determinante della rovina dei raddoppi e delle sovrapposizioni, della fallimentarietà in quanto attributo analitico della scelta forzata delle classi sfavorite – esso rappresenta il motivo determinante *della legge della riproduzione culturale*: «Il pre-sapere che costituisce l'eredità di una cultura aristocratica coincide con la cultura che dà l'Università»²¹⁰. Il pre-sapere e la cultura impartita dall'università coincidono, la «'cultura generale' di un'epoca» e la postura formale della sua apprensione si corrispondono. Si cela qui la legge di riproduzione culturale (borghese), dal momento che se borghese è la pre-concezione, borghese è, necessariamente, l'acquisizione del sapere: «il funzionamento del sistema stesso perpetua una opposizione tra coloro che appaiono 'proprietari naturali' della cultura (per eredità) e coloro che non potranno mai pretendere alla sua forma compiuta». È qui che sia Althusser che Bourdieu concordano nello sbarazzarsi dell'analogia (appoggiata dall'U.E.C. e dall'U.N.E.F.), «che fa degli studenti nel loro insieme i proletari schiavi dei loro padroni capitalisti che sono i professori»: se, infatti, per Althusser la linea di divisione di classe è contenuta nel sapere (nella sua natura scientifica o ideologica), per Bourdieu, «la vera scissione passa all'interno del 'milieu studentesco' [...] in cui ritroviamo la scissione di classe della nostra società».

In generale, allora, se la cultura è un sapere che è un saper fare (saper apprendere e comprendere), essa è, nello specifico, un *saper fare che è un saper dire*. Il pre-sapere si riduce ad un puro atto d'enunciazione formale, alla parola insignificante collocata nella trasparenza di un livello puramente sintattico, ad un puro 'come', ad un saper-dire composto formalmente e strutturato dall'ordine del privilegio. Per il borghese, per le sue abitudini culturali, molto semplicemente, basta (saper) parlare: «gli studenti originari delle classi borghesi parlano *la stessa lingua* dei loro professori»²¹¹. In definitiva: il pre-sapere che individuano Bourdieu e Passeron, si riduce a quella che Balibar definisce una «*tecnica artigianale del linguaggio*», dal momento che la tecnica artigianale, essendo il pre-sapere una forma, «non è l'applicazione di alcuna scienza», e il linguaggio, essendo il pre-sapere un saper dire, rappresenta il «supporto materiale di tutte le culture che si affrontano a scuola». Questo, scrive Balibar,

ci permette di comprendere su quale *base materiale* (nel senso di Marx, che non ha niente a che vedere con la 'materia' della sensazione, vale a dire nel senso di un insieme di condizioni necessarie e non sufficienti) l'insegnamento attuale nell'Università ha potuto accentuare ulteriormente il suo carattere di irrazionalità, ignorando deliberatamente le tecniche del lavoro intellettuale che utilizza necessariamente, e di cui le più importanti

²¹⁰ *Ibidem.*

²¹¹ *Ibidem.*

sono quelle del linguaggio (la ‘retorica’, non ne rappresenta che un aspetto)²¹².

Riprendiamo, allora, l’enunciato di Althusser riportato sopra: «La divisione sociale del lavoro non è dunque tecnica che nella misura in cui essa riflette la tecnica (sociale, politica, ideologica) della dominazione d’una classe sulle altre nel processo del lavoro sociale»²¹³. Il punto deve essere chiaro, lo si è già anticipato nella terza tesi. Se è vero che per Althusser la forma tecnica di convalidazione scientifica esclude la divisione sociale nel condizionamento dell’oggetto trasmesso, è altrettanto vero che la divisione sociale, quando operativa, lungi dall’escludere la divisione tecnica, ne assume una in quanto tecnica specifica che accompagni il suo funzionamento. Se è vero che nel testo di Althusser, come già notato da Rancière, la separazione tra divisione tecnica e divisione sociale è una separazione reale (che, in tal modo, ratifica la possibilità della trasmissione di un oggetto scientifico nel dominio dell’apparato scolastico), è altrettanto vero che nell’ambito della dominazione di classe ogni divisione sociale deve ricorrere, necessariamente, ad una divisione tecnica che sia funzionale alla trasmissione di oggetti ideologici. La divisione tecnica sta dunque in un doppio rapporto con la divisione sociale nella misura in cui l’analisi di Althusser, come visto, ha per oggetto *la natura* dell’oggetto trasmesso («Non è, per noi marxisti, la *forma* nella quale un sapere è, o ben trasmesso, o ben assimilato, o ben scoperto, che costituisce la ‘componente decisiva’ della questione, quanto la *qualità del sapere* stesso»²¹⁴): da una parte essa la nega (l’oggetto scientifico non è l’oggetto ideologico); dall’altra, – sebbene separata, come mostra nel processo di convalidazione scientifica – ne è un presupposto (la dominazione di classe adotta, per definizione, delle tecniche di trasmissione).

Scriva dunque Balibar: «Non credo – anzi al contrario – che le analisi di Althusser siano incompatibili con quelle di Bourdieu e Passeron; è sufficiente mostrare che i loro oggetti sono differenti e situarli uno in rapporto all’altro»²¹⁵. Bourdieu e Passeron «scoprono la ragione dei fenomeni che si manifestano nei rapporti di classe per mezzo del linguaggio, in un intrattenimento anticipato con la ‘cultura’, vale a dire con il sapere dal punto di vista formale»²¹⁶. Cosa, questa, che rappresenta un «problema relativamente indipendente dalla *natura del sapere*»²¹⁷, a differenza dell’analisi di Althusser, il quale, da una parte, riflette sulle forme soltanto *condizionatamente ai contenuti di trasmissione*, dall’altra, quando riflette sulle forme, *lo fa nella misura in cui esse risultano essere funzionali alla trasmissione di un oggetto scientifico e non, come in Bourdieu e Passeron, in quanto descrittive del processo di riproduzione culturale (borghese)*. È qui, dunque, che non solo le analisi di Althusser integrano quelle di

²¹² Ivi, p. 23.

²¹³ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 84.

²¹⁴ Ivi, p. 86.

²¹⁵ É. Balibar, *Culture et classes sociales* cit., p. 23.

²¹⁶ *Ibidem*.

²¹⁷ *Ibidem*, (corsivo mio).

Bourdieu e Passeron, ma anche quelle di Bourdieu e Passeron sembrano integrare quelle di Althusser (sostanziano teoricamente le ricorrenze individuate in precedenza). Perché se è vero che, come nota Balibar, Bourdieu e Passeron non dicono nulla rispetto alla natura dell'oggetto culturale (preoccupazione che invece investe Althusser con la divisione di un sapere scientifico e un falso sapere); è altrettanto vero, aggiungerei noi, *che Althusser non dice nulla sulla specificità della tecnica ideologica* (preoccupazione che invece è quella di Bourdieu e Passeron, con la tecnica artigianale del linguaggio).

A tale proposito, andando oltre il dettato di Balibar, si potrebbe dire che se è vero che *Les héritiers* si limita a descrivere ciò che manca ad Althusser, ciò che fa Althusser, oltre a determinare la specificità dell'oggetto di una forma tecnica ideologica, è di pensare, *al di là* di Bourdieu e Passeron, una tecnica di convalidazione scientifica.

Per concludere, dunque, si può formulare il seguente enunciato: nell'ambito dell'individuazione di una doppia integrazione, *la tecnica artigianale del linguaggio rappresenta la tecnica specifica della dominazione di classe sul piano della divisione sociale del lavoro* (integrazione, al lato di Bourdieu e Passeron, della tecnica specifica della dominazione di classe di Althusser); e che, al contempo, *ogni tecnica artigianale del linguaggio trasmette, necessariamente, nient'altro che un oggetto ideologico* (integrazione, al lato di Althusser, del contenuto specifico della tecnica artigianale del linguaggio di Bourdieu e Passeron).

Capitolo secondo

La scuola non esiste. Mitologia scolastica e riproduzione ideologica in Pierre Macherey

Premessa

Il manoscritto di *Sur la reproduction des appareils de production* che Althusser redige in doppia versione a partire dal '69 costituisce il documento in base al quale verrà elaborato *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, apparso l'anno dopo sul numero 151 di «La Pensée». Fatto già rilevante: il testo sugli Apparati, infatti, rappresenta il luogo elettivo in cui Althusser sviluppa le proprie tesi sulla scuola in un contesto teorico che, come noto, è inerente alla riproduzione della forza-lavoro e più in generale alla riproduzione dei rapporti di produzione (corrispondenti, lo si vedrà subito più da vicino, al Capitolo III e al Capitolo IX della seconda versione del manoscritto). Luogo teorico elettivo, certo – quantomeno se si esclude tutto ciò che concerne *Problèmes étudiants*, per tacere di un testo inedito, *les Grandes illusions de l'École*¹, il cui interesse, oltre che risiedere, certamente, nelle tesi contenute, è rappresentato dal periodo di stesura, poco prima, se non contemporaneamente a *Sur la reproduction*, nel '68, verosimilmente tra l'autunno e l'inverno.

Fatto già rilevante, inoltre, se si tiene conto che lo stesso manoscritto, oltre ad alludere più volte ad *Écoles*, un progetto di ricerca incompiuto dedicato alla scuola che andava formandosi a partire dal '68 per opera di Étienne Balibar, Pierre Macherey, Roger Establet e Michel Tort (e, almeno parzialmente, di Renée Balibar, come dimostrato da un breve fascicolo di undici fogli dattiloscritti, *Additifs* di un capitolo che non ci è pervenuto², oltre che dello stesso Althusser con il testo inedito riportato poco sopra), rappresenta – se si segue ciò che scrive Jacques Bidet alla nota editoriale

¹ Cfr. ALT2. A14-01.08. Per un'analisi del testo, cfr. *infra*, Cap. III, Premessa.

² Cfr. ALT2. A14-01.02.

dell'edizione francese di *Sur la reproduction* – «nel suo spirito»³, la «teorizzazione» di questa stessa ricerca.

Il progetto resterà però incompiuto per motivi legati a tensioni politiche, sebbene i testi oggi pervenutici testimonino una certa prossimità teorica e terminologica. In tal senso, tuttavia, come a dimostrare gli intenti di stesura, la breve nota programmatica contenuta in un foglietto sul *Capitale* e su Lenin, scritto da Althusser, probabilmente nel 1969: «Pourtant, nous n'allons pas parler de la *reproduction des rapports de production*, question qui est au coeur du *Capital* (livre III avant tout, mais aussi livre I), et de l'oeuvre de Lénine. Nous aurons l'occasion d'en parler très prochainement, dans deux ouvrages qui vont bientôt être à la disposition des lecteurs»⁴. Ed eccole indicate in nota: *Qu'est-ce que la philosophie marxiste léniniste*, la prima; *Écoles*, appunto, la seconda, opera collettiva che sarebbe dovuta uscire, come la prima, «dans la collection Théorie, chez Maspero, Paris»⁵.

In effetti, soltanto per approfondire l'indicazione di Bidet, in *Sur la reproduction* Althusser allude ad *Écoles* quattro volte.

La prima è contenuta in una cornice teorica che ormai conosciamo e che nel contesto attuale necessita di essere approfondita – la cornice relativa alla distinzione *modale* tra divisione tecnica e divisione sociale del lavoro. Siamo nel Paragrafo IV («La divisione sociale è la realtà della divisione 'tecnica' del lavoro: produzione, sfruttamento e lotta di classe nella produzione») del Capitolo II («Che cos'è un modo di produzione?»). Breve ripetizione: la divisione tecnica del lavoro, lungi dal definirsi in funzione del grado di sviluppo di una data società, dipende *già* dalla sua finalità sociale (da qui, l'«impostura ideologica» dietro ogni tentativo di pensare la distinzione come distinzione reale, compreso quello che sta dietro a *Problèmes étudiants*, tacciato da Althusser – non è un caso, proprio in questo paragrafo – di «tecnicismo» e «teoreticismo»).

Più precisamente, qui necessita di essere approfondita la distinzione di classe tra lavoro manuale e lavoro intellettuale in quanto distinzione specifica della divisione tecnica e sociale, a partire da una premessa teorica con la quale, si pensi soltanto a Gorz, si è già presa confidenza, trattandosi della qualificazione del lavoro e del rinvio proprio alla distribuzione dei posti di lavoro nell'ambito del processo di produzione. Quest'ultimo implica la determinatezza del numero di posti del lavoro qualificato che è definito dall'unità tecnologica dei mezzi di produzione. Membri della classe operaia occupano i posti del lavoro manuale; membri delle altre classi sociali («ingegneri e tecnici, quadri medi e superiori»⁶), quelli del controllo parziale del processo di produzione; i posti più importanti, dai capitalisti. Ecco allora una prima tesi: benché tutti, dall'operaio ai quadri medi e superiori, siano soggetti salariati e benché qualche operaio riesca di fatto a salire di grado nella divisione tecnica del processo produttivo («pezzo da

³ L. Althusser, *Sur la reproduction* cit., p. 31.

⁴ ALT2. A14-01.01.

⁵ *Ibidem*.

⁶ L. Althusser, *Sur la reproduction* cit., p. 72.

museo esposto per far credere alla ‘possibilità’ dell’impossibile»⁷) — la distribuzione dei posti di lavoro, dettata dalla loro qualificazione, è funzionale all’appartenenza di classe e l’appartenenza di classe è ciò che determina e condiziona la distribuzione dei posti di lavoro. Come detto più volte: la divisione tecnica implica già la divisione sociale.

Ma è il breve inciso althusseriano, la cui portata diverrà subito chiara, che qui va sottolineato: la distribuzione, essendo funzionale all’appartenenza di classe, è funzione della «‘formazione’ scolastica più o meno ‘corta’ o lunga corrispondente»⁸. La divisione tecnica, in altri termini, è giustificata da una linea di demarcazione relativa «al monopolio di certi contenuti e di certe forme di sapere, dunque di ‘savoir-faire’» (per «gli ingegneri, quadri e tecnici superiori, Direttori e tutti i loro ausiliari») e di «altri contenuti e altre forme di savoir-faire»⁹ (per gli operai in generale). Sappiamo che la distribuzione dei posti di lavoro è funzionale all’appartenenza di classe, il cui presupposto è relativo alla monopolizzazione di forme di sapere determinato. Ciò significa che se è il sapere a sancire una interdizione (il suo accentramento definisce infatti il campo sociale della segregazione nell’ambito dei processi di produzione), allora è il sapere a qualificare il carattere sociale di ogni (presunta) divisione tecnica. Si potrebbe dire che l’impostura ideologica relativa alla distinzione reale della divisione tecnica e sociale rinvii al mancato riconoscimento della funzione del sapere: non tanto del sapere in quanto contenuto di ogni posto di lavoro nella gerarchia produttiva (lo stesso operaio, proprio perché qualificato, pratica un contenuto di sapere incrementabile), quanto per il frazionamento di classe e la sua scomposizione formale («per far credere che le classi sociali non esistono, e che quando si nasce e si lavora ‘ci si può elevare al di sopra della propria classe’»¹⁰). Ed illusorio, in questa impostura della separazione reale, è il fatto che vi sia una divisione tecnica autoregolamentata, il suo carattere distinto e effettivamente intervallato, come se fosse sufficiente incrementare i propri contenuti di sapere per alterare la necessità della gerarchizzazione (leggasi: della divisione tecnica della produzione). In definitiva, nessuna divisione tecnica è disgiunta dalla divisione sociale perché il sapere, nella produzione, è funzionale ai modi di segregazione (sicché, si potrebbe dire che ogni modo di segregazione relativa ai modi di produzione, benché mantenuti per via repressiva, sia onnipotentemente modellato sulla scomposizione formale del sapere e sui suoi modi di appropriazione). Althusser parla chiaro: «Nella massa dei suoi effetti, il monopolio ufficiale di certi saperi e il divieto pratico degli stessi ‘saperi’ per gli operai, mantiene nei rapporti di una ‘divisione del lavoro’ dichiarata puramente tecnica, l’onnipotenza della divisione sociale dei rapporti di produzione, dall’autorità dei primi sui secondi»¹¹.

⁷ *Ibidem.*

⁸ *Ibidem.*

⁹ Ivi, p. 73.

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ Ivi, p. 74.

La gerarchizzazione essenziale alla direzione del lavoro è una gerarchizzazione sociale e dunque una *gerarchizzazione definita dalla posizione del sapere e dalla sua monopolizzazione*. Una monopolizzazione – ecco il punto – che è determinata dalla *distinzione di classe del lavoro manuale e del lavoro intellettuale in quanto distinzione sostanziata dalle forme della scolarizzazione*. La formazione scolastica più o meno lunga corrisponde, lo si è visto, alla distribuzione dei posti di lavoro, che è una distribuzione determinata socialmente. Ciò significa che forme di scolarizzazione e (ab)usi del sapere si dispongono orizzontalmente nella determinazione della riproduzione dei modi di produzione. Se la produzione è una produzione determinata perché determinata è la distribuzione dei posti di lavoro, allora le forme di scolarizzazione (ovvero: i processi differenziali del lavoro manuale ed intellettuale) producono e riproducono, nell'atto stesso della loro funzione, gli stessi modi di produzione. Ciò significa, di nuovo, che se il sapere è ciò che definisce il carattere sociale della divisione tecnica, *la scuola è ciò che sta alla base di quello stesso carattere sociale*.

Questo è il motivo per cui

la distinzione di classe menzionata da Marx, dall'*Ideologia tedesca*, tra il 'lavoro manuale' e il 'lavoro intellettuale', nonostante il carattere grezzo e brutale della formula, è davvero una realtà. Essa è un fatto di tutte le società di classe, è ancora, e sempre più, un fatto della moderna società di classe capitalista, nonostante il 'progresso spettacolare della scienza e della tecnologia', e l'aumento del numero di nuove categorie di 'lavoratori intellettuali', ad esempio i 'ricercatori' di cui discuteremo a tempo debito. Questo è il motivo per cui, quando Marx disse che il socialismo dovrebbe 'abolire la divisione tra lavoro manuale e intellettuale', aveva ragione. Questo è il motivo per cui la disperata insistenza di Lenin nel creare (ahimè, con scarso successo) una nuova formazione *politecnica* e, in aggiunta, nel combinare *il lavoro manuale nella produzione reale* e il lavoro intellettuale, ha avuto una grande importanza¹².

Fine del paragrafo e rinvio all'opera collettiva: «In *Écoles* (prossimamente) pubblicheremo su tale questione un lungo testo di Kroupskaïa che non lascia spazio ad alcun equivoco: esso fa riferimento ai tentativi quasi disperati di Lenin e al fallimento parziale della sua politica scolastica»¹³. Lavoro manuale e lavoro intellettuale sono espressioni dirette della spartizione del sapere. Ruolo cruciale, quello della scuola, dal momento che essa rappresenta – e tutte le ricorrenze successive lo stanno a dimostrare – la stessa *origine materiale* (cioè politica e di classe) della riproduzione sociale. La scuola, meglio, è legata indissolubilmente al modo di produzione o, per anticipare una tesi di Macherey: ogni modo di educazione è determinato in base ad un determinato modo di produzione¹⁴... E non può essere altrimenti – se è vero che la catena produttiva ha carattere sociale (qui, infatti, non si tratta tanto del lavoro

¹² Ivi, p. 75.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Pierre Macherey riguardo al modo di educazione socialista dirà che «suppose les lois d'un mode de production différent» da quello capitalista, con il risultato che esso «ne peut être anticipé sur le terrain d'aucun autre mode de production», ALT2. A14-01.04 (B), p. 8.

qualificato dal momento che, come visto, non è del sapere in quanto contenuto incrementabile che si parla, quanto del fatto stesso che vi sia un suo frazionamento formale). Come a dire che l'introduzione del sapere nell'ambito della produzione fa della scuola, altrettanto necessariamente, il fattore determinante della sua gerarchizzazione: la scuola non rappresenta il sito incaricato per quella mansione come anche no, ma è – *essenzialmente* – funzionale a quella gerarchizzazione.

Ciò conduce alla ripresa della tesi di *Problèmes étudiants*: la divisione sociale «interviene *massicciamente*, e sotto una forma 'accecante' (senza dubbio è per questo che non sempre la 'vediamo') nell'*oggetto* stesso del lavoro intellettuale: *nel sapere* che l'università è incaricata di distribuire agli studenti»¹⁵. Certo, la non separatezza della divisione tecnica di *Sur la reproduction* riguarda il modo di produzione. E tuttavia, la nota su *Problèmes étudiants*, come pure il riferimento all'opera collettiva oltre che, ovviamente, la tesi secondo cui le forme della scolarizzazione sono essenzialmente funzionali al processo di riproduzione, toglie di mezzo ogni equivoco (anche se parzialmente normativo, come sembra essere quello suggerito da *Problèmes étudiants*) riguardante la possibilità che al modo di produzione capitalista corrisponda un modo di educazione non-capitalista. Ogni forma di scolarizzazione (la cui salvaguardia dall'incidenza della dominazione di classe, in *Problèmes étudiants*, era dettata proprio dalla distinzione reale della divisione tecnica e sociale) è funzionale al modo di produzione in cui essa è collocata secondo un principio (anche se parzialmente descrittivo, come sembra essere quello suggerito da *Sur la reproduction*) che si potrebbe definire come *principio di contemporaneità tra modo di educazione e modo di produzione* (dove il secondo termine è il termine determinante in ultima istanza della relazione di contemporaneità); così, si può dire che, in base allo stesso principio e lungi dal giustificare dei modi di trasmissione di generalità che siano impermeabili a quelli di condizionamento della divisione sociale, *soltanto ad un modo di produzione non-capitalista è possibile far corrispondere un modo di educazione non-capitalista*, cosa a cui i «tentativi disperati» di Lenin in questa direzione paiono alludere.

Torno ai riferimenti althusseriani. Il secondo è contenuto nel Paragrafo II («Riproduzione della forza-lavoro») del Capitolo III («Della riproduzione delle condizioni della produzione»). Paragrafo che sarà contenuto nel testo sugli Apparati (in quello che porta lo stesso titolo di quello del manoscritto). La cornice teorica è con tutta evidenza legata a quella della prima ricorrenza. Essa infatti prende forma a partire dalla domanda sui modi con i quali è assicurata, in un regime capitalista, la riproduzione della qualificazione (diversificata) della forza-lavoro. Ecco la risposta:

A differenza di quanto avviene nelle formazioni sociali basate sulla schiavitù e sulla servitù, questa riproduzione della qualificazione della forza-lavoro *tende* (si tratta di una legge tendenziale) ad essere assicurata *non più «nel mucchio»* (apprendistato nella produzione stessa), ma sempre più *al di fuori* della produzione: con il sistema scolastico capitalista e con altre istanze ed

¹⁵ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 87.

istituzioni di cui noi avremo l'occasione di parlare più estesamente tra un istante¹⁶.

Enunciato sostanzialmente identico a quello contenuto nel testo sugli Apparati. Ma è del tutto evidente che nel '70, a progetto collettivo ormai abortito, manchi il rinvio all'opera che invece è presente nel manoscritto di *Sur la reproduction*, dopo il riferimento al «sistema scolastico capitalista»: «Cfr. *Écoles*, di prossima pubblicazione in autunno 1969»¹⁷.

La terza allusione è contenuta nel Paragrafo V («Degli apparati ideologici di Stato e i sotto-prodotti ideologici delle loro pratiche») del Capitolo VI («Lo Stato e i suoi apparati»). La corretta comprensione del concetto di Apparato ideologico passa per l'ammissione di un rovesciamento paradossale, la cui ironia, oltre che dall'essere dettata dal riconoscimento che esso, forse in un *lapsus* idealista, fosse stato individuato da Stalin («Bene, devo senza dubbio testimoniare, almeno su questo punto... qualche riconoscimento personale a Stalin»¹⁸), risiede nel mettere, per così dire, l'aratro davanti ai buoi (mentre per un «buon materialista sarebbe stato necessario mettere i buoi davanti all'aratro»¹⁹). Scrive Althusser che «non sono le istituzioni che 'producono' le ideologie corrispondenti, ma sono *gli elementi di una Ideologia (l'Ideologia di Stato) che 'si realizzano in' o 'esistono in' istituzioni corrispondenti e nelle loro pratiche*»²⁰. Questione sulla quale per il momento non è essenziale soffermarsi, relativa dell'ideologia primaria (per la quale elementi determinati dell'ideologia di Stato esistono e si realizzano in un Apparato determinato e nelle sue pratiche), dell'ideologia secondaria (per la quale è l'Apparato e le sue pratiche che producono l'ideologia) e della loro relazione di non esclusione (si legga: di surdeterminazione). Le istituzioni, infatti, non possono non continuare a produrre nell'ambito delle loro pratiche certe forme di ideologia che altrimenti sarebbero inesplicabili. È il caso della pratica religiosa che produce «in seno alla Chiesa certe forme di ideologia: l'ideologia ecclesiastica, per esempio»²¹ (sebbene ve ne siano altre che si realizzano in altre pratiche); è il caso della pratica scolastica «che produce delle forme particolari che possono essere designate dall'*ideologia scolastica*». Ed ecco che, programmaticamente, Althusser indica che è altrove che si parlerà delle altre forme di questa ideologia specifica: in nota, stesso riferimento a *Écoles* riportato nella ricorrenza precedente.

Quarta e ultima allusione. È contenuta nel Paragrafo II («Esiste un apparato ideologico dominante. È oggi la Scuola») del Capitolo IX («Della riproduzione dei rapporti di produzione»). Dato l'ulteriore riferimento alla riproduzione è lecito supporre che il contenuto di questa ricorrenza, insieme a quello della seconda, costituisca la tesi più vicina alle intenzioni

¹⁶ L. Althusser, *Sur la reproduction* cit., p. 86.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Ivi, p. 118.

¹⁹ Ivi, p. 117.

²⁰ Ivi, p. 118.

²¹ *Ibidem*.

althusseriane indicate nel foglietto programmatico che si è ricordato poco sopra. Anche qui, il brano sarà contenuto in forma sostanzialmente identica nel testo sugli Apparati («Sulla riproduzione dei rapporti di produzione»). Althusser discute un passaggio che rappresenta una costante, lo si vedrà, già nel testo di Macherey e già nel testo di Tort, entrambi del '68 (di marzo il primo, di luglio il secondo), fino alle scansioni storiche di Baudelot e Macherey, dell'ottobre-novembre '69, periodo terminale del progetto. La Chiesa ha rappresentato l'apparato ideologico di Stato dominante nel periodo precapitalista («Se tutta la lotta ideologica del XVI e del XVIII secolo [...] si è concentrata in una lotta anticlericale e antireligiosa, è in funzione stessa della posizione *assolutamente dominante* dell'Apparato ideologico di Stato *religioso*»²²). A partire dalla Rivoluzione francese, in un processo complesso che guardava all'affermazione egemonica, si è mirato alla sua sostituzione. Se la Chiesa era dominante per l'aristocrazia feudale, la scuola diviene dominante (per mano dell'apparato ideologico democratico-parlamentare) per la borghesia capitalistico-commerciale: «Pensiamo che l'Apparato ideologico di Stato cui è stata conferita una posizione *dominante* nelle formazioni capitalistiche mature [...] sia l'Apparato ideologico *scolastico*»²³. E tuttavia, benché la tesi althusseriana sia ormai celebre, è evidente che resti del tutto inattesa la sua giustificazione teorica: se è vero che di sostituzione si deve parlare, è infatti altrettanto necessario esplicitare il perché di *questa* sostituzione e il suo meccanismo di funzionamento.

Comunque stiano le cose, è inutile dire che è qui che Althusser rinvia in nota, con gli stessi termini delle precedenti ricorrenze, ad *Écoles*, opera in cui «esplicheremo» le risposte a queste domande. Ma con una aggiunta che con tutta evidenza manca nel testo del '70:

Notiamo, tuttavia, d'ora in poi, la grande differenza che distingue il sistema scolastico capitalista dalla Chiesa feudale: a differenza della Chiesa feudale, esso non è una 'potenza economica' e non partecipa allo sfruttamento capitalista. Tuttavia, non possiamo dire altrettanto, con tutte le sfumature richieste, di alcuni settori della Ricerca Scientifica²⁴.

Che si possa dire che *Sur la reproduction* sia ancora un'opera incompiuta?

Écoles. È su questo progetto di opera collettiva che allora ci concentreremo di qui in avanti.

§1. La scuola e il testo: rappresentazione e sineddoche

Les mythologies scolaires di Pierre Macherey, datato 10 marzo 1968, è il primo testo di una certa consistenza di quelli conservati.

²² Ivi, p. 176.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

Il movimento teorico preliminare che sta alle sue spalle pare sovrapporsi a quello contenuto in *Pour une théorie de la production littéraire* di due anni prima. Al mito dell'opera si affianca il mito della scuola e il teorico dell'estetica incontra il teorico dell'ideologia, come se, d'altronde, queste incarnazioni possano essere realmente disgiunte. Tanto che in gioco – l'opera di Tolstòj o meglio, l'analisi di Macherey sulle tesi estetologiche di Lenin sull'opera di Tolstòj ha in questo senso un valore paradigmatico²⁵ – c'è il riferimento alla *molteplicità* delle determinazioni sociali delle formazioni storiche (althusserianamente complesse e surdeterminate) e la necessità per l'autore dell'opera, «a causa del suo rapporto personale e ideologico con la storia del suo tempo»²⁶, di collocarsi in una *posizione soltanto parziale* all'interno della struttura (esso si situa in «uno solo dei suoi *lati*, rimanendo automaticamente estrane[o] al resto»²⁷). Ciò che tutto sommato si potrebbe riassumere con la semplice formulazione: l'opera è sempre *situata*, ovvero, essa mette in opera *una situazione che definisce ed è definita dalla totalità delle relazioni*.

Tra totalità (della struttura) ed elemento della totalità (ed elemento in situazione) non sussiste un semplice rapporto di esclusione (si direbbe di esclusione analitica, al modo del: *o* la totalità *o* l'elemento della totalità), quanto quello di un rapporto di alterità (si direbbe di alterità dialettica, al modo del: l'elemento della totalità *pone* l'insieme della struttura *attraverso* la sua negazione). La complessità della struttura fa sì che l'elemento, *in quanto elemento*, rinvii ai condizionamenti esterni degli altri elementi («Più che della sua [del posto che occupa nella struttura complessa] presenza in rilievo nell'opera importa il fatto che esso è il risultato di pressioni esterne all'opera»²⁸). Ma l'elemento della situazione, proprio perché in situazione, non può cogliere, come l'occhio di Dio che tutto vede, l'insieme della struttura (Schlegel non avrebbe di certo tacciato Macherey di essersi «smarrito da solitario per false strade mistiche»²⁹). La totalità è interdetta all'occhio dell'opera, essa non si dà in un rapporto di immediatezza meccanica (cioè espressiva).

Tuttavia, ciò non toglie che l'opera, *proprio in quanto assume una prospettiva parziale* (cioè: proprio in quanto è ciò che *nega* la totalità per la *parte* che occupa nella situazione), non *ponga* (in quanto suo presupposto) la totalità strutturata (in quanto totalità di relazioni: ciò che non fa di Macherey nemmeno un kantiano, dal momento che per Kant l'insieme delle condizioni per un condizionato dato non è dato perché non intenzionato). È

²⁵ Cfr. P. Macherey, *Lénine critique de Tolstoï*, in «La Pensée», 121 (1965), poi in P. Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris, François Maspero, 1966, tr. it. di P. Musarra e L. M. Cesaretti, *Per una teoria della produzione letteraria*, Bari, Editore Laterza, 1969.

²⁶ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 131.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Ivi, p. 132.

²⁹ Come aveva fatto per lo *Über die bildende nachahmung* di Moritz in A.W. Schlegel, *die Kunstlehre*, in *Vorlesungen über schöne Literatur und Kunst*, Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 1963, I, p. 91. Sul punto mi permetto di rinviare a G. Clemente, *Il centro e la circonferenza. La questione della totalità in* Lo scopo ultimo del pensiero umano di K.P. Moritz, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», 3 (2016), pp. 627-647.

la singolarità dell'elemento collocato nella struttura che, proprio perché strutturata, riflette (vedremo poi in che senso) l'insieme delle relazioni; ma un insieme che perciò, poiché rappresenta il rinvio di quella parzialità *in quanto* parzialità, si dà – ma come totalità assente o come assenza di totalità. Se è vero che non si può staccare l'elemento della struttura dalla struttura (la posizione parziale è infatti una posizione strutturata la cui emersione è internamente condizionata dal rapporto con le altre singolarità *a loro volta* condizionate da quella posizione parziale: ciò che significa 'essere in situazione'), è altrettanto vero che è solo staccandolo (e non si può non staccarlo, dal momento che esso, già staccato, occupa solo un posto della struttura) che si può rinviare alla totalità delle relazioni la quale, *proprio perciò*, da un lato, non può non darsi che come (la sua) mancanza: «L'opera letteraria dà la misura di una differenza, dà a vedere una determinata assenza: questo dice, anche se, necessariamente, ne parla poco»³⁰; dall'altro, in quanto totalità complessa, *non può darsi che nel momento stesso in cui viene posta (negativamente) da quella parzialità*: «Scoprire il tipo di necessità da cui dipende il libro non significa mostrare che prima dell'opera, al di fuori di essa, siano *dati* tutti gli elementi che permettono di scriverla o di leggerla»³¹. *Se la totalità si dà come totalità assente, è questa assenza che dell'opera determina la presenza sotto forma della sua (in)fondatezza*: «Spiegare l'opera significa mostrare che, contrariamente alle apparenze, essa non esiste di per sé, ma anzi porta perfino nella sua lettera il contrassegno di una assenza determinata che è anche il principio della sua identità»³².

Riconoscere il decentramento che sta al suo cuore, il fatto che l'opera sia abitata da una estraneità radicale che ne determina l'infrazione, ciò che ne vieta ogni tentativo di riconduzione ad una supposta completezza («Non bisogna quindi esitare a riconoscere nell'opera incompletezza e infirmità»³³) – questo è il compito della critica (scientifica). L'opera è *non-tutta*, ovvero, la sua identità è essenzialmente duale e intrinsecamente alterata o, ancora meglio, differenziale e intervallata, cioè dipendente da ciò che riflette ma che non lascia vedere e che è, *proprio perciò*, autonoma *perché* sporta in una exteriorità di cui essa tace e che allo stesso tempo la fonda difettivamente³⁴. Ecco che la categoria di *produzione* (il fatto che l'opera stabilisca un intrattenimento surdeterminato con le proprie condizioni d'esistenza: «L'opera è uno specchio, ma non in forza d'un rapporto manifesto con il periodo 'riflesso'»³⁵), è funzionale al togliimento di quella di *creazione* («Dire che lo scrittore, o l'artista, è un creatore

³⁰ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 83.

³¹ Ivi, p. 53.

³² Ivi, p. 84.

³³ Ivi, p. 82.

³⁴ E questo è il motivo per cui per Macherey ogni critica letteraria marxista, o meglio, ogni critica letteraria marxista non althusseriana che non mirerebbe che all'esplicitazione di ciò che materialisticamente l'opera suppone, non rappresenterebbe, in questo senso, nient'altro che una modalità della critica interpretativa con l'annessa caduta nel postulato di *profondità dell'opera*.

³⁵ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 131.

significa porlo alle dipendenze di un'ideologia umanista»³⁶), dal momento che questa rinvia, necessariamente, all'*unità* di una intenzione – sia che la si consideri come oggettiva, cioè rispondente a modelli restrittivi fuori dal tempo (ciò che determina l'illusorietà della critica normativa), che come soggettiva, cioè rispondente alle intenzioni dell'autore (ciò che determina l'illusorietà della critica empirica)³⁷.

Differenzialità, difettività e 'unidualità' rappresentano le nozioni generate sul rifiuto del postulato di unità. L'opera, proprio perché essenzialmente alterata, è necessariamente attraversata da una molteplicità: «*Il postulato dell'unità dell'opera, che, più o meno esplicitamente, è sempre stato l'assillo dell'impresa critica, deve essere denunciato come falso*»³⁸; o ancora: «L'opera non è ciò che è a causa dell'*unità* di una certa quale intenzione di cui dovrebbe essere permeata, né per la sua conformità a un modello autonomo»³⁹.

In definitiva, ciò che la critica toglie è la spazialità determinata, il carattere localizzato, ciò che sul piano metaforico indica dell'opera la sua supposta interiorità. Non basta scendere al suo interno per comprenderne la necessità quanto, al contrario, mostrarne il taglio che la ferisce. Lo scambio che produce l'interprete d'opera ha in questo senso una funzione rivelativa, e per il critico normativo, e per quello empirico. Nella sostituzione di un termine con un altro, nello scambio dell'opera con un'altra che è purificata perché germogliata sulla manifestazione di ciò che prima era soltanto nascosto (non è questo il gesto pieno di senso di ogni operazione ermeneutica?), «egli mostra due cose: il *luogo* dell'opera, e il contenuto dell'opera»⁴⁰. Nozioni presupposte a tutte le illusioni critiche: luogo e contenuto – l'opera è il suo contenuto unitario e l'unità del suo contenuto è il luogo stesso dell'opera che essa riempie; contenuto localizzato e luogo riempito, l'opera è l'unità la cui completezza riempie già lo spazio astratto in una rappresentazione *mitologizzata*, se per mito si intende così come romanticamente s'è inteso e così come intende Macherey l'unità intransitiva di significato e significante⁴¹, e perciò tanto ideologica quanto ideologica era quella dell'uomo-Dio che crea il proprio oggetto pieno di sostanza.

Parentesi più o meno lunga. Necessaria, tuttavia, perché Macherey pare mettere in scena uno stesso gesto teorico: al mito dell'opera come luogo

³⁶ Ivi, p. 70.

³⁷ Per una puntuale ricostruzione storica del dibattito francese sulla critica letteraria negli anni '60 vedi G. Benelli, *La nouvelle critique. Il dibattito critico in Francia dal 1960 ad oggi*, Bologna, Nicola Zanichelli, 1981.

³⁸ Ivi, p. 82.

³⁹ Ivi, p. 43.

⁴⁰ Ivi, p. 79.

⁴¹ Ancora Moritz, che qui fa davvero al caso nostro, diceva: «Il concetto 'Giove' significa nel dominio della fantasia innanzi tutto se stesso, così come il concetto 'Cesare' nell'ordine delle cose reali significa Cesare stesso», K.P. Moritz, *Gesichtspunkt für die mythologischen dichtungen*, in *Schriften zur Ästhetik und Poetik: Kritische Ausgabe*, a cura di H. J. Schrimpf, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1962, p. 192.

unitario si affianca il mito della scuola come luogo che è funzione di una finzione. Anche la scuola, infatti, è un luogo – un *luogo* che è deciso dalla sua *rappresentazione*: essa è «la représentation d'un lieu, et [...] ce lieu apparaît comme privilégié à travers sa représentation»⁴². Rappresentazione, di nuovo, è il termine utilizzato da Macherey all'interno di un rovesciamento dello schema sintattico dell'enunciato: dire che la scuola sia un luogo significa farne già una rappresentazione, così come identificarla col suo contenuto rappresentativo significa già collocarla. Se, per un verso, la rappresentazione localizza, per l'altro, il luogo è sempre il luogo di una rappresentazione, così che il termine 'luogo', nel testo di Macherey, esprime sempre la qualificazione determinata del termine 'rappresentazione'. Il fatto che la scuola corrisponda al proprio contenuto rappresentativo fa sì che essa sia l'oggetto che fa della rappresentazione, per così dire, il principio trascendentale che ne determina la topologia e ne scrive i limiti che ne definiscono la consistenza – l'«uno-luogo» e il «luogo-uno» che essa riempie rappresentativamente. Il discorso di Macherey, per quanto sia solo agli inizi, è già impostato (cosa che ne decreta, per questa prima parte, il suo carattere essenzialmente descrittivo): *per il discorso ideologico la scuola in sé è la scuola mediata dalla sua rappresentazione e il principio trascendentale ideologico che costituisce il suo statuto simbolico non lascia fuori nessun resto irrepresentabile.*

Discorso ideologico s'è detto.

Sì, perché la scuola, la sua rappresentazione, è penetrata da una peculiarità: essa è il «lieu analogique où se formule la fiction politique, la politique sous forme de la fiction»⁴³. Si vedrà più avanti in che senso si debba parlare di analogia. Qui basti dire che l'unità che è peculiare di ogni luogo, per quanto privilegiato, si incrina nel momento stesso in cui se ne denuncia il carattere fittizio, sì da mostrare come il discorso ideologico sia il discorso di un occultamento essenziale. La finzione ha sempre, per definizione, un carattere transitivo (la doppiezza che ne decreta, lo si vedrà, la propria analogicità): cosa deve fingere la scuola? A cosa guarda l'unità della sua rappresentazione? La finzione implicata da quella rappresentazione gioca sul filo del rasoio di una esteriorità. La scuola è interna, cioè indivisa e separata, in quanto rappresentazione. Ma essa è sporta, *simultaneamente*, in una esteriorità, se considerata per la sua funzione fittizia. Rappresentazione unitaria e unificata (cioè localizzata) nel mentre essa si definisce per la funzione dissimulativa legata ad una esteriorità. Ma in che senso, di nuovo, la scuola finge? Così dice Macherey:

L'École est l'endroit par excellence où les contradictions propres au régime capitaliste trouvent à se représenter sans qu'apparaisse la lutte des classes: elle est ce point du fil idéologique où s'évanouit la lutte des classes⁴⁴.

Questo, ad ora, il suo contenuto: la rappresentazione rappresenta una riconciliazione mascherata. La scuola, il fatto che essa sia un luogo

⁴² ALT2. A14-01.04 (A), p. 2.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

determinato, implica un atto essenzialmente negatorio perché dissimulativo, legato a un misconoscimento fittizio e programmato. Da qui, la sua innegabile chiarezza: la sua *imago*, che per l'ideologia è la cosa stessa, dissolve la lotta di classe. Se allora la politica è ciò che guarda alla lotta di classe (alle «contradictions propres au régime capitaliste»), la finzionalità della scuola implica il *mito* (che è la stessa rappresentazione) di una *comunità senza conflitto perché depoliticizzata*. È un caso che, testimonianza di una precisa ricorrenza, sia la letteratura, quantomeno una sua specifica rappresentazione, a formulare chiaramente quel mito a partire dal XV e XVI secolo? Così in Rabelais «le mythe de Thélème»⁴⁵ descrive per la prima volta «l'aspect fictif de l'institution scolaire» mostrando che questa sia funzionale ad una certa rappresentazione della società «comme un *tout unifié*»⁴⁶: «Thélème, c'est la figure préhistorique de l'école comme lieu de toutes les réconciliations»; così in Rousseau, il cui *Emile*, «enfant sans école» che si affianca alla «école sans enfants» di *Thélème*, «à lui même le rôle de lieu de la réconciliation»⁴⁷. Rappresentazioni di una riconciliazione disegnata sull'impostura (essenzialmente ideologica) del camuffamento: sempre di *lieu* si tratta – come *lieu-école* e *lieu-enfant*.

La rappresentazione, di nuovo, dissimula e maschera. Si diceva che essa, nel suo carattere fittizio, gioca sul filo del rasoio di una esteriorità. Già Althusser, d'altra parte, non aveva mostrato che il processo differenziale di appropriazione del lavoro manuale ed intellettuale è ciò che determina dell'istanza scolastica il suo carattere riproduttivo e sociale? Il presupposto da cui muove Macherey pare essere il medesimo. L'esteriorità dei modi di produzione e lo scopo essenzialmente riproduttivo della scuola, per così dire, 'reale' ('reale' perché definita dalla spartizione tecnica del sapere impartito in 'carne ed ossa') *rappresentano quell'alterità dissimulata dalla propria rappresentazione* (aveva dunque ragione Bidet a sottolineare che *Sur la reproduction* rappresentava «nel suo spirito» la «teorizzazione» di *Écoles*). Ma in questo mantenimento dei presupposti, ciò che è peculiare della trattazione di Macherey è l'accento dato alla questione dal momento in cui, già con il principio di rappresentazione, non soltanto guarda ai meccanismi che generano la finzione e li fa funzionare, ma mostra la necessità dell'occultamento di quella esteriorità (e forse avevamo ragione noi nel sottolineare come l'analisi di Althusser fosse permeata da questioni non ancora pienamente risolte)⁴⁸. È su questa esteriorità dei modi di produzione che si istaura la finzionalità della rappresentazione perché questa

⁴⁵ Thélème è il nome dell'abbazia (o meglio, dell'anti-abbazia: in essa si prospetta una vita in comune attraversata da incondizionata libertà – da qui, il senso dell'indicazione di Macherey) che Gargantua, alla fine della *Vie très horrifique du grand Gargantua*, fa costruire al monaco con cui ha condiviso parte delle gesta che compongono il capolavoro di Rabelais.

⁴⁶ ALT2. A14-01.04 (A), p. 3.

⁴⁷ Ivi, p. 4.

⁴⁸ Cosa, questa, che cambia anche l'accento rispetto a *Pour une théorie de la production littéraire*: se lì si trattava di mostrare l'esteriorità (assente) dell'opera rispetto alle rappresentazioni illusorie della critica borghese, qui, al contrario, ma sui medesimi presupposti teorici, si tratta di vedere, sul presupposto d'esteriorità dei modi di produzione, le ragioni e i meccanismi del funzionamento stesso della rappresentazione ideologica scolastica.

funzionalità, in quanto luogo della riconciliazione, è *funzionale ai meccanismi della loro riproduzione*. Un modo per dire che dietro alla finzione (senza) politica c'è una politica (di classe) della finzione?

È qui che si potrebbe riformulare l'enunciato del Macherey della letteratura: 'ciò che deve essere denunciato come falso, per il critico dell'ideologia (scolastica), è il *postulato dell'unità dell'apparato scolastico*': nessun dentro (della rappresentazione) e nessun fuori (della produzione) – ma dentro e fuori, simultaneamente, in un rapporto di surdeterminazione:

Ce qui distingue l'école c'est donc qu'elle est prise dans un rapport de surdétermination: d'une part, l'école, dans le système de la production joue un rôle 'réel', puisqu'elle assure la reproduction des deux formes de la division du travail; d'autre part, elle assure une fonction essentielle dans le déplacement idéologique, puisqu'elle masque les formes réelles dans lesquelles cette division se réalise, en forçant le mythe d'une communauté sans politique⁴⁹.

Il passaggio di Macherey, per quanto abbia ancora i tratti di una tesi soltanto annunciata, deve essere chiarito. La scuola è presa in un rapporto a due che ne determina una doppia postura (inseparabile e surdeterminata).

Riprendiamo: «L'école, dans le système de la production joue un rôle 'réel', puisqu'elle assure la reproduction des deux formes de la division du travail»: chiamo *piano reale* il piano in cui la scuola, *determinata* dal modo di produzione, *determina* a sua volta la sua riproduzione (con quelle che più avanti Macherey chiamerà le «'connaissances'» in 'carne ed ossa' impartite a scuola⁵⁰ e funzionali, attraverso la loro *supposta* assicurazione *tecnica*, alla riproduzione 'reale' delle forme della divisione del lavoro in generale).

Chiamo *piano immaginario* il piano in cui la scuola, in quanto *rappresentazione* il cui contenuto è *determinato* dai modi di produzione del 'piano reale' (chiaro: nel suo rovesciamento ideologico di una comunità senza politica. La rappresentazione della scuola non è una rappresentazione qualsiasi, ma una rappresentazione specifica di uno specifico modo di produzione, cosa che mostra che la depoliticizzazione del proprio contenuto rappresentativo rinvia ad una politica della depoliticizzazione), conduce a due funzioni. Per un verso, la rappresentazione condiziona, si vedrà più avanti come, lo stesso meccanismo di funzionamento del 'piano reale' (per il momento si sa soltanto che il mascheramento è funzionale alla stessa riproduzione attraverso la copertura della lotta delle classi: «elle est ce point du fil idéologique où s'évanouit la lutte de classe»⁵¹; «elle masque les formes réelles dans lesquelles cette division se réalise, en forgeant le mythe d'une communauté sans politique»⁵²).

Per l'altro, però, assume anche una funzione che potrebbe essere definita come *funzione sineddotica*, dal momento che essa, come rappresentazione ideale, prende il posto della 'vera' realtà sociale. Una funzione sineddotica

⁴⁹ ALT2. A14-01.04 (A), p. 2.

⁵⁰ ALT2. A14-01.04 (B), p. 1.

⁵¹ ALT2. A14-01.04 (A), p. 2.

⁵² *Ibidem*.

che, per così dire, produce un *raddoppio* di rappresentazioni: *la rappresentazione della scuola forgiata dalla società politica (di classe) forgia a sua volta la rappresentazione della società senza politica (di classe)*. Cosa cui sembra alludere lo stesso Macherey quando dice che «la société est comme une école»⁵³; o quando, ancora in riferimento al *Thélème* di Rabelais scrive che «l'école n'est pas seulement un instrument de représentation de la société, mais qu'elle est l'instrument d'une certaine représentation: d'une représentation de la politique qui doit nécessairement passer par la fiction scolaire, parce que celle-ci permet la représentation de la société comme un *tout unifié*»⁵⁴.

I modi di produzione nel 'piano reale' determinano il 'piano immaginario' e simultaneamente il 'piano immaginario' condiziona il meccanismo di funzionamento del 'piano reale'. Per un verso, determinata dai modi di produzione, la scuola ne assicura «la reproduction des deux formes de la division du travail»; per l'altro, su quei modi di produzione, essa forgia «le mythe d'une communauté sans politique» che, oltre a muoverne (per ora si dica: ideologicamente) la riproduzione, prende il posto della società attraverso la propria rappresentazione.

Tutto ciò ha delle implicazioni riducibili a tre brevi osservazioni legate fra loro:

1. *Sulla politica della depoliticizzazione*. La dissimulazione è determinata perché determinato è l'agente sociale della sua produzione. Essa pertiene ad una strumentalità specifica: se la scuola dissimula la lotta di classe è perché è l'apparato della classe dominante. La lotta di classe sta dietro alla propria caratteristica dissimulazione e la dissimulazione è ciò che sta dietro alla riproduzione (in quanto la condiziona ideologicamente). Tesi già anticipata con l'ipotesi del 'principio althusseriano di contemporaneità tra modo di educazione e modo di produzione' riducibile, in buona sostanza, alla nozione stessa di surdeterminazione: «son [della scuola] statut représentatif (symbolique) dépend de l'existence d'un mode de production historiquement déterminé»⁵⁵; «l'école telle que nous la connaissons ne peut être comprise que par tous les rapports qu'elle entretient avec le système capitaliste». Ogni modo di produzione vive nascostamente. Ciò significa che il principio della rappresentazione è sì un principio trascendentale (e perciò *a priori*: la scuola è per il modo di produzione capitalista ciò che per quello antico era il teatro e per quello feudale la chiesa – tutte rappresentazioni in quanto funzionali alla riproduzione ideologica); e però un principio trascendentale storicizzato («cette figure n'est pas éternelle») perché storicizzate sono le forme di produzione («par rapport aux modes antique et féodal, le système d'enseignement occupait une place tout à fait différente»). È chiaro in questo senso il riferimento di Macherey alla lettera del Presidente Mao indirizzata a Cai He-Sen:

⁵³ Ivi, p. 4.

⁵⁴ Ivi, p. 3.

⁵⁵ *Ibidem*.

«Dans le monde actuelles écoles et la presse, qui sont les deux instruments les plus importants d'éducation, sont entièrement sous le contrôle des capitalistes»⁵⁶.

2. *Sulla politica dell'occultamento.* La surdeterminazione fa sì che la politica di classe che determina la specificità del modo di educazione sia una *politica del semi-dire: ogni volta che politicamente si dice, si dice ideologicamente ovvero, si dice equivocamente.* Ulteriore qualificazione del contenuto rappresentativo: se la scuola è il luogo di una finzione, essa «est le lieu d'une spéculation politique à demi avouée»⁵⁷. Ciò che si presupponeva col rimando alla contemporaneità surdeterminata delle nozioni di interiorità della finzione rappresentativa e di exteriorità della sua funzione dissimulativa. Sul punto, un passaggio di Macherey merita di essere riportato: «Elle est le lieu où une certaine politique, déterminée par les intérêts de la bourgeoisie, soutenue désespérément par la petite bourgeoisie, qui n'est vraiment chez elle qu'à l'école, apparaît (se formule, prend figure) et disparaît en même temps. L'image scolaire est ce par quoi les problèmes politiques réels (ceux qui sont posés à partir de la lutte des classes) sont occultées: convenablement interprétée, elle est la figure de l'évitement»⁵⁸.
3. *Sul riformismo come rinvio alla funzione sineddotta della rappresentazione depoliticizzata.* Il riformismo è una specificazione essenziale dal momento che se prima sapevamo soltanto che c'è una funzione sineddotta, ora, quantomeno, se ne comprendono anche gli effetti: perché la scuola in quanto rappresentazione prende il posto della società in un raddoppio di rappresentazioni? Perché se la società è come una scuola, «alors la politique c'est la réforme»⁵⁹. La riforma «tient lieu d'action politique» e all'azione politica è sostituito, nella società reale, il semblante dell'azione pedagogica in quanto è ciò che circoscrive il sistema della risoluzione della conflittualità sotto forme spontanee e disorganizzate: «le conflit peut être réglé là où il apparaît, le problème peut être résolu là où il est posé: à l'école, la pédagogie n'est que le système de cette résolution idéale»; o ancora: «L'École est ce lieu où peuvent surgir, s'inventer de nouvelles formes de vie en société; spontanément (ou par de modifications strictement techniques: c'est finalement la même chose), sans que soit nécessaire (sinon en second lieu: comme soutien) une lutte politiquement organisée»⁶⁰. Ecco dunque uno degli effetti della funzione sineddotta della rappresentazione scolastica: se la politica è una politica che occulta (2.), *essa occulta anche i modi per uscire dall'occultamento.*

⁵⁶ Ivi, p. 6.

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ Ivi, p. 4.

⁶⁰ *Ibidem.*

§2.1. I meccanismi della finzione: generazione per riduzione e separazione pedagogica

Per il momento l'analisi di Macherey si è mossa sul riconoscimento del «caractère fictif de l'image pédagogique». Ciò che si tratta di fare è di individuare «quel mécanisme engendre cette fiction»⁶¹.

Il primo meccanismo generativo è quello della *riduzione e della separazione pedagogica*.

Affinché la rappresentazione possa cadere entro i limiti della propria localizzazione ideologica è necessario che sia supportata da meccanismi di chiusura materiale. La rappresentazione non è qualcosa che cada dall'alto. Essa deve essere provocata, e provocata attraverso delle pratiche reali di separazione che ne sostengano specularmente la chiusura ideale: «Cette fermeture n'appartient pas seulement à la représentation scolaire: elle est une fermeture réelle, qui donne son lieu propre à l'institution, qui se définit essentiellement à partir des limites qui la protègent»⁶². La limitazione reale genera la chiusura ideale. La *fermeture* è una *clôture* che suscita «l'attitude du respect» perché raffigura un «lieu sacré, où s'élabore un culte». Non stupisce che la scuola abbia strappato alla chiesa, «dont elle a été originairement une dépendance», la sacralità del proprio spazio simbolico con un gesto 'scismatico' di separazione: «l'un et l'autre doivent occuper des lieux différents, qui gardent pourtant en commun d'être des lieux spécifiques».

Ma per separare bisogna essere degli esperti. Ecco il ruolo dei gesuiti:

Ce lieu séparé a été inventé, fabriqué de toutes pièces par des spécialistes de la séparation, puisqu'il s'agit d'ecclésiastique: précisément des jésuites qui ont ouvert à la fin du XVI^e siècle les premiers collèges, institution qui s'est transmise jusqu'à nous pratiquement inaltérée⁶³.

E la sua invenzione implica la formazione di un gruppo sociale, anch'esso inventato e «fabriqué de toutes pièces» (questo è il senso originario dell'azione pedagogica, se è vero che la sua azione è una azione di formazione): il *milieu* studentesco è il *prodotto* sociale della scolarizzazione dal momento che «éduquer, c'est briser la nature, et lui substituer un ordre provoqué»⁶⁴: «le milieu scolaire s'est trouvé constitué comme un milieu séparé, autonome, soumis à des règles qui n'appartiennent qu'à lui»; o ancora: «L'école est donc apparue comme le cadre dans lequel fonctionne un groupe 'social' particulier».

I gesuiti sono gli agenti della separazione, ovvero della creazione di una istituzione che rappresenta il quadro materiale entro cui risiede un nuovo gruppo sociale. Queste, in breve, le procedure specifiche attraverso le quali è possibile delineare le pratiche della scolarizzazione.

⁶¹ Ivi, p. 8.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Ivi, p. 9.

⁶⁴ Ivi, p. 10.

1. *Procedura di formazione morale.* È una procedura inedita per un doppio motivo. Per un verso, la formazione morale dell'individuo è, per la prima volta, *dichiaratamente assegnata ad una istituzione*. Ciò fa sì, per l'altro, che l'idea stessa di istruzione sia completamente spiazzata [*déplacée*] rispetto a quella che era la postura della sua funzione tradizionale (di trasmissione e accoglimento di un contenuto di sapere a partire da una posizione di privazione preliminare). In questo senso, indifferentemente ai contenuti che essa trasmette, *l'istruzione assume un carattere morale* (e dunque qualificabile, come ben sapeva *tutto* il Bourdieu della prima metà degli anni '60, secondo le nozioni del peccato e della colpa, del talento e della grazia⁶⁵: tutto il linguaggio ideologico relativo alla qualificazione delle capacità materialmente determinate, si pensi soltanto alla 'tecnica artigianale del linguaggio' di cui parla il Balibar che commenta Bourdieu e Passeron⁶⁶, è originato da questa prima procedura di separazione): l'istruzione «se détermine maintenant à partir de cette formation originaire, qui est réalisée par l'institution scolaire»⁶⁷.
2. *Procedura di disciplinamento.* La disciplina è lo strumento della formazione. La moralità è una cosa (formata e quindi prodotta) che va sorvegliata: «L'établissement définitif d'une règle de discipline achève l'évolution qui mène de l'école médiévale, simple salle de cours, au collège moderne, institution complexe, non seulement d'enseignement mais de surveillance et d'encadrement de la jeunesse», scrive l'Ariès riportato da Macherey. La vita *diventa* politica, non tanto nel senso che prima non lo fosse (che cioè non fosse regolamentata da forme particolari di quelle che alcuni chiamerebbero 'pratiche di soggettivazione'), quanto perché il processo di separazione fa sì che essa si *sostituisca*, come forma di vita (disciplinata), a quella non (ancora) formata: «cette réglementation accompagne l'élève dans tous les détails de son comportement: elle se substitue aux contraintes de 'la vie', dont il se trouve déchargé, et dont elles tiennent lieu sous une forme rectifiée»⁶⁸. Ciò conduce ad una duplice implicazione: per la prima, se la vita è una 'forma di vita' che sostituisce quella 'non ancora

⁶⁵ Sul punto, riporto due citazioni esemplari. La prima, tratta da P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Les Editions de Minuit, 1966, tr. it. di L. Pennacchi Brienza, M. Bernadette Giraud, *L'amore dell'arte. Le leggi della diffusione culturale. I musei d'arte e il loro pubblico*, Rimini, Guaraldi Editore, 1972, p. 131: «Chiesa in cui alcuni eletti vengono per nutrire una fede da virtuoso mentre conformisti o falsi devoti vi celebrano in tutta fretta un rituale di classe, il museo può diventare, per un momento, luogo di pellegrinaggio in cui si accalcano le truppe serrate dei fedeli che a New York, a Washington, a Tokyo o a Parigi pazientano in lunghe file per gettare uno sguardo fugace, come in altri tempi si baciava un crocifisso o un reliquiario, su un capolavoro indicato come tale dal fervore collettivo». La seconda, tratta da P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *I delfini* cit., p. 130: «Le classi privilegiate trovano nell'ideologia che si potrebbe definire carismatica (in quanto valorizza la 'grazia' o la 'dote') la legittimazione dei loro privilegi culturali che vengono così trasfigurati da eredità sociale in dote individuale o in merito personale. Così smascherato, il 'razzismo di classe' può manifestarsi senza mai presentarsi come tale».

⁶⁶ Cfr. *supra*, Cap. I, Appendice.

⁶⁷ ALT2. A14-01.04 (A), p. 10.

⁶⁸ Ivi, p. 11.

formata', allora la separazione istituisce un *regime di equivalenza* tra il mondo della scuola e il mondo reale (nel senso che entrambi rispondono a regole proprie): «s'il est séparé, est aussi un monde équivalent, qui, avec les moyens qui lui sont propres, peut tenir lieu du monde réel». Per la seconda, non è inutile richiamare alla memoria il fattore di trasmissione di generalità scientifiche in quanto definito da un rapporto di ineguaglianza sostanziale (determinato tecnicamente). Bene – esso rappresenta, precisamente, il correlato della formazione per disciplinamento (la moralità si costituisce per gerarchizzazione e per verticalità): «apparition de la fonction du maître (comme formateur) et de l'élève (comme support réel de l'entreprise de formation)»⁶⁹. Come a dire che il principio di ineguaglianza sostanziale althusseriano è formalmente strutturato dalla procedura di disciplinamento come fattore della separazione.

3. *Procedura d'emulazione*. Sebbene la scuola sottometta ad una comune forma di vita, la stessa sottomissione, inserita in un sistema di competizione emulativa, rappresenta la condizione tendenziale a «susciter le développement de l'originalité individuelle, pourvu qu'elle s'affirme dans le cadre d'une conformité essentielle». Più precisamente, l'orizzontalità della forma disciplinare non implica la verticalità delle individualità come se quest'ultima fosse il suo effetto casuale, anzi: «Ainsi il apparaît qu'un des buts de l'institution, derrière le paravent de la formation, est celui d'une sélection des individus: c'est l'idée de réussite qui donne forme au procès de scolarisation, bien plus que celle d'apprentissage»⁷⁰.
4. *Procedura dei compiti scritti*. Legata alla procedura d'emulazione, anche questa è una procedura inedita, dal momento che i periodi precedenti «connaissait seulement les exercices oraux». Essa è funzionale alla realizzazione della procedura di emulazione: «Ceux ci sont la forme dans laquelle se réalise le principe de compétition». Testimoniano il grado di comprensione di un allievo rispetto a un'altro e, nella pratica degli esami, sanzionano le tappe della formazione. Ma, come visto in 3., l'apprendimento è il paravento dell'istruzione. Ciò significa che la testimonianza della comprensione e il sanzionamento del grado di formazione rinviino essenzialmente alla «réussite» come scopo specifico dell'istituzione (gli esercizi «se définissent essentiellement par le fait qu'ils sont des exercices fictifs»⁷¹) oltre che a rinforzare «la séparation constitutive de l'univers scolaire».
5. *Procedura dell'insegnamento graduato*. La separazione implica una separata temporalità. L'entrata in classe è l'«adieux à l'autre monde», celui qui subsiste à l'extérieur de l'institution scolaire, quand ses portes se ferment pour un temps qui n'est pas comme les autres»⁷². La

⁶⁹ Ivi, p. 11.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ Ivi, p. 12.

⁷² Ivi, p. 9.

gradualità dell'insegnamento istituisce «un temps scolaire différencié»⁷³ perché l'insegnamento è gerarchizzato – esso ripartisce gli allievi «en classes distinctes» e il passaggio da una classe all'altra, da un tempo-di-classe a un altro tempo-di-classe, è sancito da una procedura di selezione (scritta) funzionale all'emergenza delle individualità (per emulazione). La gradualità è, per così dire, la procedura archetipica delle altre procedure di separazione: scrittura ed emulazione, formazione morale e disciplinamento non sono cioè elementi dispersi «mais forment un ensemble systématique»⁷⁴.

6. *Procedura dell'insegnamento delle Lettere.* Per il momento, ci torneremo ampiamente più avanti, basti riportare ciò che dice Macherey: «l'enseignement littéraire a d'emblée une vocation générale: il est comme nous le verrons solidaire de l'idée d'une formation totale de l'individu; plus qu'une matière d'enseignement, il est une discipline, le support 'spéculatif' de la discipline morale imposée par ailleurs»⁷⁵.

La separazione del mondo scolastico è l'effetto di queste procedure reali ed è sulla base di questa separazione che si genera la forma della rappresentazione. La scuola reale è uno spazio artificiale («inventé, fabriqué de toutes pièces») completo e autoregolamentato «qui a substitué aux lois du monde réel ses règles propres de fonctionnement»⁷⁶. E tuttavia, di nuovo, ciò che non deve essere persa di vista è la funzione della separazione. Giova ripetere. La scuola è situata in un rapporto reale («Le rapport entre école et société est réel»⁷⁷): essa, nel 'piano reale', è funzionale alla riproduzione dei rapporti di produzione in un rapporto di surdeterminazione (essenzialmente relativo alle forme tecniche del lavoro in generale). La scuola, *simultaneamente*, è situata in un rapporto immaginario («la séparation scolaire donne à ce rapport la forme fantastique d'une reconstitution idéale»): ecco che la funzione della separazione reale è di supportare la chiusura ideale: evidente, in questo senso, la riattivazione del *leit motiv* sul mito, sul luogo e sulla depoliticizzazione: «le lieu clos de l'école enferme entre ses limites une société inédite et meilleure». La scuola ha una funzione reale in quanto occupa una funzione reale; ha una funzione immaginaria in quanto, come rappresentazione determinata e determinante quella stessa funzione reale, assume una funzione immaginaria.

Piccolo passo (è un «thème déjà indiqué»), ma comunque un passo avanti: già sapevamo, infatti, che la scuola è una rappresentazione; ciò che ora sappiamo è, molto semplicemente, quale sia uno dei meccanismi della sua generazione.

⁷³ Ivi, p. 12.

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ *Ibidem.*

⁷⁶ *Ibidem.*

⁷⁷ Ivi, p. 13.

§2.2. I meccanismi della finzione: funzionamento per analogia pedagogica come atto di credenza ideologica

Con il secondo fattore generativo della finzione, quello dell'*analogia pedagogica*, si giunge ad un passaggio del testo di Macherey davvero cruciale.

Torniamo per un istante alla pratica dell'esercizio scolastico che, per altre pratiche come l'educazione morale o gli stessi contenuti dell'insegnamento (in specie: delle Lettere), ha un vero e proprio valore paradigmatico. L'esercizio scolastico, lo si è visto, «est pénible, et son résultat est sanctionné par un constat de réussite ou d'échec»⁷⁸. Ma ciò che più conta è che l'esercizio *somiglia* ad un lavoro («a tout l'air d'un travail»), ma, del lavoro reale, ciò che gli manca è il carattere essenziale, «qui est d'être productif». *A scuola si lavora, ma si lavora improduttivamente* – cioè, ecco il punto, si lavora in modo fittizio (è «un labeur artificiel, parce qu'improductif»): «L'univers scolaire est un univers séparé, où se joue le mécanisme d'une fiction, parce qu'il est un monde où on ne produit rien»⁷⁹.

Certo, l'esercizio scolastico è una pratica reale (così come l'educazione e i contenuti d'insegnamento impartiti: non è un caso che questi rappresentino tre delle procedure del meccanismo di separazione che, come visto, è un meccanismo reale che genera la chiusura ideale). Il punto, tuttavia, risiede proprio nel fatto che esso innesca un meccanismo che è collocato nell'ordine della finzione, ma di una finzione che è stabilita in modo peculiare: se il lavoro della scuola assomiglia al lavoro reale – esso è *come se* fosse il lavoro reale. Risultato: *la pratica pedagogica è una pratica analogica* («toute activité y est analogique, se réalise sur le mode du comme si»⁸⁰). Così, analogica è l'educazione morale, il cui carattere è relativo alle stesse obbligazioni: «elles sont non les nécessités spéculatives d'un savoir, qui impliquent la soumission à l'ordre du vrai, mais des obligations sociales, qui se formulent d'abord dans le cadre artificiel du lieu scolaire»⁸¹; analogici sono i contenuti degli stessi insegnamenti (di nuovo, dell'insegnamento delle Lettere): «L'enseignement littéraire est le moyen qui permet d'engendrer cet effet: il est par excellence un enseignement qui ne vaut pas pour lui même (il engendre un savoir inutile), mais pour autre chose, dont il ne dit mot»⁸². La società è già qui – in una posizione presente-assente. «La discipline et le contenu de l'enseignement tendent à réaliser ce déplacement analogique: l'école tient lieu de société à l'enfant; sur cet exemple il apprend la société réelle»⁸³.

L'analogia pedagogica rappresenta il secondo fattore generativo della rappresentazione. Perché dovrebbe generare il contenuto della scuola come rappresentazione? Ripeto per comodità espositiva: «L'univers scolaire est un

⁷⁸ Ivi, p. 15.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ Ivi, p. 13.

⁸¹ Ivi, p. 15.

⁸² Ivi, p. 14.

⁸³ Ivi, p. 16.

univers séparé, où se joue le mécanisme d'une fiction, parce qu'il est un monde où on ne produit rien»⁸⁴. L'enunciato di Macherey va preso sul serio dal momento che qui il meccanismo analogico (originato dal fatto che nella scuola non si produce niente ma si lavora come se si lavorasse veramente) è esplicitamente legato causalmente alla finzione della rappresentazione: perché è un mondo in cui non si produce niente, la scuola fa girare il meccanismo della finzione. L'analogia genera la finzione, e non può essere altrimenti: perché se è vero che la scuola è *come se* producesse, è *solo sul presupposto di una dissimulazione fondamentale che essa può innescare un meccanismo analogico*. Se la scuola è *come se* fosse la società allora *non* è la società. È per definizione che il *come se*, pur rinviano ad una exteriorità, debba avere con questa un semplice rapporto imitativo. Ma imitare una cosa non significa essere la cosa che si imita. L'imitazione ha cioè uno statuto dissimulativo di ciò che imita: essa, nel momento stesso in cui richiama la cosa che imita, la nasconde necessariamente in quanto cosa soltanto imitata. È in questo senso, dunque, che la dissimulazione fittizia della rappresentazione è il prodotto necessario del meccanismo analogico – è soltanto con l'introduzione di una dissimulazione fondamentale che è possibile instaurare una relazione imitativa. Senza dissimulazione, niente analogia; senza analogia, niente dissimulazione.

Ciò ci conduce ad una prima, importante precisazione.

Sopra si è detto (§1.) che i modi di produzione collocati nel 'piano reale' determinano il contenuto rappresentativo della scuola nel 'piano immaginario' (secondo il 'principio di contemporaneità' per il quale la rappresentazione della scuola non è una rappresentazione qualsiasi ma una rappresentazione specifica di uno specifico modo di produzione). Tesi corretta ma ancora imprecisa (quale è infatti, per dirla con Kant, lo schema che fa sì che i modi di produzione, per così dire, cadano dentro la rappresentazione?). È il meccanismo analogico il fattore esplicativo di questa determinazione. Infatti, la rappresentazione non può essere nient'altro che *la negazione di ciò che dell'esteriorità viene richiamato dall'analogicità*: se la società è una società divisa in classi e la scuola è *come se* fosse quella stessa società, allora la scuola, in quanto rappresentazione prodotta dal meccanismo analogico, deve dissimulare quella stessa divisione: ecco che così «elle masque les formes réelles dans lesquelles cette division se réalise, en forgeant le mythe d'une communauté sans politique»⁸⁵. In altri termini, *il mito della comunità senza classi è il mito originato dal meccanismo analogico proprio perché l'analogia fa della scuola l'analogo della società di classe*.

In seconda istanza il meccanismo analogico, oltre ad essere il meccanismo generatore della rappresentazione, *pare già essere il meccanismo che ne specifica la funzione* – cosa che gli fa assumere un posto privilegiato rispetto a quello semplice ma pur necessario della separazione. Il motivo è chiaro: se è vero che la scuola è *come se* fosse la società, non solo la scuola *non* è la società (rinvio al meccanismo generativo della

⁸⁴ Ivi, p. 15.

⁸⁵ Ivi, p. 2.

finzione che si è appena visto), ma con la società ha un rapporto specifico di imitazione («L'école imite le réel»⁸⁶): la scuola, nell'imitazione, non soltanto *dissimula* la società – ma dissimula *la società*. L'analogia, per definizione, se *nega* l'oggetto esteriore del quale l'altro è l'analogo (la società *non* è la scuola), allo stesso tempo lo presuppone necessariamente nella misura in cui l'analogo è l'analogo di *quell'*oggetto esteriore (la scuola è l'analogo della società e di nient'altro che della società). L'analogia, proprio perché basata su una dissimulazione fondamentale, fa sì che la rappresentazione rinvii proprio a *quella* esteriorità. Ciò significa che la scuola, in quanto analogo della società, ne *assume il contenuto reale al fine di dissimularlo in un contenuto ridotto* (*l'analogia fa sì che la società non sia a scuola ma è come se lo fosse*): «l'univers scolaire est un univers en réduction, qui reproduit à sa manière, à sa dimension, la société elle même»⁸⁷.

La scuola è un «univers en réduction, qui reproduit à sa manière...». La scuola riproduce. Ma qui non si parla della riproduzione supposta tecnicamente (della scuola che impartisce saperi funzionali alla divisione tecnica del lavoro in generale), quanto di quella ingaggiata rappresentativamente. Ciò significa che il risultato fondamentale del meccanismo analogico è che la scuola come rappresentazione, il suo contenuto fittizio in quanto analogo della società, *prepara ai modi di produzione della società* (rinvio al meccanismo già operativo della finzione). Ciò che si potrebbe formulare con l'enunciato: *l'analogia pedagogica è funzionale alla riproduzione ideologica*: «L'univers scolaire [...] est soumis essentiellement au mécanisme de la reproduction idéologique»⁸⁸. Macherey lo esplicita in un passaggio centrale:

Ce que donne le système scolaire, *ce n'est pas une place* à l'individu dans la société: cette place est déjà déterminée. Elle lui donne son *rapport* à cette place: elle ajoute à la contrainte réelle le sentiment de l'obligation. Ce que l'enfant apprend à l'école c'est la société: ce qu'il lit, c'est la place qui l'inscrit dans l'ordre social⁸⁹.

Non il posto dell'individuo nella società, quanto il rapporto che l'individuo avrà con questo posto... Con tutta evidenza, il passaggio riportato, pur non esplicitandolo, fa riferimento a quello di Althusser contenuto in *Marxismo e umanesimo*. Vediamo:

L'ideologia riguarda dunque il rapporto vissuto degli uomini con il loro mondo [...]. Nell'ideologia, in effetti gli uomini esprimono non i propri rapporti con le condizioni di esistenza, ma il modo in cui vivono i propri rapporti con le condizioni di esistenza; il che presuppone insieme un rapporto reale e un rapporto 'vissuto', 'immaginario'⁹⁰.

⁸⁶ Ivi, p. 13.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ Ivi, p. 15.

⁸⁹ Ivi, p. 16, (*corsivi miei*).

⁹⁰ L. Althusser, *Marxismo e umanesimo*, in *Per Marx* cit., p. 204.

In fondo, tutta l'originalità della tesi di Macherey consiste nel fare di questo passaggio althusseriano la cornice della propria proposta teorica. La finzione della rappresentazione scolastica *non* riguarda il rapporto reale con i modi produzione: essa, non esprime il «rapporto reale» di cui parla Althusser, dal momento che il posto che si occupa nella divisione del lavoro in generale «est déjà déterminée» dal meccanismo scolastico di riproduzione tecnica dei modi di produzione (ciò che si è detto in §1. riguardo all'articolazione del 'piano reale'). La finzione della rappresentazione, diversamente, serve a definire il «rapporto 'vissuto', 'immaginario'» – ovvero, «le sentiment de l'obligation» verso le proprie condizioni di esistenza: *bisogna credere nel reale; ciò che fa la scuola è sancire l'atto di credenza fondamentale verso i modi produzione – o, appunto, stabilire immaginativamente «la place qui l'inscrit dans l'ordre social»* (e così, «le milieu scolaire est une institution artificielle qui représente symboliquement l'ordre social»⁹¹).

È in questo senso, allora, che si è definita la rappresentazione come rappresentazione ideologica: infatti, non soltanto ideologico è il suo contenuto (essendo la comunità senza politica la negazione di ciò che dell'esteriorità viene richiamato dall'analogicità); ma ideologica è la sua funzione in quanto predispone, col sentimento «de l'obligation», ai modi di produzione. *Il sistema della scuola è il sistema della riproduzione ideologica: se, con Althusser, l'ideologia guarda al modo in cui si vivono le condizioni di esistenza, con Macherey, ciò che articola questo modo è un rapporto di tipo analogico dal momento che, se ancora con Althusser, quel modo guarda al «rapporto 'vissuto', 'immaginario'», con Macherey, ciò che quel rapporto vissuto e immaginario presuppone, è la scuola come rappresentazione.*

Ciò ci conduce ad una seconda, importante precisazione.

Sopra si è detto (§1.) che il 'piano immaginario' condiziona lo stesso meccanismo di funzionamento del 'piano reale'. Tesi corretta ma ancora imprecisa. È il meccanismo analogico, infatti, il fattore esplicativo di questo condizionamento. *Ciò che condiziona la riproduzione reale è la riproduzione ideologica in quanto effetto della funzione analogica.* Si entra nella divisione sociale (ciò che implica il «rapporto reale» con le «condizioni di esistenza») perché, grazie alla scuola, *si crede* già a quella divisione sociale (ciò che implica il «rapporto 'vissuto', 'immaginario'» con quelle stesse condizioni di esistenza).

Credere nel reale: questa, in ultima istanza, è la funzione della scuola come finzione: «dans les conditions qui lui sont fixées, elle aurait essentiellement à engendrer l'image fictive d'elle même, comme support d'une diversion, dont le sens, on l'a vu, n'est pas pédagogique, mais politique»⁹².

⁹¹ ALT2. A14-01.04 (A), p. 16.

⁹² ALT2. A14-01.04 (B), p. 1.

§3. Cinque ipotesi sugli apparati scolastici

Il fatto che, al momento, l'analisi di Macherey sia centrata sulla questione della rappresentazione lascia fuori, con tutta evidenza, una questione piuttosto elementare: a scuola, tutto sommato, si va per imparare qualcosa. Ma non solo. A ben vedere è proprio il *contenuto* di ciò che viene impartito che definisce tecnicamente il *posto* che poi si occupa nella divisione sociale del lavoro:

En effet, à l'école, l'individu n'apprend pas seulement une idéologie qui déplace à l'avance son rapport à la place qu'il occupera dans le système de production: il acquiert aussi les 'connaissances' (quel que soit le degré de leur rationalisation) qui lui permettront 'techniquement' d'occuper cette place⁹³.

È per questo che in quello che si è definito 'piano reale' si è collocata anche la scuola 'reale', rinviando con ciò alla spartizione tecnica del sapere in essa trasmesso: è questo sapere che, di fatto, riproduce, per così dire, 'realmente' i modi di produzione, se con la realtà di questa riproduzione si intendono, come si devono intendere, i contenuti di sapere *effettivi* che sono funzionali alla distribuzione dei posti di lavoro nell'ambito della produzione. Il riferimento al lavoro scolastico come lavoro improduttivo che genera la finzione rappresentativa è, in questo senso, ancora insufficiente e analiticamente incompleto. Una incompletezza che potrebbe essere formulata con l'interrogativo: questa improduttività, se funzionale al sentimento di obbligazione, è per caso uguale per tutti dal momento che i modi di produzione implicano il riferimento ad una divisione fondamentale che è una divisione di classe?

E tuttavia, è proprio il meccanismo analogico generativo della rappresentazione della scuola come tutto unitario che, quei modi di produzione, riproduce ideologicamente. Per un verso si parla di riproduzione 'reale'; per l'altro di riproduzione ideologica. Il punto, allora, risiede nel mostrare come queste non rinvino a processi separati ma rappresentino uno stesso processo di riproduzione. *Non c'è un sapere che sia impermeabile al trattamento della credenza (nel reale). Tutto il sapere, anche quando è un vero sapere (per contenuto), è un falso sapere (per vocazione)*. Esso, ad ogni livello, è *sussunto al trattamento della riproduzione ideologica*. A scuola non c'è un sapere che possa entrare nel circolo della produzione come anche no. Per rovesciare l'enunciato di Macherey appena riportato: 'le conoscenze che permetteranno all'individuo di occupare 'tecnicamente' il posto nella distribuzione dei posti di lavoro, sono apprese attraverso la mediazione di una ideologia che sposta in anticipo il suo rapporto col posto che l'individuo occuperà nel sistema di produzione'. In poche parole: *la divisione tecnica è già una divisione sociale*.

Ma se la scuola riproduce la *divisione di classe* allora il sapere da essa trasmesso deve essere attraversato da una *divisione fondamentale* (anticipo:

⁹³ *Ibidem*.

quella tra lavoro intellettuale e lavoro manuale). *La scuola non esiste*: essa – e l'ipotesi relativa a Bourdieu e Passeron, lo si vedrà a breve, risulta paradigmatica – è un insieme di elementi eterogenei, ideologici per vocazione perché funzionali alla riproduzione. Con ciò, dunque, si potrebbe dire che la rappresentazione, in quanto rappresentazione di un tutto unificato, sia altresì funzionale, oltre che alla dissimulazione della divisione di classe, *all'occultamento della propria divisione fondamentale* (ciò che, in ultima istanza, è legato alla prima dissimulazione): essa nasconde il fatto che al suo interno sia presente una supposta divisione tecnica funzionale proprio a quella riproduzione sociale. È per questo che la scuola si *presenta* come il luogo della riconciliazione: proprio perché al suo interno *non* è unificata, è divisa ed eterogenea. *Si va a scuola col sentimento che tutto, per tutti, sia uguale: il meccanismo ideologico ha già iniziato a girare.*

In definitiva: non basta parlare soltanto di rappresentazione (come fatto finora da Macherey), perché non si capirebbe attraverso quale procedura reale la scuola riesca a riprodurre ideologicamente (l'improduttività del lavoro scolastico che innesca l'analogia, benché essenziale, è ancora analiticamente insufficiente); dall'altra, non basta parlare soltanto delle modalità tecniche di impartizione del sapere perché, senza il riferimento della rappresentazione e della sua funzione, non si capirebbe che quella divisione tecnica è già una divisione sociale.

Sul punto, Macherey introduce cinque ipotesi che per noi si tratta di analizzare brevemente.

I IPOTESI

Posto che il meccanismo della riproduzione ideologica condiziona quella che si è definita riproduzione reale, allora *la divisione tecnica è già una divisione sociale*. Se è tecnicamente che si riproducono i modi di produzione, la tecnicità di questa riproduzione è una *tecnicità già mediata socialmente*. Per Macherey non c'è divisione *reale* tra la divisione tecnica e sociale. La riproduzione ideologica, sebbene determinata dai modi di produzione, riproduce quei modi di produzione attraverso una divisione tecnica *già* socializzata. Se i modi di produzione collocati nel 'piano reale' determinano la specificità dei modi di educazione, questi stessi modi di educazione condizionano la riproduzione tecnica collocata nel 'piano reale' nella misura in cui la divisione tecnica è già una divisione sociale.

Il passaggio di Macherey merita di essere riportato per intero:

En effet, à l'école, l'individu n'apprend pas seulement une idéologie qui déplace à l'avance son rapport à la place qu'il occupera dans le système de production: il acquiert aussi les 'connaissances' (quel que soit le degré de leur rationalisation) qui lui permettront 'techniquement' d'occuper cette place. J'avance comme hypothèse de travail que, dans l'institution scolaire telle que nous la connaissons, le mécanisme de la reproduction idéologique occupe une position dominante c'est toujours par rapport à lui que se déterminent en dernier recours les éléments hétérogènes de l'apprentissage scolaire. C'est à dire que l'école ne transmet pas d'une part les éléments 'techniques' d'un apprentissage réels, qui seraient par ailleurs, réinscrits dans une configuration fantastique: l'apprentissage scolaire, quel que soit son

contenu, s'opère dans les formes fixées par le mécanisme de la reproduction idéologique⁹⁴.

In questo senso, evitare un rischio non deve indurre a cadere in un altro. Il fatto che non si debba pensare che esista un processo pedagogico reale, cioè tecnicamente svincolato dall'incidenza della riproduzione sociale («cette hypothèse est elle même un effet du processus idéologique (qui tend à assimiler procès social de formation et acquisition technique)»), non deve spingere a chiudere l'analisi con la rappresentazione della scuola come tutto unificato. È cioè necessario individuare ciò che precede e condiziona «le fonctionnement de ses mécanisme»: *il processo di selezione sociale* – evidentemente, non mosso tecnicamente, come se la distribuzione sociale della popolazione scolastica possa trovare la propria *ratio essendi* in attitudini naturali («les fameuses aptitudes sont l'envers pédagogique des inégalités réelles, c'est à dire socialement déterminées»). Ciò significa che la scuola per come «se représente, comme un ensemble unifié», sia in realtà costituita dalla *giustapposizione* «d'appareils différents, qui transmettent à des publics différents des contenus hétérogènes»⁹⁵. Di fatto, come sarebbe possibile riprodurre i modi di produzione, cioè guardare alla divisione di classe, se non trasmettendo contenuti eterogenei in apparati eterogenei (essenzialmente rappresentati dai tre cicli di insegnamento) attraverso una divisione tecnica già condizionata ideologicamente? «Sous la notion d'École se trouvent donc en fait 'pensées' des choses très différentes, dont la nature est en fait conflictuelle: parallèlement, la notion d'éducation n'a pas non plus de sens en elle même, puisqu'elle représente la combinaison de formations hétérogènes»⁹⁶.

II IPOTESI

Posto che la scuola come rappresentazione unificata sia in realtà il luogo di una sovrapposizione eterogenea di apparati (di nuovo, rappresentati dai tre cicli di insegnamento), si può avanzare un'ipotesi così formulabile: per ogni condizione storica determinata, esiste un sistema determinato che assegna di volta in volta il *posto* specifico ad uno specifico apparato, generando così una specifica configurazione (eterogenea e non unificata). Approfondimento del 'principio di contemporaneità tra modo di educazione e modo di produzione' a lato degli apparati che stanno dietro alla rappresentazione: se è il modo di produzione (storicamente determinato) a determinare il modo di educazione, allora «a chaque type de formation sociale, correspond alors un mode d'éducation déterminé». Questi sono quattro: quello antico, quello medievale, quello capitalista e quello socialista. Se il sistema (nel senso di Macherey, in quanto sistema eterogeneo) non è la (sua) rappresentazione (la seconda unifica, il primo è non unificato: è un «système de places hétérogènes»), è però vero che esso è un *sistema a dominante*: l'eterogeneità degli apparati costituiscono la determinatezza del sistema in cui sono

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ Ivi, p. 2.

⁹⁶ *Ibidem*.

collocati a partire dal posto a dominante occupato da uno di quegli stessi apparati (la specificità di ogni modo di educazione risiede così nel fatto che, determinato da specifiche forme sociali, ha un posto dominante occupato da uno specifico apparato dominante). Così, per il modo di educazione capitalista «la place dominante est occupée par l'enseignement supérieur (destiné directement à la formation de la bourgeoisie)»⁹⁷, in modo tale che gli altri elementi del sistema «se déterminent par rapport à elle». Viene da sé che l'ideologia specifica di ogni modo di educazione sia determinato da questo rapporto di dominazione (un modo di educazione determinato assicura «la dominance d'un appareil sur les autres, et détermine l'idéologie de l'ensemble à travers ce rapport de domination»).

III IPOTESI

Essa riguarda il modo di educazione capitalista e, precisamente, è relativa al principio della sua costituzione (di apparati eterogenei), o meglio, al posizionamento e alla connotazione di questo principio. Qui, Macherey porta l'esempio delle analisi di Bourdieu e Passeron. Cosa hanno di interessante? Il fatto che, partendo da una ipotesi che riguarda il funzionamento dell'istituzione scolastica come *sistema unificato* («l'institution scolaire, à tous ses niveaux, fonctionne comme un système»⁹⁸), adottino un metodo semplicemente descrittivo di quella istituzione (tale ipotesi «plie à l'avance cet objet [la scuola] à la forme d'une méthode particulière qui est la description») che è inficiato, sin dall'inizio, dall'*ideologia sistematica* (la scuola è per loro «un tout qui se suffit à lui même; si l'école est un système, elle se suffit à elle même»). Ma benché il presupposto teorico di Bourdieu e Passeron sia un presupposto ideologico («en fait un jugement préalable et implicite commande la méthode»), esso ci dice qualcosa sul funzionamento reale del modo di educazione capitalista («la thèse idéologique [...] peut devenir une thèse théorique» ovvero, l'analisi descrittiva può aprire all'analisi teorica). Infatti, la condizione dell'errore prospettico di Bourdieu e Passeron può essere generato *soltanto in ragione della natura particolare dell'oggetto analizzato*: essi hanno potuto applicare alla scuola una forma preliminare di rappresentazione (completa e sufficiente a se stessa) *perché questa rappresentazione è generata dalla scuola come oggetto. La scuola si presenta come un sistema unificato*. Ciò conduce Macherey all'ipotesi secondo la quale l'ideologia scolastica, il fatto di (rap)presentarsi come un tutto unificato funzionale alla riproduzione ideologica, sia *adeguata* al funzionamento degli apparati che la costituiscono: «c'est l'idéologie du système scolaire qui engendre les différents appareils de la scolarisation et non l'inverse»⁹⁹. In altri termini, Bourdieu e Passeron *dicono la cosa giusta ma sbagliano quello che dicono* (o, a rovescio, «ils développaient une hypothèse théorique inconnue d'eux» perché hanno sviluppato una analisi ideologica): la postura descrittiva che

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ Ivi, p. 3.

⁹⁹ *Ibidem*.

assumono è una postura ideologica (produttiva di una «thèse idéologique»), ma ciò dimostra, *proprio perciò*, che la costituzione del modo di educazione capitalista si costituisce sulla propria rappresentazione. È proprio perché la costituzione del modo di educazione capitalista è (secondo l'analisi teorica) determinato a livello della sua ideologia che Bourdieu e Passeron hanno potuto avere un errore di prospettiva (generativa di una analisi ideologica). È come se qui si dicesse che la descrizione di tutti i livelli del sistema come sistema unificato, sebbene ideologica (perché presuppone proprio l'unificazione di quel sistema), mostra proprio che l'eterogeneità degli apparati del sistema si presentano come sistema unificato. Insomma, l'analisi di Bourdieu e Passeron e quella di Macherey dicono la stessa cosa e hanno lo stesso contenuto, ma quella di Bourdieu e Passeron è sbagliata.

En reproduisant l'idéologie du MEC, on atteint du même coup quelque chose de sa constitution réelle. Ceci n'est possible que parce que la constitution du MEC se trouve déterminée au niveau de son idéologie: c'est la configuration idéologique qui règle le fonctionnement des institutions scolaires, et jusqu'à la division des appareils qui est propre au MEC [...] C'est ici qu'il apparaît que l'analyse théorique peut nous mener plus loin que la description: elle nous permet de retrouver au niveau de l'arrangement idéologique, et comme principe du MEC, une forme de division qui *place* effectivement l'un par rapport à l'autre, sans les unifier autrement qu'au niveau de la représentation, les éléments hétérogènes, qui sont donnés comme les éléments du système, et qui sont des effets du fonctionnement de l'idéologie scolaire. Plus simplement, ce qui constitue le MEC comme tel, et lui donne sa cohésion, sinon son unité, se trouve s'abord déterminé au niveau de l'idéologie scolaire¹⁰⁰.

IV IPOTESI

Posto che la conformazione del sistema di educazione borghese si trova determinata al livello della sua ideologia, la sua ideologia *articola quella conformazione in una serie di esclusioni*. L'ideologia del modo di educazione capitalista «a la particularité de se formuler d'elle même dans une cascade d'oppositions: formation/instruction, études littéraires/études scientifiques, culture/apprentissage professionnel, éducation morale/éducation physique»¹⁰¹. È l'ideologia scolastica, il fatto che essa sia funzionale alla riproduzione ideologica, che, di nuovo, dispone la composizione degli apparati di formazione. Ma dire composizione significa fare riferimento ad un sistema eterogeneo a dominante (II Ipotesi), con un posto dominante occupato da un elemento dell'opposizione dominante (l'esclusione assicura «le partage entre deux places, dont l'une est dominante»¹⁰²) – significa cioè fare riferimento ad una gerarchizzazione che, disposta per la riproduzione dei modi di produzione, è una gerarchizzazione connotata ideologicamente: «le MEC se réalise par le moyen d'une telle hiérarchisation. Cela n'a rien d'étonnant, si l'on sait qu'il a *d'abord* pour fonction d'assurer la reproduction idéologique. C'est par

¹⁰⁰ Ivi, p. 4.

¹⁰¹ Ivi, p. 5.

¹⁰² Ivi, p. 6.

rapport à cette reproduction que tous les éléments de l'éducation prennent ensuite une place»¹⁰³. Ma la gerarchizzazione porta nell'ambito dell'opposizione una necessaria *devalorizzazione* (ciò che, tutto sommato, è contenuto nel termine stesso di esclusione). Ciò significa che se ogni modo di produzione fa capo ad una classe dominante, la sua riproduzione ideologica è assicurata, proprio perché ogni elemento dell'opposizione è disposto ideologicamente, dall'elemento in posizione dominante. Un esempio di Macherey serve a mostrare l'esclusione caratteristica del modo di educazione capitalista: nell'opposizione esclusiva tra educazione generale (formazione) e educazione particolare (istruzione), il meccanismo ideologico consiste nel presentare il processo di formazione, che in realtà è una educazione particolare («l'éducation 'générales' est une éducation particulière (par exemple l'étude des lettres)»¹⁰⁴), come una educazione generale che, come tale, assicura la riproduzione ideologica delle forme della divisione del lavoro («l'éducation générale est le 'ciment' de la vie sociale»). La generalizzazione di un sapere parziale, oltre ad essere ideologica perché funzionale al processo di riproduzione, implica la devalorizzazione di un vero sapere: «de telle façon que ce qui est idéologique ait l'apparence d'un savoir plus complet, et réciproquement, que ce qui est véritablement savoir prenne l'allure d'un savoir incomplet»¹⁰⁵.

V IPOTESI

Posto che la conformazione tecnica del sistema di educazione borghese debba essere formulato attraverso un processo ideologico di gerarchizzazione esclusiva (e devalorizzante) dei termini opposti, è possibile individuare, di questa «cascade d'oppositions», l'*esclusione fondamentale*. Nella premessa al capitolo si è visto come per Althusser il lavoro manuale e il lavoro intellettuale siano espressioni dirette della spartizione del sapere, in modo da definire la divisione tecnica come una divisione *già* sociale. Così scrive Macherey: «l'ensemble de ces exclusions, qui assurent chacune à leur manière une position *dominante* à la reproduction idéologique, est *déterminé* lui même par une exclusion fondamentale, qui commande toute la série, et qui est l'exclusion: travail intellectuel/travail manuel»¹⁰⁶. L'esclusione fondamentale, che è ideologica, determina il modo di funzionamento del modo di educazione capitalista. Ogni posto delle opposizioni di quel modo di educazione (formazione / istruzione, studi letterari / studi scientifici, etc.) è determinato una volta per tutte dall'esclusione fondamentale: tutte le opposizioni «fonctionnent sur le modèle de cette division, et à l'intérieur du rapport hiérarchique par elle engendré». Il punto va evidenziato: ciò che è stabile, in ogni società di classe, è soltanto l'esclusione fondamentale come supporto di una

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ Ivi, p. 5.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ Ivi, p. 7.

devalorizzazione («comme l'avait fait remarquer Althusser dans notre discussion, elle appartient à toute société de classe, et non au seul mode de production capitaliste»), *non* i termini delle opposizioni («les termes représentés ne sont pas fixés une fois pour toutes par leur appartenance à un cadre rigide, complètement tracé»). Come a dire che, benché i termini riportati (formazione / istruzione, studi letterari / studi scientifici, etc.) siano i termini *specifici* del modo di educazione capitalista, l'esclusione fondamentale (lavoro manuale e lavoro intellettuale) che li determina è riproducibile in condizioni sociali diverse da quelle capitalistiche: «*ce qui demeure, c'est la forme du rapport [...] Autrement dit, toute variation se fait dans la forme de l'exclusion initiale, qui peut être reproduite à différents niveaux*»¹⁰⁷. Sul punto, due osservazioni: come le opposizioni, l'esclusione fondamentale è una esclusione determinata ideologicamente: «c'est elle qui garantit, de façon générale, la reproduction sous toutes ses formes de la division sociale du travail». Il rapporto tra il lavoro intellettuale e il lavoro manuale, così come le opposizioni specifiche da esso determinate rappresentano così *la legge di costituzione* del modo di educazione capitalista in quanto modo di riproduzione ideologica capitalista: «le MEC est l'ensemble des effets produits par cette détermination». In secondo luogo, se è vero che l'improduttività del lavoro scolastico innesca il meccanismo analogico (§2.2.), allora il meccanismo analogico è generato dalla divisione fondamentale in quanto è ciò che determina il lavoro scolastico: «il apparaît que, déterminé à partir de cette loi d'exclusion, le travail scolaire sera nécessairement un travail *improductif*»¹⁰⁸. *Se a scuola si lavora come se si lavorasse veramente, allora, definita dal lavoro manuale e dal lavoro intellettuale, l'analogia è l'analogia dell'esclusione fondamentale:*

La mise à l'écart de la production, qui constitue le monde scolaire comme un monde artificiel, engendré à partir de ses limites propres, s'exprime dans la série des exclusions, et engendre les formes dans lesquelles se réalise le procès de scolarisation. L'analogie pédagogique est donc bien un trait caractéristique du MEC: elle est la figure inéluctable de la séparation qui constitue comme telle l'école bourgeoise¹⁰⁹.

§.4. Cultura e ideologia: Roger Establet

Nelle ultime battute del suo studio, Macherey individua quelli che rappresentano gli artifici pedagogici della scolarizzazione (essa può «produire des effets spécifiques qui tirent toute leur réalité du système qui les engendre»¹¹⁰). Il sistema scolastico, più precisamente, implica un rovesciamento delle cause: gli effetti di cui esso è causa vengono presi per delle cause presupposte all'entrata nel sistema che le genera. *Enfant e culture* – questi gli effetti specifici («l'enfant et la culture [...] sont des produits du système scolaire capitaliste, des *effets pédagogiques*, et non des

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ Ivi, p. 8.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ Ivi, p. 11.

réalités naturelles, données à l'extérieur du système»¹¹¹). Se vi fosse una grammatica dell'ideologia scolastica, il rovesciamento delle cause starebbe a lato del sostantivo (il bambino e la cultura come realtà naturali esterne e presupposte), l'individuazione critica di quel meccanismo, a lato di un verbo transitivo (il bambino e la cultura come realtà generate e funzionali al processo di scolarizzazione borghese): *l'infante presuppone l'infantilizzazione, la cultura l'acculturamento*.

L'adagio è ormai familiare: a scuola si lavora ma si lavora improduttivamente. Pare chiaro, dunque, che il meccanismo analogico funzionale alla riproduzione ideologica sia altresì ciò che attraversa gli agenti della riproduzione, meglio, ciò che li compone al di là di ogni preliminare individuazione (ciò che li fabbrica «de toutes pièces»): «Nous retrouvons au niveau de la définition de l'enfant quelque chose qui nous a déjà servi à définir le processus de scolarisation: l'enfant est un être improductif»¹¹². Il bambino è improduttivo ma la sua improduttività è analogica (l'essenza del bambino e della sua rappresentazione è cioè un'essenza ideologica). Essa prende l'aspetto dell'im maturità che definisce l'irriducibilità del tempo-di-classe come fattore della separazione (il tempo della scuola prepara al tempo della produzione e, si potrebbe dire, l'im maturità è il nome che presuppone l'assimilazione e i sentimenti dell'obbligazione). È la separazione che, limitando realmente lo spazio delle pratiche di scolarizzazione, definisce, con l'improduttività, la sua immaturità. L'analogia chiama la separazione se l'improduttività non è la produzione: ciò significa che il bambino non esiste – non è, ancora, un che di già dato ma un prodotto creato (che è improduttivo perché improduttivo è il lavoro scolastico, e viceversa): «Cette séparation n'est pas l'indice d'une existence indépendante (naturellement séparée), mais le moyen par lequel s'exerce indirectement une contrainte qui finira par l'insérer dans le procès de production (à partir du mécanisme de la reproduction idéologique)»¹¹³. Dire bambino è dire soggetto – se il soggetto è il soggetto dell'interpellazione: esso è un *supporto* creato ma mai preliminarmente individualizzato: «Protéger l'enfance, c'est garantir le succès du procès réglé qui assure la domination d'une classe sur les autres».

Nondimeno, le cose iniziano a farsi interessanti più avanti.

Questo è ciò che dice Macherey della cultura:

Sur ce point, pas grand chose à ajouter par rapport à l'article d'Establet. Quelques remarques pourtant. Il faut montrer comment il n'y a rien d'autre dans la 'culture' que ce qui est déterminé par le travail de l'idéologie dominante. Cependant, il importe aussi de ne pas confondre cette idéologie et la culture *qui en résulte* (ce qui était un peu le cas de l'article d'E.). La culture est elle aussi un produit du système scolaire: elle est ce que devient l'idéologie dominante quand elle est passée à travers le fonctionnement complexe de son mécanisme. C'est ce qui nous permet de comprendre qu'il y a *une* idéologie dominante, et *plusieurs* cultures¹¹⁴.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ Ivi, p. 12.

Il testo di Establet cui qui si fa riferimento è *Culture et idéologie*, apparso nel numero 12-13 del luglio-agosto 1966 dei «Cahiers marxistes-léninistes» (la stessa rivista che ospitò il testo di Balibar su *Les Héritiers* di Bourdieu e Passeron¹¹⁵), che reca il titolo: *Art, langue et lutte des classes*. Nello stesso numero, assieme al breve testo di Establet, sono presenti saggi dello stesso Macherey (*À propos de «L'amour de l'art» (Bourdieu et Darbel)*), su cui ritorneremo nell'Appendice a questo capitolo e *Les Paysans de Balzac: un texte disparate*); ancora di Balibar (*Marxisme et linguistique*); il primo saggio filosofico redatto da Badiou dopo la stesura dei primi due 'romanzi' (*L'autonomie du processus esthétique*); oltre che ad alcuni documenti che stanno lì a costituire la cornice teorica di queste ricerche: c'è un testo di Stalin (*À propos du marxisme en linguistique*, che supporta il testo di Balibar), di Lenin (*Tolstoï, miroir de la Révolution russe*, il saggio in base al quale Macherey avvierà il procedimento teorico legato alla produzione letteraria) e di Mao (*Interventions aux causeries sur la littérature et l'art à Yenan*, che supporta il testo di Badiou).

Althusser fa riferimento a *Culture et idéologie* soltanto due volte.

La prima si trova in un contesto piuttosto significativo dal momento che, lo si vedrà, Establet si rapporta con *L'amour de l'art* di Bourdieu e Darbel, del '66. È proprio in una lettera (l'ultima) datata 31 luglio '66 e indirizzata a Bourdieu, che Althusser si riferisce per la prima volta al testo di Establet. Il contesto è quello che conosciamo¹¹⁶: con questa lettera Althusser sigilla il rapporto di sostanziale affinità teorica del proprio gruppo con le tesi di Bourdieu. Questo è l'estratto che mi interessa riportare:

Je veux dire que, te lisant, j'apprends d'abord énormément de choses, des choses qui me sont indispensables; et plus que des 'choses' j'apprends aussi des *concepts*, ceux mêmes que tu utilises pour penser les réalités (les 'choses') dont tu t'occupes. Ces concepts m'intéressent au plus haut point tu t'en doutes, et tu ne t'étonneras pas si, en plusieurs occasions, dans ce que je vais écrire, je me trouve dans le cas de les citer, et, avec ta permission, de te les emprunter. Tu as vu le 'sort' que Establet a fait à certains de tes concepts dans son très bref papier sur la 'culture' dans *Démocratie Nouvelle*. J'espère qu'il ni a pas trop dénaturé ta pensée, je ferai de mon mieux pour mon compte pour ne pas la trahir. Mais tu dois d'ores et déjà savoir que ce que tu as écrit (et ce que tu vas écrire, ayant écrite ce que tu as déjà écrit) est pour moi, pour nous tous de la plus grande importance *théorique*¹¹⁷.

Il tono piuttosto prudente di Althusser potrebbe indurre a riconoscere un non allineamento delle tesi di Establet, non solo con quelle di Bourdieu, ma con quelle dello stesso Althusser («J'espère qu'il ni a pas trop dénaturé ta pensée, je ferai de mon mieux pour mon compte pour ne pas la trahir»...). L'ironia sta nel fatto che qui Althusser sembra fare buon viso a cattivo gioco. Ogni equivoco sul riconoscimento dell'incantesimo di Establet, infatti, viene dissipato nella seconda ricorrenza di *Culture et idéologie*. Essa è contenuta in *Cremonini, peintre de l'abstrait* (ci torneremo nell'Appendice

¹¹⁵ Cfr. *supra*, Cap. I, Appendice.

¹¹⁶ Cfr. *supra*, Cap. I, Appendice.

¹¹⁷ ALT2. C1-05 (B), p. 2.

a questo capitolo), datato agosto '66 e uscito nella rivista «*Démocratie Nouvelle*» nel novembre dello stesso anno. Scrive Althusser:

Ogni opera d'arte nasce da un progetto sia estetico che ideologico. Quando esiste, come opera d'arte, essa produce, *in quanto opera d'arte* (dal tipo di critica e di conoscenza che essa instaura rispetto all'ideologia che essa ci dà a vedere), un effetto *ideologico*. Se, come Establet ha correttamente ma troppo brevemente osservato in un recente articolo, la 'cultura' è il nome comune [*nom commun*] del concetto marxista dell'*ideologico*, l'opera d'arte non appartiene più, in quanto *oggetto estetico*, alla 'cultura' come non appartengono alla 'cultura' gli strumenti di produzione (una locomotiva) o le conoscenze scientifiche¹¹⁸.

L'accostamento dei due passi riportati è interessante per un motivo cui mi soffermerò più avanti ma che qui vorrei già anticipare. Esso risiede sulle implicazioni, non solo storiografiche, che stanno nell'accostamento della nozione di cultura a quella di opera d'arte. Mossa teorica del tutto legittima se si considera che il riferimento di Establet alla cultura (cui rinvia Althusser in entrambi i passi), è quello *non* del Bourdieu di *Les Héritiers*, ma di quello (circolarmente legato al primo) di *L'amour de l'art*, anch'esso del '66. In questo senso, ecco il punto, si può ipotizzare che il '66, sebbene sigilli il rapporto di continuità con Bourdieu (testimoniato dalla lettera), sia l'anno in cui – *a partire dalle tesi di Macherey* inerenti al rapporto del tutto peculiare che l'oggetto d'arte intrattiene con l'ideologia (in specie: *Lénine critique de Tolstoj*, del '65, cui Althusser fa riferimento in un testo legato a quello su Cremonini, *Lettre sur la connaissance de l'art (réponse à André Daspre)*, dell'aprile '66) – sia anche l'anno in cui Althusser sembra svincolarsi dalla sua lettera: se l'ideologia di cui parla Establet è riconducibile alla cultura (dell'arte) di cui parla Bourdieu, allora l'opera d'arte, *in quanto oggetto estetico*, sebbene non appartenga al dominio delle scienze, *non appartiene soltanto al dominio della cultura* (come è per Bourdieu).

Ma veniamo al testo di Establet.

Domanda preliminare: come definire la cultura e le condizioni sotto le quali può diventare oggetto di studio per il materialismo storico? Il presupposto è che, in quanto oggetto di studio, essa risponda alla sua funzione di concetto (il presupposto è un presupposto epistemologico: «la parola 'cultura' deve essere interrogata secondo lo statuto che le è assegnato dalle pratiche scientifiche effettive»¹¹⁹). Essa cioè necessita di una definizione univoca prodotta da una configurazione teorica determinata che lasci fuori le connotazioni equivoche del linguaggio ordinario («lasciemo dunque da parte le accezioni mal determinate della parola»); da un protocollo di osservazione rigoroso; da un campo d'applicazione limitato.

Il punto interessante sta nella definizione di cultura che Establet ricava dall'etnografia: «Insieme di modelli di comportamento attualizzati [*actualisés*] in una determinata [*définie*] società»¹²⁰. Una definizione,

¹¹⁸ L. Althusser, *Cremonini, peintre de l'abstrait*, in *Écrits philosophiques et politiques. Tome II*, textes réunis et présentés par François Matheron, Éditions STOCK/IMEC, 1995, pp. 573-589.

¹¹⁹ R. Establet, *Culture et idéologie*, in «Cahiers marxistes-léninistes», 12-13 (1966), p. 15.

¹²⁰ Ivi, p. 16.

questa, alla quale è legato, per inciso, un protocollo di osservazione («A questo livello, il concetto è uno strumento indispensabile di una etnografia attrezzata») e un campo di applicazione che sì, è indeterminato, ma indeterminato perché attraversato in *ogni* sua componente («il culturale, come insieme dei modelli di comportamento, si distribuisce su tutte le istanze di una formazione sociale»). Se il culturale è il raggruppamento dei modelli di comportamento collocati nella struttura sociale, la struttura è, culturalmente, una struttura di modelli eterogenei che rinviano ai rapporti di forza implicati dalla forma sociale, posto che la definizione di quest'ultima sia quella di un «insieme di strutture oggettive che distribuiscono i mezzi di produzione e di potere tra individui e gruppi sociali, e che determinano pratiche sociali, economiche e politiche».

Il culturale rinvia ed esprime la forma sociale; o anche, i modelli di comportamento rinviano ed esprimono le strutture oggettive di quella forma sociale. Ma *rinvia non significa assimilare* (o, come dice Establet, omologare); come se, si ponga, il modello di comportamento borghese fosse il contenitore di doti *naturali* che prescindono, appunto, dal fatto di essere *espressive* della struttura (borghese) in quanto è ciò che rimanda all'insieme delle strutture oggettive. Non bisogna cascare nella trappola idealista (cioè ideologica) che disegna una linea sinonimica tra la parola «cultura» e quella di «formazione sociale»: «Lungi dal designare l'insieme di una formazione sociale in un linguaggio idealistico, il concetto di cultura distingue un campo chiaramente definito da esso: la cultura è quindi opposta alla società». Il punto di Establet, allora, sta nel mostrare, sul presupposto di questa separazione espressiva, come nell'ambito del «sociale», il «culturale» rappresenti un che di residuale, qualcosa che pur appartenendo a quell'ambito è ad esso irriducibile. Paradigmatico è l'esempio del consumo (in senso largo – compreso il consumo di oggetti culturali) nel regime capitalista: consumare «non è soltanto attualizzare una pratica economica» (una pratica che è determinata dai mezzi di produzione distribuiti dalle strutture oggettive della forma sociale); consumare è allo stesso tempo ostentare («esprimere l'appartenenza a un gruppo privilegiato. [...] Il modello di comportamento si impone come norma»¹²¹). Ciò significa che *il culturale è un campo normativo* che detta le linee di ciò che si deve fare o, meglio, di *come* lo si deve fare. E se si consuma attualizzando una pratica economica (definita dal posto che occupa all'interno dell'insieme delle strutture oggettive della forma sociale), allora i modelli di comportamento, come modelli normativi (legati cioè al fatto di esprimere una appartenenza a uno specifico gruppo sociale), si dispongono in forma sistematica: «Questa norma funziona in un sistema: consumare come si deve, significa non consumare come non si dovrebbe, cioè come consumano gli altri. I modelli funzionano quindi come norme, e il sistema delle norme, essenzialmente differenziale, costituisce una struttura»¹²².

Ecco, allora, la funzione del rinvio a Bourdieu. Perché *se la struttura sociale è la struttura dei rapporti di forza, allora la struttura normativa dei*

¹²¹ *Ibidem.*

¹²² Ivi, p. 17.

comportamenti attualizzati è ciò che qualifica quei rapporti di forza come rapporti di senso. Come a dire che la cultura indica una postura che dà un senso immaginario al fatto bruto del posizionamento sociale (naturalizzandolo o, meglio, facendo finta di naturalizzarlo): «È questa riflessione dei rapporti di forza come rapporti di senso al livello stesso delle pratiche [...] che definisce il ‘culturale’»¹²³. Riflessione, certo, ma di che riflessione si tratta (o di che tipo di espressività)?

Sul punto, riporto per intero tre importanti precisazioni di Establet:

a) Riflessione non significa omologia, espressione adeguata di un sistema da parte dell'altro. Se la cultura esprime il sociale, è mascherandola. Pertanto, le modalità del consumo di opere d'arte respingono le loro determinazioni oggettive e contribuiscono a mantenere proprio per questo la loro efficacia. Il rapporto dell'eletto all'opera di elezione, che dirige le condotte, permette di costituire un universo chiuso di barriere immaginarie (la predestinazione) che maschera, legittimandole e perpetuandole, le barriere reali (livello d'istruzione).

b) Va da sé che il 'sociale' abbia la precedenza sul 'culturale'. A meno che non si voglia concepire un sistema significante che voglia significare se stesso!

c) Queste due osservazioni non escludono, ma spiegano l'autonomia relativa del culturale rispetto al sociale. Le modalità di realizzazione delle pratiche sono significative solo formando un sistema. Presa in se stessa, la pratica fotografica, per esempio, può significare sia distinzione culturale che volgarità. Il segno è motivato solo nel sistema integrale che gli conferisce il suo posto. Non c'è quindi corrispondenza uno-a-uno da un elemento 'culturale' a un elemento 'sociale', ma una relazione tra un sistema e un sistema¹²⁴.

Per il momento necessita di essere brevemente approfondito il punto (a). Il culturale intrattiene col sociale un *rapporto di non trasparenza* («le modalità del consumo di opere d'arte», ciò che rimanda alle norme comportamentali culturali, «respingono le loro determinazioni oggettive», che rimandano, per quelle norme, alla loro posizione sociale). Riguardo al punto (a), dunque, vale ciò che si è anticipato sopra. Il Bourdieu che è funzionale all'esplicazione del meccanismo culturale è il Bourdieu di *L'amour de l'art*. I riferimenti all'opera d'arte e all'istruzione vanno quindi presi sul serio. Il primo, infatti, conduce a dire – perlomeno in via ancora ipotetica e se non si fa del riferimento a Bourdieu soltanto qualcosa di occasionale – che sia proprio *la pratica culturale di consumo di oggetti di sapere (nello specifico: di oggetti d'arte) a definire il paradigma di funzionamento delle pratiche culturali in generale*¹²⁵. Ogni pratica sociale, sia essa una pratica economica, una pratica politica o una pratica sociale, è una pratica culturale e ogni pratica culturale, si potrebbe dire per ipotesi, è una pratica *che funziona a consumo d'opera di elezione*. Invece, il riferimento all'istruzione o all'educazione, ciò che rappresenta le barriere

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ In questo senso, non sembra essere un caso che Althusser citi Establet in un testo relativo all'arte.

reali di cui parla Establet, ricava la sua importanza dal momento che lega esplicitamente in una circolarità – e lo dirà lo stesso Macherey nella sua recensione al testo di Bourdieu¹²⁶ – *Les Héritiers* (secondo cui l'origine borghese consente di collocarsi nell'ambito di un «privilegio culturale» che sta alle spalle del successo scolastico) a, appunto, *L'amour de l'art* (secondo cui è soltanto l'allenamento scolastico che consente di assimilare i codici di fruizione degli oggetti di sapere).

Riporto un passaggio che mi pare esemplare:

Non potendo invocare il diritto del sangue (che la sua classe ha storicamente rifiutato all'aristocrazia) né i diritti della natura, arma in altri tempi diretta contro le distinzioni nobiliari che rischierebbe oggi di rivoltarsi contro la 'distinzione' borghese, né le virtù ascetiche che permettevano agli imprenditori della prima generazione di giustificare il loro successo con il loro merito, l'erede dei privilegi borghesi può appellarsi alla natura colta e alla cultura divenuta natura, a ciò che si chiama talvolta 'la classe', con una sorta di lapsus rivelatore, a 'l'educazione', nel senso di prodotto dell'educazione che sembra non dover niente all'educazione; alla 'distinzione', grazia che è merito e merito che è grazia, merito non acquisito che giustifica gli acquisti non meritati, vale a dire l'eredità. Perché la cultura possa assolvere alla sua funzione di legittimazione dei privilegi ereditati, è necessario e sufficiente che sia *dimenticato* o *negato* il legame nello stesso tempo chiaro e nascosto tra la cultura e l'educazione¹²⁷.

È a questo livello che è possibile formulare l'ipotesi di Establet: «L'ideologico è il luogo in cui il materialismo storico può appropriarsi con pieno diritto del concetto di 'cultura'»¹²⁸. Se il meccanismo culturale trae la sua efficacia normativa dal gesto essenzialmente negatorio delle proprie determinazioni oggettive, esso non può rappresentare un elemento che possa essere affiancato al meccanismo ideologico, posto che l'ideologico, come dice l'Althusser di *Marxisme et Humanisme* che Establet richiama, esprime il *modo* in cui gli individui vivono i loro rapporti con le proprie condizioni di esistenza? Più precisamente, non si può forse concludere che il culturale debba essere *integrato* nell'ideologico affinché la negazione del legame con la propria posizione sociale possa essere tolta dal recupero ideologico alle condizioni di esistenza?

È evidente: posta in questi termini la proposta teorica di Establet risulta piuttosto problematica («très bref papier sur la 'culture'» diceva Althusser a Bourdieu; «correttamente ma troppo brevemente osservato», scriveva nel testo su Cremonini...). È lui stesso che d'altronde non fa che ripetere che il suo studio ha uno statuto soltanto ipotetico e provvisorio, formato da osservazioni «approssimative e certamente discutibili»¹²⁹; o ancora: «È necessario specificarlo: siamo stati in grado di evidenziare solo alcune condizioni di questo lavoro. Esse ci sembrano necessarie, ma non potevano

¹²⁶ Cfr. P. Macherey, *À propos de «L'amour de l'art» (Bourdieu et Darbel)*, in «Cahiers marxistes-léninistes», 12-13 (1966), pp. 8-13.: «L'Amour de l'Art non può essere davvero compreso che in relazione ad altri libri che trattano dell'ineguaglianza scolastica: la sua lettura presuppone, in particolare, quello di *Héritiers* (Bourdieu-Passeron)», p. 9.

¹²⁷ P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amore dell'arte* cit., pp. 166-167.

¹²⁸ R. Establet, *Culture et idéologie* cit., p. 18.

¹²⁹ Ivi, p. 15.

che essere soltanto schematiche e sommarie»¹³⁰. Proposta teorica piuttosto problematica, dunque: infatti, posto che tra cultura e ideologia vi sia un legame, di che tipo di legame si tratta? Forse di una relazione per *identificazione* (come allude Macherey quando scrive che non bisogna «confondre cette idéologie et la culture *qui en résulte* (ce qui était un peu le cas de l'article d'E.)»); o come dice lo stesso Althusser laddove scrive che «la 'cultura' è il nome comune [*nom commun*] del concetto marxista *dell'ideologico*»); o di una relazione per *articolazione* (come lascia intendere lo stesso Establet – che però, d'altro lato, utilizza espressioni come «tradurre [*traduire*] 'culturale' con 'ideologico'» – quando scrive che «il discorso silenzioso 'parlato' allo stesso livello delle pratiche (il 'culturale' come lo abbiamo definito) ha il suo posto necessario accanto ai discorsi espliciti che prendono il centro della scena»¹³¹)? E se si parla di relazione per articolazione, come si articolano il discorso delle pratiche culturali con quello dell'immaginario ideologico?

Un ultimo punto.

Macherey, a conclusione del passo riportato sopra scrive: «La culture est elle aussi un produit de système scolaire: elle est ce que devient l'idéologie dominante quand elle est passée à travers le fonctionnement complexe de son mécanisme. C'est ce qui nous permet de comprendre qu'il y a une idéologie dominante, et plusieurs cultures»¹³². La cultura, che è il prodotto del sistema scolastico, diviene ideologia dominante quando passa attraverso il suo stesso meccanismo di funzionamento. La cultura scolastica è la cultura della classe dominante, se è vero che è funzionale alla riproduzione ideologica. Se gli insegnamenti impartiti tecnicamente sono insegnamenti definiti ideologicamente (perché funzionali alla riproduzione dei modi di produzione), allora la cultura scolastica, prodotta dal sistema scolastico, è una cultura ideologica. La cultura, a scuola, è ideologia dominante; non una cultura qualsiasi, ma una cultura funzionale alla riproduzione ideologica.

Bene, ma quale è il rapporto tra l'uno (dell'ideologia dominante) e il molteplice (delle culture escluse)? Nel punto (c) Establet scrive che «il segno è motivato solo nel sistema integrale che gli conferisce il suo posto. Non c'è quindi corrispondenza uno-a-uno da un elemento 'culturale' a un elemento 'sociale', ma una relazione tra un sistema e un sistema»¹³³. Se, sul presupposto che «il 'sociale' abbia la precedenza sul 'culturale'» (b), la relazione tra il primo e il secondo è una relazione tra un sistema e un altro

¹³⁰ Ivi, p. 18.

¹³¹ *Ibidem*. Il testo di Establet continua così (riporto in originale): «Lorsqu'on pourra, à la place de cet 'à côté' descriptif, construire les concepts d'une articulation précise, la théorie de l'idéologie aura sérieusement progressé». Il saggio di Establet apparve, come detto, nel luglio-agosto '66. Qui, come si vede, egli utilizza termini come *articulation* e *discours*. Impossibile non pensare alle *Tre note sulla teoria dei discorsi* di Althusser – nelle quali la nozione di articolazione è letteralmente centrale – redatte nello stesso anno (coinvolgendo un gruppo di ricerca che, tra Badiou, Balibar, Duroux e Macherey, non contava Establet). Che vi sia stato, tuttavia, un qualche tipo di influenza? Cfr. L. Althusser, *Trois notes sur la théorie des discours*, in *Écrits sur la psychanalyse*, Éditions STOCK/IMEC, 1993, tr. it. di G. Piana, *Tre note sulla teoria dei discorsi*, in *Sulla psicoanalisi. Freud e Lacan*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994.

¹³² ALT2. A14-01.04 (B), p. 12.

¹³³ R. Establet, *Culture et idéologie* cit., p. 17.

sistema (che ha una autonomia relativa, (c): ciò che fa sì che la cultura borghese, che è della classe borghese, possa essere assunta, al posto della sotto-cultura proletaria, da individui della classe proletaria, e viceversa) – in che senso il segno si motiva solo nel sistema che gli dà un posto? È qui che, con tutta evidenza, entra in gioco il sistema differenziale («il sistema delle norme, essenzialmente differenziale, costituisce una struttura»¹³⁴; «La cultura è un sistema di differenze»¹³⁵). Bisogna immaginare il campo culturale come un piano orizzontale composto da culture specifiche. Esse assumono una certa posizione, *non in base al loro contenuto specifico, ma in base alle relazioni che intrattengono all'interno della struttura*. Si pensi all'esempio della pratica fotografica del punto (c): essa può significare «sia distinzione culturale che volgarità», ma che essa significhi una o l'altra cosa, non cambia il contenuto della propria pratica. Il suo collocamento e la sua significazione, appunto, sono determinate differenzialmente (per collocamento strutturale e formale) e non essenzialmente (per contenuto specifico e materiale).

E tuttavia, gli elementi che compongono il piano culturale non stanno fra loro in un rapporto di equivalenza. Infatti, se, per dirla con Macherey, c'è un'ideologia dominante che è quella della classe dominante, allora la cultura dominante è quella della classe dominante. Ciò significa che è *la classe dominante che regola il regime delle distinzioni culturali ed è l'agente del posizionamento delle componenti del piano orizzontale*. La tesi va sottolineata: è proprio perché il campo culturale è un campo di componenti molteplici che la cultura dominante non ha come finalità quella di diffondersi sul piano orizzontale, come a voler eliminare la molteplicità per instaurare l'unità. Ciò che avviene è esattamente il contrario: la funzione della cultura dominante è quella di mantenere la molteplicità delle sotto-culture collocate differenzialmente *proprio per definire la loro inadeguatezza ed escludere la loro aderenza alla componente culturale dominante*. Scrive Establet:

Si comprende, dunque, cosa significa esattamente: cultura dominante = cultura della classe dominante. Non si tratta della diffusione universale dei modelli di comportamento della classe colta ma, al contrario, della posizione di questi modelli come referenti esclusivi, in rapporto ai quali gli altri modelli devono necessariamente definirsi e in rapporto ai quali essi si definiscono nella loro inadeguatezza¹³⁶.

La cultura dominante è dunque una cultura che nella stessa definizione del collocamento delle componenti culturali le esclude (in quanto componente della classe dominante). Non è un caso che qui si alluda un'altra volta al testo di Bourdieu: «È in riferimento alla loro mancanza della cultura borghese [...] che i proletari persi in un museo definiscono il loro rapporto con le opere d'arte». È una tesi che conduce ad una conclusione davvero radicale (che è di fatto quella di Bourdieu e che

¹³⁴ *Ibidem.*

¹³⁵ *Ibidem.*

¹³⁶ *Ibidem.*

trascina, proprio perciò, anche Establet). Si ponga l'esempio della fruizione di una tela di Renoir: dire che la cultura proletaria si definisce per la sua inadeguatezza a quella borghese, significa che *l'opera d'arte è il rinvio ai codici della sua fruizione in quanto codici di volta in volta determinati dalla conformazione del piano orizzontale e dall'agente sociale che sta dietro alla sua composizione*. L'essere dell'opera, per dirla secondo la celebre formula, dipende dalla sua percezione (il motivo ultimo per cui l'oggetto d'arte si definisce come «bene simbolico») – l'essere *sta* tutto intero, come analogo del codice linguistico, nel suo rapporto ai processi sociali della sua decodificazione (ovvero, per istruzione ricevuta: *l'opera d'arte non esiste*). Scrive Bourdieu che «il codice artistico come sistema dei possibili principi della divisione in classi complementari dell'universo delle rappresentazioni offerte a una società data in un momento dato del tempo, ha il carattere d'una istituzione sociale»¹³⁷. E se «questo insieme di strumenti di percezione che costituisce il modo di appropriazione dei beni artistici (e, più generalmente, dei beni culturali)»¹³⁸ è offerto a «una società data in un momento dato del tempo», *allora in determinate condizioni storiche possono prodursi, sul presupposto di una pratica politica proletaria, codici di fruizione proletari*:

Senza dubbio si deve ammettere che in condizioni storicamente definite, sul piano della pratica politica, il regime delle distinzioni culturali possa essere rovesciato: in un periodo rivoluzionario la cultura politica proletaria può divenire dominante. Ma noi lasciamo da parte questo punto estremamente importante dal momento che non può essere esaminato in qualche riga¹³⁹.

Proletariato e rivoluzione, certo... Ma è questa l'ultima parola dell'opera – ovvero, la parola dell'opera è comunque una parola soltanto ideologica?

Il rinvio di Macherey al testo di Establet è rilevante non solo in riferimento al contenuto di *Culture et idéologie* e al rapporto che questo intrattiene con *Les mythologies scolaires*; la rilevanza del nome di Establet sta nel fatto che questo stia dietro ad un testo che dovette formare proprio l'opera collettiva *Écoles*, e relativo, in buona sostanza, proprio alla nozione di cultura. Si tratta di un saggio che porta il titolo *Sur l'école bourgeoise, la culture bourgeoise*, datato 3 marzo 1968, due anni dopo *Culture et idéologie*, e una settimana prima di *Les mythologies scolaires* (che, lo ricordo, è del 10 marzo dello stesso anno). Proprio per questo, a partire cioè dai punti di convergenza, o meno, che il saggio del '68 contiene rispetto ai due testi appena menzionati, cosa che vedremo nel corso della sua breve analisi, pare il caso di parlarne adesso, non solo, per così dire, a fini documentaristici, ma anche, e soprattutto, al fine di complicare la stessa nozione di cultura.

¹³⁷ P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amore dell'arte* cit., p. 69.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ R. Establet, *Culture et idéologie* cit., p. 18.

Stilisticamente il testo si presenta diviso in due parti: la prima, porta il titolo (a patto che lo sia davvero) di *culture générale*; la seconda parte, divisa in tre punti, pare essere un approfondimento del punto due della prima parte (a patto che la dicitura «topologie du numéro deux» si riferisca ad esso). Con tutta evidenza, tolto il punto uno e il punto tre della seconda parte, si tratta di materiale frammentario, quasi degli appunti di ricerca in forma quasi-assiomatica redatti, verosimilmente, per una elaborazione successiva. Motivo per cui riporto per intero il brano che costituisce la prima parte.

rapport de la bourgeoisie et des couches intellectuelles de la petite bourgeoisie à l'idéologie dominante inculquée de façon massivement dominante dans les appareils scolaires, soit par des mécanismes décisifs de renforcement, pour les héritiers, soit, pour les autres, par une inculcation primaire.

base objective de l'unité idéologique (id est unité non pas mythique, mais unité dans et par l'idéologie des appareils scolaires actuels)

LES moyens d'inculcation sont grâce à RB [*forse, Renée Balibar*] connus. Je propose que nous réfléchissions l'hypothèse suivante concernant le matériel principal d'inculcation:

1° il existe une idéologie esthétique spontanée qui définit le rapport qu'un praticien de l'art entretient avec sa pratique.

2° l'ies est surdéterminée: elle n'est pas seulement l'effet du mode de production esthétique, mais aussi et peut être surtout du mode de production économique qui supporte le premier, et par conséquent de la combinaison spécifique du mode (ou des modes) de production de (ou des) art(s) et du mode de production dominant

3° il me paraît que la culture générale n'est pas autre chose que l'inculcation scolaire de l'ies qui caractérise les artistes qui produisent dans une formation sociale capitaliste.

4° l'ies se combine toujours très facilement avec la cdm [*forse, culture de masse*] bourgeoise (pour des raisons à étudier mais dont certaines sont déjà connues: voir le travail perspicace de Sartre sur l'idéologie de Flaubert; et le travail de R. Moulin sur le rapport des peintres au marché de la peinture)

5° le procès d'inculcation scolaire qui tend à faire communiquer l'homme cultivé et l'artiste doit se comprendre comme le moyen d'inculquer à un certain nombre de vecteurs l'ies, et métonymico-métaphoriquement la cdm associée.

6° l'ies est le fameux code dont Bourdieu a repéré correctement l'existence et les effets de 'culture' mais qu'il prend à tort pour le code de l'art en personne.

7° la place décisive de l'inculcation scolaire en matière tient non seulement à son caractère de masse, mais surtout à la nécessité de trois éléments de l'ies.

8° ce tris des éléments les plus idéalistes et les plus bourgeois de l'ies est ce que Bourdieu a repéré comme la fonction de consécration de l'école. Cette fonction me paraît s'exercer moins sur les oeuvres que sur les 'morceaux' choisis de façon à permettre de retrouver par le commentaire l'ies. Voir par ex., la consécration du surréalisme, avec le livre d'Alquié, le surréalisme est un humanisme. [XXX] A mettre à l'épreuve.

NB: le principe matérialiste (Vladimir, Tse, R.B., Pierre, Alain) selon lequel il ne faut pas prendre les artistes au mot de leur idéologie est en un tout autre sens un mot d'ordre universitaire; dans ce cas, il s'agit de redonner le droit de ne retenir de l'ies que les éléments idéalistes. Cf la manière dont Malraux cite les peintres, tantôt pour confirmer son commentaire, tantôt pour enrichir le florilège des erreurs sur l'art.

9° l'ies dominante me paraît déjà fixée dans la description que Hegel donne de l'art romantique, et qui vise en réalité l'ies, non et pour cause un mode de

production esthétique. Les sartreries, malrauteries, vangogheries, aragoneries, y compris dans certaines de leurs composantes les manifestes surréalistes ne sont que des affadissement de la description hégélienne (cf aussi Ph. È, le règne animal de l'esprit):

- l'art est un substitut de la religion
- la 'categorie' dominante de l'art est la subjectivité
- l'objet même de l'art, la chose même, c'est la manifestation de la subjectivité
- l'art est au dessus, en dehors, en deçà, au delà du monde, de l'histoire, des classes; le mot art engagé ne doit pas faire illusion: l'art s'engage, comme les civils dan la Légion (étrangère toujours, voir Mallarmé); comme la bourgeoisie l'art ignore les classes, surtout la bourgeoisie, qui ne s'y connait pas
- l'art est création
- l'art est liberté

10° qu'il y ait des affinités entre cette ies et la cdm bourgeoise me parait clair, que l'occultation de l'affinité permette d'inculquer la cdm, par l'ies, également, que la culture générale ne soit que l'inculcation de cette ies facile a établir. Reste a savoir comment l'esprit, l'ies, vient aux artistes¹⁴⁰.

Mi limito a segnalare soltanto alcune precisazioni.

Come si vede, Establet suggerisce una triangolazione tra l'ideologia dominante (si parla del rapporto della borghesia e della piccolo borghesia con «l'idéologie dominante inculquée etc.»), l'ideologia estetica spontanea (che è la stessa cultura generale), e l'apparato scolastico (l'ideologia dominante è «inculquée de façon massivement dominante dans les appareils scolaires»). L'apparato scolastico è il luogo specifico in cui avviene l'inculcamento dell'ideologia dominante attraverso una cultura generale che è la stessa ideologia estetica spontanea (punto 3: «la culture générale n'est pas autre chose que l'inculcation scolaire del'ies»). In questo senso, si potrebbe dire che il presupposto teorico che sta alla base dell'inculcamento dell'ideologia dominante e dell'inculcamento dell'ideologia estetica spontanea in quanto inculcamenti distinti ma legati, è che l'ideologia estetica *non* sia equivalente all'ideologia dominante: essa rappresenta soltanto la *parte* funzionale al suo inculcamento. A scuola, per farla breve, si apprende l'ideologia dominante perché si apprende una cultura generale che è una *ideologia* estetica proprio perché ideologica è la sua funzione di inculcamento dell'ideologia dominante. Sul punto, tuttavia, va detto che se è vero che «l'ies est surdéterminée» (punto 2) in quanto effetto della combinazione dei modi di produzione estetici e del modo di produzione dominate, resta del tutto inattesa la questione relativa a *come* l'ideologia estetica, in quanto è inculcata, sia funzionale all'inculcamento dell'ideologia dominante e, quindi, alla riproduzione dei modi di produzione (almeno per il momento, perché la questione verrà approfondita, a partire dalle indicazioni di Macherey sull'insegnamento delle Lettere, in tutti i punti della seconda parte).

Un'altra osservazione. Sopra, relativamente a *Culture et idéologie*, si è ipotizzato che per 'cultura' Establet intendesse la pratica culturale di consumo di oggetti d'arte in quanto paradigma (estetico) di funzionamento delle pratiche culturali in generale (economica, sociale, politica). La

¹⁴⁰ ALT2. A14-01.03 (A), pp. 1-2.

convergenza dei punti 3, 4, 5, 10 pare verificare questa ipotesi. Con il terzo punto, l'ipotesi viene verificata, dal momento che la cultura generale, se è già una ideologia estetica, è quindi una cultura estetica che rappresenta le modalità di decodificazione di cui parla Bourdieu (ma – si badi – in modo impreciso, nella misura in cui scambia il codice che consente la sua decodificazione per la cosa stessa: «l'ies est le fameux code dont Bourdieu a repéré correctement l'existence et les effets de 'culture' mais qu'il prend à tort pour le code de l'art en personne»). Non solo. Se si ipotizza che la 'cultura di massa borghese' di cui parla Establet nel quarto, quinto e decimo punto (senza darne tuttavia una definizione), rappresenti l'insieme delle pratiche culturali della classe dominante, allora la cultura generale in quanto cultura estetica, come nello scritto del '66, è ciò che inculca la cultura di massa («métonymico-métaphoriquement» punto 5, a partire da «affinités entre cette ies et la cdm bourgeoise» punto 10, perché «l'ies se combine toujours très facilement avec la cdm» punto 5. Così, si potrebbe dire che la generalità della cultura generale in quanto ideologia estetica, sia la generalità delle pratiche culturali, appunto, in generale).

La tesi secondo cui la cultura generale in quanto ideologia estetica spontanea rappresenta la *parte* dell'ideologia dominante funzionale al suo stesso inculcamento è la tesi di fondo del punto tre della seconda parte (inizio da qui per comodità espositiva). Vediamo in breve.

«En français, le mot 'culture' est ambigu: il renvoie simultanément à deux traditions»¹⁴¹. La prima è etnologica. Si ricordi che l'Establet di *Culture et idéologie* definiva la cultura, proprio a partire dalla sua valenza etnologica, come l'«insieme di modelli di comportamento attualizzati in una determinata società». Non stupisce allora che con la tradizione etnologica cui si rinvia in *Sur l'école bourgeoise* si guardi proprio, sul presupposto della relazione di identificazione tra cultura e ideologia, alla definizione di cultura data da Establet nel '66: «culture-Kultur (allemand), culture (anglais) = somme des oeuvres d'une société + somme des modèles de comportements des sujets sociaux de la dite société = somme des produits + rapports normés a ces produits = Idéologie dominante = ideologie de la classe dominante (cf. Establet, *Culture et idéologie*, CML, 12-13)»¹⁴². La seconda tradizione è più strettamente legata all'uso francese della parola: «la seconde est humaniste et plus spécifiquement française: = cultivation (anglais), bildung (allemand); cf. les expressions: homme cultivé, individu d'une haute culture, inculte, 'culture generale'»¹⁴³. In sintesi, la cultura di cui parla Establet nel '66 qui è rappresentata dalla cultura in quanto è ciò che stabilisce una relazione identitaria con l'ideologia (nel primo senso); mentre la cultura generale in quanto ideologia estetica spontanea di cui parla nel '68, nella prima parte di *Sur l'école bourgeoise*, è la cultura generale in quanto ideologia umanista della seconda parte dello stesso testo.

Il termine cultura, dunque, essendo un termine ambiguo, è un termine equivoco (c'è bisogno di «bannir de notre lexique le mot 'culture'»).

¹⁴¹ ALT2. A14-01.03 (B3), p. 1.

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ *Ibidem*.

Sostituzione inequivocabile: utilizzare *ideologia* per la cultura nel primo senso; utilizzare *umanesimo borghese*, per il secondo. Il punto, infatti, sta nel non confondere i due sensi della parola (cioè, di non cadere in un paralogismo della ‘parte per il tutto’ che fa dell’umanesimo borghese la forma universale dell’ideologico in generale). Perché se è vero che, a partire dalla prima parte di *Sur l’école bourgeoise*, lo statuto soltanto parziale della cultura generale rispetto all’ideologia dominante si poteva soltanto dedurre (a partire dalla triangolazione tra ideologia dominante, cultura generale e apparato scolastico), qui, è in base a questa divisione fondamentale che è esplicitamente innescato il meccanismo dell’inculcamento dell’ideologia dominante. L’umanesimo borghese, infatti, non rappresenta, dell’ideologia dominante, «qu’un fragment»:

Il est indispensable de ne pas confondre ces deux acception et de comprendre que le sens II (culture générale) ne constitue qu’un fragment du sens I. L’idéologie humaniste de la culture générale, qui sélectionne et valorise certains produits intellectuelles dans un champ déterminé (art, littérature) et qui impose des rapports normés à ces produits (le rapport normé définissant d’ailleurs le contenu), n’est qu’un aspect particulier de l’idéologie de la classe dominante. Elle ne concerne qu’une fraction du champ idéologique (art et littérature) et n’affecte que bourgeoisie et petit bourgeoisie. Pour la classe bourgeoise et pour certaines éléments de la petite bourgeoisie, il est possible (à démontrer) que l’idéologie humaniste soit l’aspect dominant sous lequel s’effectue le procès d’inculcation de l’idéologie¹⁴⁴.

Per la classe borghese l’ideologia umanista rappresenta «l’aspect dominant sous lequel s’effectue le procès d’inculcation de l’idéologie»... Ciò significa che la cultura generale è il nome di un rapporto – è il «rapport particulier que la classe bourgeoise entretient avec son idéologie»¹⁴⁵. L’umanesimo borghese è la parte dell’ideologia dominante funzionale all’apprendimento dell’ideologia dominante o, è lo stesso, l’umanesimo è borghese perché borghese è l’agente della sua fruizione (ed è in questo senso che il contenuto della cultura generale è determinato dal rapporto soggettivo con questo contenuto).

Ecco che ricorre l’entrata in gioco dell’istituzione scolastica, secondo un movimento che si è già visto nella prima parte (la scuola è il luogo dell’inculcamento dell’ideologia estetica spontanea). Nulla di nuovo: la famiglia borghese («bibliothèque paternelle, conseils de lecture, discothèque familiale» etc.) e l’insegnamento secondario classico (liceale) con l’insegnamento superiore come fattore di rinforzo del primo, rappresentano le risposte alla domanda su «quels sont les lieux d’inculcation de cette culture générale». Non solo. Qui, infatti, sono presenti altre due tesi che ricorreranno poco più tardi nel testo di Macherey. Ecco la prima. Si è visto come l’opposizione tra l’istruzione e la formazione rappresenti l’esclusione caratteristica (IV Ipotesi) del modo di educazione capitalista in quanto determinata dall’esclusione fondamentale del lavoro intellettuale e del lavoro manuale (V Ipotesi). Bene – ciò significa che l’ideologia umanista in

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ Ivi, p. 2.

quanto ideologia estetica è il contenuto del sapere trasmesso per la classe borghese e piccolo borghese: essa, con tutta evidenza, sta a lato del lavoro intellettuale: «pour le prolétariat, la notion de culture générale n'existe pas»¹⁴⁶. La seconda. Se nella prima parte di *Sur l'école bourgeoise*, come visto, restava inattesa la questione sul come, cioè con quali mezzi di inculcamento, l'ideologia estetica, cioè l'umanesimo borghese, fosse funzionale all'inculcamento dell'ideologia dominante in quanto surdeteminata ai modi di produzione, qui si risponde con la tesi relativa all'insegnamento delle Lettere di cui parlerà Macherey («L'enseignement littéraire [...] est par excellence un enseignement qui ne vaut pas pour lui même (il engendre un savoir inutile), mais pour autre chose, dont il ne dit mot»¹⁴⁷); «l'enseignement littéraire a d'emblée une vocation générale: il est comme nous le verrons solidaire de l'idée d'une formation totale de l'individu»¹⁴⁸). Se la cultura generale è il rapporto che la classe borghese intrattiene con la propria ideologia, «les moyens d'inculcation de cette idéologie spécifique résident dans les techniques de l'enseignement littéraire»¹⁴⁹ (quali, ad esempio, il commentario e la dissertazione). Attraverso l'insegnamento tecnico delle Lettere l'individuo, infatti, impara l'uomo borghese:

À travers la littérature, l'élève apprend l'homme universel. Pascal, Montaigne, Racine ont peint les hommes tels qu'ils sont: en chacun d'eux, en chacun de leurs écrits parle l'humaine condition; en se peignant, ils ont peint tous les hommes... Il y a une essence humaine, un homme éternel sans aucun rapport avec les structure économique et sociales. Sous les traits de l'homme éternel, on dissimule le bourgeois: c'est en fait, l'*homme bourgeois* qu'on leur inculque sous les dehors de la condition humaine universelle¹⁵⁰.

Il punto due riguarda il posto degli apparati scolastici nella divisione sociale del lavoro e nel sistema di inculcamento ideologico. Anche ora, trattandosi di materiale soltanto programmatico, conviene riportare il brano integralmente.

- 1) le problème doit être traité dans une formation sociale capitaliste, ce qui ne se peut que différenciellement.
- 2) le découpage courant de l'objet ne va pas de soi: l'«école» n'a d'unité qu'idéologique; les différents appareils scolaires remplissent chacun simultanément et inégalement des fonctions distinctes; (reproduction de la division sociale du travail; inculcation idéologique, formation à la science); l'importance de telle ou telle fonction varie selon la/les classes scolarisée; point capital: AUCUNE des fonction assurées par les différents appareils scolaires n'est assurées exclusivement par ceux-ci. Il suit que la topologie provisoire subséquente est une topologie croisée.

I — les appareils scolaires ont d'autres fonction que l'inculcation idéologique

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ ALT2. A14-01.04 (A), p. 14.

¹⁴⁸ Ivi, p. 12.

¹⁴⁹ ALT2. A14-01.03 (B3), p. 3.

¹⁵⁰ Ivi, p. 4.

– reproduction de la division sociale du travail par le biais de formation techniques spécialisées, exclusives et ségrégatives.

– enseignement de la science en vue de l'accroissement des forces productives. A noter: l'enseignement de la science, toujours saturé d'idéologie est exclusivement impartie aux appareils scolarisant petite et bourgeoisie.

II — les appareils scolaires n'ont pas le monopole de la reproduction de la division sociale du travail.

point théorique évident, mais le souligner pour dissiper l'illusion petite bourgeoise de la 'méritocratie'.

III — les appareils scolaires ont pour fonction d'inculquer TOUS les aspect de l'idéologie dominante.

remarque: l'école ne se borne pas a inculquer l'idéologie culturelle; cf point trois.

L'inculcation se fait toujours à deux niveaux:

assujettissement pratique

assujettissement idéologico-théorique

(le signe de la croix, la prière versus le catéchisme)

et porte toujours sur les rapports aux trois instances¹⁵¹.

Ormai si è del tutto familiari con l'adagio teorico di queste righe.

Quasi che il testo di Macherey non sia altro che un suo lungo commentario. Mi limito perciò soltanto a segnalare i punti di convergenza. Si parla di unità ideologica («l' 'école' n'a d'unité qu'idéologique») – ciò che sarà l'unità della rappresentazione funzionale alla dissimulazione della divisione di classe come a quella dell'eterogeneità della sua divisione fondamentale. Si parla, appunto, delle funzioni distinte dei «différents appareils» (perché distinte sono le classi sociali coinvolte nel processo di riproduzione: Macherey, come visto, scriverà che la scuola è costituita dalla giustapposizione di «appareils différents, qui transmettent à des publics différents des contenus hétérogènes»¹⁵²; è per questo, che qui è scritto che «l'école ne se borne pas a inculquer l'idéologie culturelle»: proprio perché l'ideologia culturale, o l'umanesimo borghese, è il mediatore ideologico parziale che inculca l'ideologia dominante alla classe dominante, che cioè definisce il rapporto della classe dominante con la *propria* ideologia in quanto ideologia dominante); del fatto, più precisamente, che gli apparati siano funzionali alla «reproduction de la division sociale du travail» e che, con ciò, «ont pour fonction d'inculquer tous les aspect de l'idéologie dominante» – non soltanto inculcando «l'idéologie culturelle» (come si è visto per il punto tre), ma operando al livello dell'«assujettissement pratique» e di quello «idéologico-théorique». Più o meno insolita, sebbene sia introdotta come una tesi soltanto accennata, è, piuttosto, l'indicazione relativa a quella che può definirsi la funzione di non esclusività dell'apparato scolastico («aucune des fonction assurées par les différents appareils scolaires n'est assurées exclusivement par ceux-ci»; «les appareils scolaires n'ont pas le monopole de la reproduction de la division sociale du travail»).

Siamo nel marzo '68.

Il clima, nelle strade di Parigi, è caldo.

¹⁵¹ ALT2. A14-01.03 (B2).

¹⁵² ALT2. A14-01.04 (B), p. 2.

Normale che, sul presupposto (teorico) dell'impostura dei sistemi di insegnamento, necessitano di essere correttamente impostate le linee della pratica politica (siamo all'altezza del punto uno): rimbomba la domanda che prima era di Černyševskij e poi di Lenin: «Que faire à l'école, de l'école, pour l'école, contre l'école?»¹⁵³. Innanzi tutto, si tratta di non cadere nella trappola linguistica della crisi (non fare dell'università e dell'istituzione scolastica qualcosa che stia al di là di ciò che essa è). Motivo che ritornerà nel testo di Macherey, in relazione al riformismo come semblante (sineddotico e depoliticizzato) dell'azione politica organizzata (§1.): «La 'crise de l'enseignement' est donc un thème idéologique, nécessaire au fonctionnement de l'idée scolaire, et de ce dont elle tient lieu, en régime capitaliste»¹⁵⁴. Scrive Establet: «Ce qu'on appelle la crise universitaire n'est perçue que par la bourgeoisie et par les couches intellectuelles de la petite bourgeoisie»¹⁵⁵. Poi, si tratta di non cadere in un'altra trappola, quella relativa alla nozione di un programma strategico: sono la borghesia e la piccola borghesia che per difendere la reciproca posizione possono contare su una base di massa *potente non per numero ma per egemonia e dominazione ideologica* («de ce masses qui selon Gramsci peuvent se compter par milliers, et non par millions»¹⁵⁶). Come a dire che ciò che deve essere rovesciato è *prima lo statuto simbolico* (il contenuto rappresentativo dell'istituzione): «Vouloir à tout prix programmer la stratégie universitaire prolétarienne, revient à vouloir fabriquer l'université pour le prolétariat sans le prolétariat, en bref, à choisir au nom du prolétariat entre les stratégies possibles existantes, donc entre les positions de classe bourgeoises et petites bourgeoises»¹⁵⁷.

Insomma, che fare?

Né programmi, né riforme ma, di nuovo, programmaticamente, situare le linee operative sulla pratica teorica. Ciò che definisce, in definitiva, l'analisi del gruppo althusseriano, e quella di Establet in particolare, come guida della pratica politica.

Situer la place exacte du problème scolaire parmi les problèmes politiques.
Dénoncer d'une manière fondée et détaillée les appareils scolaires comme appareils d'état au service de la classe dominante.
Faciliter à d'autres la détection et la dénonciation de ces effets.
Briser le lien de certains 'scolaires'-lycéens étudiants universitaires avec l'appareil scolaire, jusque dans les luttes qu'ils mènent aujourd'hui contre lui, pour les associer aux luttes décisives¹⁵⁸.

¹⁵³ ALT2. A14-01.03 (B1), p. 1.

¹⁵⁴ ALT2. A14-01.04 (A), p. 2.

¹⁵⁵ ALT2. A14-01.03 (B1), p. 1.

¹⁵⁶ Ivi, p. 2.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ Ivi, p. 3.

§5. Sulla proprietà dei mezzi di espressione (e la genesi della scuola di classe): Michel Tort

Pratiques littéraires et pratiques scolaires è il titolo di un breve testo non datato che Michel Tort redige come commentario a *Les mythologies scolaires* di Macherey.

Anche qui, come si può vedere, siamo nell'ambito delle pratiche culturali borghesi: «Le texte de P. Macherey *Mythologies Scolaires* est fondamental pour l'analyse de toutes les manifestations culturelles bourgeoises, qui sont, d'une part la production des objets réputés 'oeuvres d'art', d'autre part leur consommation»¹⁵⁹. Certo, la produzione è altra cosa rispetto al consumo. E tuttavia, Tort suggerisce un rapporto di doppia implicazione: se, da un lato, per dirla con Establet¹⁶⁰, la cultura generale, in quanto ideologia estetica, si definisce dal rapporto che essa intrattiene con l'oggetto d'arte (a lato del consumo); d'altro lato, nel modo di produzione capitalista, l'oggetto d'arte (a lato della produzione) è definito dal rapporto con la cultura generale. Insomma: *la produzione dell'oggetto reagisce alle stesse istanze (sociali e di classe) del consumo dell'oggetto*. Tort è esplicito: «Le matériel transformé par la production est déterminé par les mêmes causes, régi par les mêmes antagonismes sociaux que le mode de consommation»¹⁶¹. Se il consumo dell'opera, a scuola, è il consumo della classe dominante (affinché le venga inculcata la *propria* ideologia, per dirla con Establet, sulla base di una divisione fondamentale tra lavoro manuale ed intellettuale, per proseguire con Macherey), la produzione dell'oggetto consumato risponde, a scuola, ai bisogni (ideologici) della classe dominante. Di conseguenza, se è l'istituzione scolastica a rappresentare il luogo specifico in cui cade la cultura generale in quanto ideologia estetica, allora l'analisi della stessa istituzione (come quella che fa Macherey) può rappresentare, allo stesso tempo, l'analisi di un «secteur particulier de l'éducation (soit celui de la 'formation littéraire')», ovvero, «de ce qui est consommation à divers niveaux». In sintesi: la produzione rinvia al consumo (e viceversa), e il consumo rinvia all'istituzione: comprendere l'istituzione significa comprendere, in ultima istanza, la produzione in quanto definita dal consumo dell'oggetto che essa produce.

A partire da tale presupposto riassumerei una delle tesi di fondo del testo di Tort come segue: *l'autorappresentazione della scuola come tutto unitario* (di cui parla Macherey) *definisce la rappresentazione dell'universo letterario come tutto unitario*: «nous pouvons comprendre que 'l'univers de la Littérature' est décrit, dans notre culture bourgeoise, comme 'l'univers scolaire' où il figure»¹⁶². L'unità ideologica della scuola in quanto settore che definisce il modo di consumo dell'oggetto letterario, definisce l'oggetto letterario come un tutto unitario in quanto prodotto impartito a scuola come

¹⁵⁹ ALT2.A14-01.05, p. 1.

¹⁶⁰ Che qui pare presente a partire dall'annodamento tra le «manifestations culturelles bourgeoises» e l'«univers de la Littérature».

¹⁶¹ ALT2.A14-01.05, p. 1.

¹⁶² Ivi, p. 2.

settore del suo consumo. Se la produzione e il consumo sono le istanze fondamentali (e reciprocamente determinate) delle pratiche culturali borghesi, l'oggetto prodotto è impartito in uno spazio senza scarti che definisce ideologicamente quell'oggetto come un tutto senza scarti («sous l'aspect d'un tout qui se suffit à soi-même, prétendument indépendant des autres 'systèmes' politique et économique»¹⁶³). In breve: la rappresentazione (scolastica) funzionale alla riproduzione ideologica (per inculcamento culturale), genera la rappresentazione di un oggetto (letterario) adeguato alla funzione della rappresentazione scolastica (della riproduzione ideologica). A questo livello, è evidente, siamo ancora sulla superficie dell'unità mitologica – ovvero, *nell'ambito dell'uno* (e per camuffamento della lotta di classe, cosa che riguarda, lo vedremo subito, anche l'opera rispetto ai suoi modi di espressione; e per dissimulazione della propria divisione fondamentale, cosa che, come visto, riguarda l'apparato scolastico). La rappresentazione del consumo (meglio: la rappresentazione dello spazio – *le lieu* – in cui il consumo avviene), definisce la rappresentazione della produzione (meglio: la rappresentazione dell'oggetto inculcato nello spazio in cui avviene il consumo). Scrive Tort che «la production littéraire est donc liée à l'enseignement et à la critique qui s'emploient à faire imaginer aux consommateurs, selon une optique intéressée intéressante, qu'un ouvrage littéraire est un beau Tout fermé sur son Secret»¹⁶⁴; oppure: «En fait, l'Enseignement de la Littérature tel qu'il est dispensé dans les classes, et les prédications de la Critique Littéraire prétendent libre de tous conformismes et servitudes, entrent dans un rapport déterminé avec les textes produits à cause d'une conjoncture historique»¹⁶⁵.

Ecco, allora, che Tort introduce una ipotesi davvero geniale: e se i modi di produzione estetici, in quanto strutturati dalla strategia di riproduzione capitalista, non siano che una applicazione dei modi di produzione in generale? Evidentemente non siamo nell'ambito di una semplice analogia. Perché? Ripeto: se la cultura generale in quanto ideologia estetica è per la classe dominante; e se la produzione dell'opera è legata al suo consumo – allora tutto ciò non può condurre che ad una conclusione: *la produzione dell'opera è fondata sulla proprietà dei mezzi di espressione della classe dominante*:

Il y a intérêt pour la classe bourgeoise à contrôler le marché littéraire, à se réserver les profits de la production et à organiser démocratiquement la consommation. Démocratiquement: c'est-à-dire *inégalement*, de façon que la propriété des moyens d'expression ne sorte pas de la classe de ceux qui la possèdent déjà, soit comme écrivains soit comme lecteurs, tandis que le travail d'une classe dépourvue du droit de propriété contribue essentiellement à la production de cette fiction littéraire!¹⁶⁶.

Insomma, il linguaggio dell'opera è tutto fuorché un linguaggio qualsiasi. Nel sistema di produzione capitalista *il testo letterario è l'indice*

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ Ivi, p. 4.

¹⁶⁵ Ivi, p. 3.

¹⁶⁶ Ivi, p. 5.

di una selezione esclusiva e programmata – è l'indice di una regione della superficie del linguaggio definita da una decisione (di classe), ovvero, di una lotta di appropriazione dei mezzi di espressione¹⁶⁷. Il modo di espressione letterario è un modo di espressione privato – e nel senso della sua appropriazione (per una classe), e nel senso della sua privazione (per le altre classi). Si potrebbe anche dire così: il lavoro scolastico, per Macherey, è il lavoro (analogico) che ci fa piegare le gambe (ovvero, che ci fa credere nel reale); nello specifico, quello intellettuale, ancora per Macherey, è il lavoro che fa piegare le gambe alla classe dominante; il lavoro intellettuale, di nuovo per Macherey, ma, in modo più consistente per Establet, è lavoro di apprendimento letterario (per il primo, la letteratura è «solidaire de l'idée d'une formation totale de l'individu» ed è «le support 'spéculatif' de la discipline morale imposée»¹⁶⁸; per il secondo, inculca l'uomo universale): ecco, dunque, la *ratio* della puntualizzazione di Tort: per fare tutto ciò, per saper piegare le gambe, *bisogna saper parlare la stessa lingua di ciò che fa credere nel reale* (nel brano riportato si dice: «propriété des moyens d'expression ne sorte pas de la classe de ceux qui la possèdent déjà»¹⁶⁹).

Il linguaggio è una superficie trasversale che attraversa tutti gli esseri parlanti. Ma il consumare implica, come visto, un saper dire o, è uguale, ognuno, in base alla classe sociale, quando dice – dice a modo proprio. Nell'opera come funzione della riproduzione, allora, il proletariato è escluso dalla sua fruizione (l'opera è per la classe dominante e il consumo è legato alla produzione¹⁷⁰). Tort, ecco il punto, è lontano dall'ipotesi che farebbe del linguaggio qualcosa di naturale, come se questo fosse, di un essere parlante, il proprio corredo originario. Perché se il linguaggio è una superficie che attraversa le classi sociali, allora l'opera che taglia la superficie con un gesto di appropriazione (l'opera mette in opera una selezione), *riflette gli antagonismi di quelle classi sociali*. A conclusione del brano riportato sopra si diceva che «le travail d'une classe dépourvue du droit de propriété

¹⁶⁷ Una tesi di questo tipo la si ritrova in R. Balibar, *Les Français fictifs: le rapport des styles littéraires au français national*, con la collaborazione di G. Merlin e G. Tret, con una introduzione di É. Balibar e P. Macherey, Paris, Hachette, 1974. Sul punto, cfr. *infra*, nota 178.

¹⁶⁸ ALT2. A14-01.04 (A), p. 12.

¹⁶⁹ È per questo che ipotizzo che dietro la tesi di Tort, oltre che a Macherey, vi sia la recensione di Balibar a Bourdieu, cfr. *supra*, Cap. I, Appendice: il pre-sapere è una *tecnica artigianale del linguaggio* dal momento che il linguaggio, essendo il pre-sapere un saper-dire, rappresenta il supporto materiale di tutte le culture che si affrontano a scuola.

¹⁷⁰ È celebre la tesi di Roland Barthes ne *Il grado zero della scrittura* secondo cui la letteratura è intrinsecamente moderna (R. Barthes, *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1953, tr. it. di G. Bartolucci, R. Guidieri, L. Prato Caruso, R. L. Provera, *Il grado zero della scrittura seguito da Nuovi saggi critici*, Torino, Giulio Einaudi editore, 2003). Riguardo al nostro enunciato: «l'opera è per la classe dominante e il consumo è legato alla produzione» rinvio al breve commento alla tesi di Barthes che Jean-Claude Milner offre in *L'opera chiara*: «Questa modernità è databile, grosso modo, con l'avvento della borghesia come classe dominante, al tempo stesso economica e politica. Almeno in Francia. Da cui si concluderà di buon grado che la letteratura francese rappresenta il tipo stesso della Letteratura, proprio come la rivoluzione industriale inglese offre, secondo alcuni, il tipo dell'industria capitalista», J.-C. Milner, *L'Œuvre claire. Lacan, la science, la philosophie*, Paris, Éditions du Seuil, 1995, tr. it. di L. F. Clemente, *L'opera chiara. Lacan, la scienza, la filosofia*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2019, p. 82.

contribue essentiellement à la production de cette fiction littéraire»: ciò non significa che la lotta di classe nei modi di produzione si riflette nella lotta di classe nei modi di appropriazione dei mezzi di espressione? «Or l'inégalité linguistique et culturelle est à la fois l'image déplacée de l'inégalité économique, et un moyen supplémentaire de confirmer l'inégalité économique, d'en exploiter les avantages»¹⁷¹. Il testo letterario, oggetto *non* creato (esso rinvierebbe ad un Autore impermeabile al conflitto linguistico di appropriazione), è cioè *l'oggetto prodotto a partire da un gesto originario di accumulazione e, perciò, di esclusione*. Se, in buona sostanza, a scuola, l'opera letteraria è la cornice di una selezione (o produzione) linguistica borghese finalizzata al consumo per la classe borghese, essa, d'altra parte, è il prodotto che si produce *nell'esclusione di un dire*: alla base della produzione letteraria c'è soltanto un fattore determinante: *l'antagonismo di classe in quanto è ciò che rinvia alla sottrazione di un linguaggio funzionale alla propria (della classe dominante) riproduzione* (l'opera, appunto, è «un moyen supplémentaire de confirmer l'inégalité économique»). Il linguaggio (dell'opera) borghese esiste soltanto sulla base della lotta di classe nel campo del linguaggio in generale. Alle spalle del linguaggio c'è una disuguaglianza linguistica essenziale che è determinata dall'appropriazione dei mezzi di espressione: «l'existence d'un prolétariat productif non propriétaire, avec les antagonismes linguistiques qui résultent de cet état de fait: voilà la base de la production littéraire»¹⁷².

In tal modo si comprende che se l'opera è il risultato di una gigantomachia (di classe), *essa non ha autore* o, meglio, *essa riduce la firma che chiude l'opera all'indice privato del gruppo sociale che conduce la lotta di appropriazione*:

Quoique l'ouvrier apparent de l'oeuvre d'art' apparente soit l'auteur désigné par une signature, membre de la Société des Gens de Lettres, éventuellement en possession des droits d'auteur, 'Racine', 'Balzac', 'Robbe-Grille' (noms qui recouvrent d'ailleurs tout autre chose que ce que recouvrirait pour un Romain 'Sophocle', 'Cicéron', pour Madame de Sévigné 'Racine'), *le producteur littéraire réel* n'est nullement ce propriétaire privé. Le producteur réel est la fraction des classes sociales au sein de laquelle le texte est désirable; autrement dit le producteur réel est *la coalition d'intérêts de classe pour laquelle une telle fiction est une arme de combat*¹⁷³.

Prendo Balzac soltanto come esempio. I modi di espressione di Balzac sono i modi di espressione della classe borghese (e per la classe borghese). Questa, però, si potrebbe dire che sia la 'posizione reale' di Balzac... Certamente, infatti, è stato lui a scrivere materialmente, poniamo, *Eugénie Grandet*: e tuttavia, come visto, il semplice gesto della scrittura non basta ad indicarlo come autore («*le producteur littéraire réel* n'est nullement ce propriétaire privé»), come se fosse la sua intenzionalità tutta privata a parlare davvero nella sua scrittura. Eppure, non si è detto fino ad ora che la funzione dell'opera è una funzione ideologica («Le droit de propriété

¹⁷¹ ALT2.A14-01.05, p. 7.

¹⁷² Ivi, p. 6.

¹⁷³ *Ibidem*.

économique s'assortit en effet, sous condition de relais déterminés, d'un droit à la propriété des moyens linguistiques et esthétiques»¹⁷⁴)? Le virgolette che Tort applica agli autori vanno prese seriamente. Se i modi di espressione di Balzac sono i modi di espressione della classe borghese (ciò che indica la posizione che egli occupa realmente all'interno della lotta per l'appropriazione dei mezzi di espressione), è pur vero che, ideologicamente, l'opera porta il Nome di 'Balzac', come se egli fosse l'Autore impermeabile al conflitto linguistico di classe (come se l'opera, per dirla con Macherey, non fosse prodotta a partire da un materiale linguistico surdeterminato, ma fosse un qualcosa di semplicemente creato)... Da una parte, in sintesi, c'è Balzac; dall'altra, il suo Nome. Ciò non significa, forse, che sia proprio al livello del Nome che la scuola, in quanto rappresentazione unitaria, consuma l'opera come tutto unitario? Il Nome, proprio perché nasconde l'indice singolare di una lotta generalizzata (l'autore materiale nella sua posizione reale), *non nasconde la divisione di classe fondamentale in base alla quale essa si produce?* La funzione del Nome, in ultima istanza, non è proprio quella di generare un occultamento fondamentale? Il Nome non serve a nascondere il fatto originario che sta dietro alla sua produzione? Nulla, qui, vieta di reintrodurre le nozioni di 'piano reale' e 'piano immaginario' e formulare le tesi seguenti:

1. L'opera letteraria occupa, *simultaneamente*, un posto nel 'piano reale', se con questo si definiscono i fattori reali della sua produzione di classe, e uno nel 'piano immaginario', se con questo si definisce la sua funzione come essenzialmente riproduttiva dei modi di produzione della classe dominante (per inculcamento di universalità a partire da un parlare – dell'opera – e di un saper parlare – dei borghesi, a scuola)
2. Se il contenuto rappresentativo della scuola, per Macherey, cade in uno spazio «où les contradictions propres au régime capitaliste trouvent à se représenter sans qu'apparaisse la lutte des classes»¹⁷⁵, allo stesso modo, il Nome impresso sull'opera è *funzionale all'occultamento del fatto sociale funzionale alla sua produzione* («La signature n'est ici que la couverture juridique de l'opération esthétique [...] Bien plus c'est la réfraction du conflit linguistique en une image de vie privée qui le rend beau pour une imagination bourgeoise»¹⁷⁶).
3. Sopra si è visto come «l'enseignement et à la critique qui s'emploient à faire imaginer aux consommateurs, selon une optique intéressée intéressante, qu'un ouvrage littéraire est un beau Tout fermé sur son Secret»¹⁷⁷. L'enunciato risulta adesso pienamente intelligibile: se è a scuola che il fine dell'opera è quello di inculcare l'ideologia dominante sul presupposto operativo di una rappresentazione unitaria motivata da un mascheramento (2.), allora, *è la scuola che definisce l'opera come tutto unitario in quanto oggetto autoriale.*

¹⁷⁴ Ivi, pp. 5-6.

¹⁷⁵ ALT2. A14-01.04 (A), p. 2.

¹⁷⁶ ALT2. A14-01.05, p. 6.

¹⁷⁷ Ivi, p. 4.

4. Con tutta evidenza, Balzac come occupante un posto reale all'interno del campo linguistico come campo conflittuale (nel 'piano reale': 1.), non scrive per essere letto a scuola, ma, al contrario, è la scuola ad operare una selezione in base ai modi di espressione dell'opera. Strutturale, nel 'piano reale', è soltanto la lotta per l'appropriazione dei mezzi d'espressione nel campo del linguaggio in generale: la scuola interviene precisamente *al livello di una seconda istanza* – interviene cioè nella selezione delle opere in base ad un meccanismo linguistico che sia funzionale alla «*coalition d'intérêts de classe pour laquelle une telle fiction est une arme de combat*». D'altro lato, però, il Nome, come l'opera (nel 'piano immaginario'), sono generati a partire da una necessità immaginaria («l'enseignement [...] s'emploient à faire imaginer aux consommateurs [...]») funzionale al meccanismo ideologico di riproduzione. In altri termini, se Balzac, nel 'piano reale', scrive indipendentemente dal consumo scolastico (che *eventualmente* seleziona l'opera in seconda istanza); dall'altra, è il consumo scolastico funzionale alla riproduzione ideologica dei modi di produzione *a produire il Nome e l'Opera ad eventualità ormai avvenuta*¹⁷⁸.
5. In questo senso, il gesto teorico di §1. consistente nell'accostare il testo di Macherey sulla scuola a quello sulla produzione letteraria –

¹⁷⁸ Per l'assoluta affinità teorica riporto per intero un brano di Renée Balibar, tratto da un fascicolo inedito di undici fogli dattiloscritti senza titolo e non datato. Il testo fu inviato (di domenica) da Renée Balibar ad Althusser. Questo è ciò che scrive nella nota di invio: «Cher Louis, je t'envoie des additifs que Pierre m'avait demandés, et dont je lui ai dit de faire ce qu'il voudra». Difficile dire a quale sezione di *Écoles* si riferiscano le aggiunte richieste da Macherey. Per l'argomento che tratta, grosso modo relativo al rapporto tra la riproduzione dei rapporti di produzione e il contenuto dei testi utilizzati a scuola, si può ipotizzare che la sezione di riferimento fosse proprio quella relativa alla cultura. Comunque stiano le cose, è proprio per la questione del Nome elaborata da Tort che mi interessa riportare il brano di Renée Balibar. L'elemento più importante che qualifica la pratica scolastica è quella della costituzione di quello che Renée Balibar chiama *Corpus d'Auteurs* o *Grands Auteurs*. Questi, per l'uso che se ne fa a scuola, sono funzionali al meccanismo di riproduzione ideologica della classe dominante nella misura in cui *définissent l'essere stesso della sua composizione sociale*. Come a dire che per fare un borghese c'è bisogno di due ingredienti: la proprietà dei mezzi di produzione e... Racine! Vediamo: «Quand un lycéen parle de 'ses livres', il évoque ses *Morceaux Choisis* (en forme d'histoire littéraire, hier Lanson et Chavaillier-Audiat, aujourd'hui Lagarde et Michard), ou les Romans, Poèmes, Commentaires littéraires qui l'ont bercé en marge des heures de classe (Balzac-et-Stendhal, Baudelaire-et-Rimbaud, Paul Eluard, Sartre, etc.). Les variantes individuelles de ce choix peuvent être considérables, mais la structure de l'ensemble collectivement admis est contraignante. Le répertoire des Grands Auteurs, les rapports des Auteurs entre eux y compris le rôle attribué aux non-conformistes reconnus, sont déterminés et constituent le principal savoir de l'élève qui de l'étudiant. [...] La classe bourgeoise a le culte de l'art devenu pour elle la véhicule privilégié de la religion et de la morale. [...] elle se représente la Littérature comme un monde de styles individuels géniaux faisant carrière dans une histoire des Genres et des Écoles. La composition du monde bourgeois des Grands Auteurs varie quant aux noms et aux justifications, selon la conjoncture réelle politique et sociale. Les gloires historiques de Racine, d'Homère, de Mallarmé, de Nerval, ne sont pas immuables ni arbitraires, mais dissimulent sous les 'significations' interprétatives leurs causes économiques éloignées. Le fait permanent est la possession d'un patrimoine linguistique bien défini grâce auquel l'élite cultivée élabore un mode d'expression allusif à base d'allégories, de sous-entendus morphologiques et syntaxiques, de tout l'arsenal des figures de rhétorique, pour lequel sont requis des rudiments de langues latine et étrangères. Elle n'en tire pas seulement un bénéfice superficiel, et voyant, d'ésotérisme. En réalité la conscience de classe de la bourgeoisie dominants a besoin de ce Corpus littéraire pour se figurer à elle-même et aux autres. L'être bourgeois passe par son Racine et son Mallarmé, comme l'argent bourgeois par son Balzac», ALT2. A14-01.02, pp. 7-8.

consistente cioè nel mettere in evidenza un medesimo gesto teorico adeguato alla messa in mostra di un medesimo mito, mostra di essere tutto fuorché ozioso. È lo stesso Tort a scrivere che: «Ces aperçus raccourcis, auxquels nous allons apporter des éléments de démonstration, sont déjà confirmés non seulement par les analyses des *Mythologie Scolaires*, mais par les travaux de P. Macherey *Pour une Théorie de la Production Littéraire*. Macherey a clairement dénoncé: - la confusion métaphysique entretenue dans l'état actuel de notre culture entre 'Lecture' et 'Écriture'; - l'évitement d'une théorie de la production réelle, grâce au règne entretenu des idéaux de 'création artistique'; - la réduction, commode pour la culture régnante, de l'explication de texte à une thématique intemporelle; - la méconnaissance organisée des disparates réels dans une fiction littéraire. Conclusions qui entraînent qu'on se demande quels intérêts communs entrent dans la production des fictions et dans le mode d'emploi obligé de leurs interprétations»¹⁷⁹.

Pratiques littéraires et pratiques scolaires ci consente di fare una deviazione verso un altro testo di Tort, ovviamente legato al progetto collettivo su *Écoles*. Redatto dopo il commentario al saggio di Macherey, è datato 23 luglio 1968 e porta il titolo: *Sur le procès historique de formation de l'École de Classe - Scolarisation des formations, scolarisation obligatoire, 'démocratisation'*¹⁸⁰. Data la prossimità temporale in cui i due testi sono stati redatti, è opportuno analizzare adesso il testo sul processo storico di formazione della scuola di classe.

L'unica indicazione storica di Macherey è, come si è visto, quella relativa al meccanismo di separazione reale dello spazio scolastico ad opera dei gesuiti (fine del XVI secolo, apertura dei collegi, etc.). Le cose, per Tort, proprio per la postura storica che sta alle spalle del testo di luglio, sono necessariamente più complicate. In questo senso, considerata quella postura storica, *Sur le procès historique de formation* può essere considerato, almeno per il momento¹⁸¹, la base storica delle considerazioni teoriche di *Écoles* (comprese quelle di Macherey, facilmente articolabili con le considerazioni di Tort).

Ad introdurre il testo – tre tesi.

Con la prima, abbiamo già una certa familiarità. Ogni apparato di formazione è determinato da un modo di produzione, in base a ciò che abbiamo chiamato 'principio di contemporaneità tra modi di educazione determinati e determinati modi di produzione'. E se, in generale, ogni formazione sociale è in ultima istanza definita da una specifica divisione del lavoro, allora ogni apparato di formazione ha la funzione di distribuire ogni individuo formato nell'ambito della rispettiva formazione sociale. Scrive Tort:

¹⁷⁹ ALT2. A14-01.05, p. 8.

¹⁸⁰ ALT2. A14-01.06.

¹⁸¹ Cfr. infatti *infra*, Cap. IV.

Toute formation sociale comporte, sous des formes extrêmement diverses, un appareil ou un ensemble d'*appareils de formation*, distincts ou non d'autres institutions (famille, état), chargés de rendre, de façon différentielle, les individus à chaque génération aptes physiquement, techniquement, idéologiquement à fonctionner à des postes déterminés de la division du travail. Le développement des forces productives et la modification des rapports de production règlent la transformation des appareils de formation, leurs dispositifs internes, les postes auxquels ils pourvoient, les classes qu'ils forment et reproduisent sous les aspects concernés¹⁸².

Seconda tesi. La formazione scolastica è uno specifico modo di educazione. Si mostrerà come, pur essendo apparsa in condizioni non capitaliste, è soltanto con il modo di produzione capitalista che gli apparati scolastici giocano un ruolo fondamentale. E non, il punto è importante, per il *contenuto* che essi trasmettono (per la sua funzione specifica), quanto per le *modalità* con cui lo trasmettono.

On peut désigner sous le nom de *formation scolaire* un type de formation, apparu sous des modes de production antérieurs au mode de production capitaliste, bien que, pour des raisons à préciser plus loin, il se mette à jouer, dans le mode de production capitaliste, un rôle tout à fait essentiel et dominant par rapport aux autres types de formation. La *formation scolaire* ne se distingue pas par son *contenu* des autres formations: ainsi, on ne peut opposer la formation scolaire à la formation militaire, à l'apprentissage, à l'initiation etc..., puisque l'instruction militaire, les gestes du métier, peuvent être dispensés dans des écoles 'militaires', 'professionnelles'. La *formation scolaire* semble pouvoir incorporer tout contenu: son originalité est dans la modalité sous laquelle elle délivre ce contenu, à savoir une suspension de la pratique effective¹⁸³.

Terza tesi. Non solo, per dirla con Macherey, la scuola non esiste perché dietro al contenuto rappresentativo del suo mito esistono gli apparati posizionati da una divisione fondamentale che la stessa rappresentazione si premura di occultare; ma la scuola non esiste perché, *proprio al livello dei suoi apparati, ciò che cambia è la loro stessa situazione in base allo sviluppo dello specifico modo di produzione (capitalista)*: l'istituzione scolastica, non la sua rappresentazione, posto che sia un modo di educazione determinato perché determinato è il modo di produzione sotto cui è collocata, è una istituzione in trasformazione, posto che il modo di produzione è, appunto, un modo in trasformazione. In breve: le fasi di sviluppo del capitalismo come modo di produzione rappresentano la legge di trasformazione dell'istituzione scolastica come modo di educazione:

la *transformation* constante de cet enseignement, c'est-à-dire des divers appareils d'instruction et d'éducation, en fonction du développement du capitalisme, qui définit la loi de cette transformation. Il faut donc prendre garde de toujours préciser à quel état de développement du capitalisme correspond tel ou tel appareil et rapport entre appareils, qu'il serait erroné et

¹⁸² ALT2. A14-01.06, p. 1.

¹⁸³ *Ibidem*.

anachronique de projeter dans le passé (cf. plus bas: l'École) comme appartenant à un stade déterminé du développement du capitalisme¹⁸⁴.

Ultima tesi: «Le caractère essentiel des formations, depuis l'origine et jusqu'ici, dans le mode d'éducation capitaliste, est d'être des *formations de classe*»¹⁸⁵.

A partire da tali premesse, questa è, schematicamente, la scansione storica della formazione della scuola di classe.

A Prima fase (*dalla scuola di casta alle scuole di classe*). Essa si colloca nel periodo che inizia dalla fine del medioevo e finisce all'inizio del XIX secolo. La separazione di classe è permeata dalla separazione delle caste («si les séparations de classe de la fin du moyen-âge au début du 19ème empruntent aux castes leur caractère tranché elles demeurent bel et bien des *séparations de classe*»¹⁸⁶). La fase di sviluppo del capitalismo è relativa ad una economia di mercato («phase essentiellement marchande»). E se è questa fase dello sviluppo del capitalismo a definire la legge di determinazione del modo di educazione (tesi 3.), i caratteri essenziali del modo di educazione scolastico sono rappresentati, essenzialmente, dal fatto che:

- la formazione scolastica ha un posto subordinato rispetto ad altri tipi di formazione («est très loin d'être dominante par rapport aux autres formations») e la sua funzione è riconducibile soltanto alla preparazione per l'entrata alle università. I soggetti coinvolti nel processo di formazione scolastica sono, essenzialmente, la nobiltà e la grande borghesia;

- la formazione scolastica è, da parte dello Stato, disorganizzata – se con ciò si fa riferimento al fatto che essa è lasciata all'iniziativa privata sul presupposto di una indifferenza sostanziale verso la sua utilità pubblica: «Les modalités de scolarisation relèvent de la décision des familles aisées, comme l'organisation des études d'une part, mais peut-être surtout cela signifie-t-il que l'instruction de l'ensemble de la population n'est pas un problème ou tout au plus justement une question privée»¹⁸⁷;

- l'ideologia religiosa (ecclesiastica), in questa fase dello sviluppo del capitalismo, rappresenta la formazione ideologica dominante.

B Seconda fase (*delle scuole di classe*). Essa si colloca nei primi tre quarti del XIX secolo e si produce a partire dalle pressioni delle crescenti esigenze dell'industria. La borghesia è così incaricata di introdurre delle innovazioni nell'ambito dei sistemi di formazione, dal momento che lo sviluppo delle forze produttive richiede la formazione di lavoratori qualificati («de techniciens, de fonctionnaires civils ou militaires compétents»¹⁸⁸ provenienti dalla piccola e media borghesia, oltre che di operai) che possano essere distribuiti ai vari livelli della divisione del lavoro in generale.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ *Ivi*, p. 2.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

Le innovazioni riguardano:

- l'introduzione di un insegnamento primario (*enseignement primaire ou élémentaire*) per le classi povere (Tort, sul punto, cita un rapporto prefettizio del 1864 in cui si dice che: «On ne les soupçonnera pas de théories creuses et de rêves chimériques. S'ils ont voulu répandre l'instruction parmi les ouvriers, c'est que les intérêts de l'industrie, aussi bien que des classes ouvrières, réclament la diffusion des sciences qui la font progresser»¹⁸⁹);

- l'introduzione di un insegnamento professionale (*enseignement professionnel*). Tort, sul punto, riporta un brano tratto da un documento del dipartimento inglese di *Science and Art*: «Chacun sait que c'est par le dessin que l'apprenti s'entend avec l'ouvrier, l'ouvrier avec le contremaître, celui-ci avec l'ingénieur, le constructeur, l'architecte etc... Le dessin est vraiment la langue de l'industrie»¹⁹⁰;

- la modifica dei tradizionali apparati (*appareils*) scolastici detti secondari (*secondaires*) con l'introduzione di settori di formazione scientifica moderna.

Le caratteristiche del sistema delle scuole di classe, invece, sono le seguenti:

- l'importanza del modo di formazione scolastico, diversamente dal periodo precedente in cui era subordinato ad altri modi di formazione è considerabilmente accresciuta, essenzialmente per il peso della formazione primaria (*enseignement primaire*). Fatto significativo: le istituzioni statali iniziano ad avviare degli esami per l'entrata nel servizio pubblico;

- le formazioni scolastiche hanno la caratteristica essenziale di corrispondere alle formazioni di classe (cosa evidente, in specie, per la borghesia dell'epoca). Più precisamente, l'insegnamento secondario («enseignement 'secondaire', ou 'des classes supérieures'») è l'insegnamento classico e moderno dei licei (*lycée*) ed è destinato alla borghesia e all'aristocrazia, oltre che alla media borghesia; l'insegnamento tecnico (*enseignement technique*) è destinato alla media borghesia e a una parte della piccola borghesia; quello primario (*primaire*) con i suoi prolungamenti professionali (*professionnel*), industriali (*industriel*) e intermedi (*intermédiaire*), è destinato al proletariato, oltre che agli strati inferiori della piccola borghesia e all'*élite* della classe operaia. Il punto sta nel fatto che l'insegnamento tecnico e quello primario sono esplicitamente concepiti e messi a punto dalla borghesia industriale come insegnamenti specifici «des classes 'pauvres' et des classes 'moyennes'». Variazione del tema dell'appropriazione dei mezzi d'espressione, al livello stesso delle configurazioni della formazione: «Ce caractère de classe est légèrement voilé dans la terminologie dominante en France 'primaire', 'secondaire' en raison de l'idéologie démocrate qui s'oppose à l'énonciation crue des différences de classe devant lequel l'aristocratie anglaise ne recule pas»¹⁹¹;

- il sistema scolastico è un sistema di apparati eterogenei che non costituiscono una unità («Bien qu'ainsi pour l'essentiel les appareils du système scolaire actuel se trouvent déjà constitués, un caractère très

¹⁸⁹ Ivi, p. 3.

¹⁹⁰ *Ibidem*.

¹⁹¹ *Ibidem*.

important du système sous cette forme est son absence *d'unité*): non esiste una scuola quanto, appunto, scuole diverse per classi diverse: «Autrement dit, il y a bien un ensemble d'appareils 1) primaire-élémentaire, 2) primaire supérieur ou further education ou professionnel, industriel etc... 3) classique ou académique etc... qui prépare aux universités, mais les premiers éléments ne *s'articulent* pas sur les autres, n'y *débouchent* pas». E questo perché gli apparati non sono come degli elementi di un organismo («de membres simplement épars d'un seul corps») che li fa funzionare, ma sistemi separati perché esclusivi («*trois systèmes* complets inégaux qui s'excluent»), che rispondono all'esclusività della separazione di classe («dont les lois d'exclusion sont les lois de classe»). Il sistema scolastico è un sistema aperto ed eterogeneo di sistemi chiusi (perché completi) ed esclusivi (perché ineguali). Ciò che conduce, in definitiva, ad eliminare, dal campo dell'istruzione, la nozione di 'democratizzazione': dal momento che questa – se non di fatto, almeno di diritto – dovrebbe implicare l'identica partecipazione ad ogni apparato scolastico di formazione, come potrebbe essere democratico un sistema che – non solo di fatto, ma anche di diritto – riserva in modo esplicito i propri apparati a classi diverse? Se in questa fase si parla di democratizzazione, di nuovo, se ne parla ideologicamente: «L'idéologie de la démocratisation fait partie des idéologies justificatrices de l'ouverture par lesquelles la bourgeoisie recouvre l'élévation intéressée du niveau théorique des classes populaires»¹⁹²;

- la trasformazione del sistema tradizionale di formazione «n'a été possible que par une *intervention* de l'état particulièrement spectaculaire». È lo Stato, «instrument de domination de la bourgeoisie», ad interessarsi della scuola e della sua configurazione. Il suo incarico, così, è quello di presentare i processi di formazione, ad ogni livello, come sottoposti ad una necessità universale (e perciò ideologica, come il «*progrès des lumières, de l'instruction*») e di inculcare nei fatti e negli abiti mentali delle classi popolari «les exigences de la bourgeoisie»¹⁹³. Di fatto, tuttavia, fino all'ultimo quarto del XIX secolo lo Stato non si è ancora deciso per l'obbligatorietà dell'istruzione;

- l'ideologia morale (statuale) rappresenta la formazione ideologica dominante dopo una lotta contro l'ideologia religiosa (ecclesiastica). Tutto fuorché secondaria, l'ideologia morale rappresenta la prerogativa essenziale del funzionamento armonico dell'economia. Per questo, scrive Tort, «à l'École les enfants des ouvriers n'apprennent pas seulement un minimum de bagage scientifique, mais apprennent *l'économie* politique. La moralisation fait partie de la rationalité économique et politique du capitalisme»¹⁹⁴.

C Terza fase (*della scuola di classe*). Essa si colloca nel periodo che inizia dalla fine del XIX secolo all'inizio del XX secolo, a partire dal fatto che gli interventi di innovazione del sistema di formazione a carico dello Stato risultano ancora insufficienti per innalzare il livello di istruzione teorica

¹⁹² Ivi, p. 4.

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ Ivi, p. 5.

delle masse (popolari) in quanto requisito minimale da collocarsi all'altezza dei bisogni del capitalismo industriale – fatto determinato, più precisamente, dal deflusso da parte di grandi porzioni delle classi operaie e piccolo borghesi dal processo di scolarizzazione. È così che «la bourgeoisie organise [...] le système de l'École de Classes, dont les caractères essentiels sont les suivants»¹⁹⁵:

- a differenza che nella fase delle scuole di classe, il sistema scolastico della scuola di classe è un sistema di apparati eterogenei che costituiscono una unità («*système unique*»), dall'asilo all'università («*depuis les maternelles jusqu'aux universités*»). Se la separazione di classe, nella fase delle scuole di classe, era assicurata dall'eterogeneità esclusiva ed ineguale degli apparati scolastici come apparati di classe (la legge di classe è la legge di separazione degli apparati e la separazione degli apparati risponde alla separazione di classe), la separazione di classe nella fase della scuola di classe è assicurata da meccanismi scientifici di orientamento la cui funzione è «*de découvrir scientifiquement les aptitudes de classe des individus*». A partire, anche, dalla pseudo-scientificità dei meccanismi di selezione (i parametri dei test di intelligenza, ad esempio, fanno del bambino proletario un bambino idiota e ritardato¹⁹⁶), inizia a circolare, almeno di diritto, una democratizzazione del sistema di istruzione, sebbene non di fatto, dal momento che sotto la pseudo-eguaglianza dei procedimenti di reclutamento per l'entrata nel sistema scolastico, a tutti i livelli, si ritrova, in ultima istanza, «*le fonctionnement identique des trois appareils*»¹⁹⁷ (primario, tecnico, classico) – in quanto apparati di classe;

- se nella fase precedente la formazione scolastica come modo di educazione diviene dominante, adesso è obbligatoria. Con ogni evidenza, nota Tort, l'obbligatorietà dell'istruzione, per così dire, non fa rima con democratizzazione (come vorrebbe un certo «*crétinisme de la 'démocratisation'*»¹⁹⁸): infatti, «*si l'obligation scolaire avait eu pour objet la 'démocratisation' de l'enseignement, on ne voit pas pourquoi elle se serait curieusement arrêtée au niveau du primaire*». Di nuovo, allora, l'obbligatorietà dell'entrata nella formazione rappresenta lo strumento coercitivo borghese che è funzionale alla formazione del lavoro qualificato

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ Traggo l'esempio da M. Tort, *Le quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974, tr. it. di G. F. Terzian, *Il quoziente intellettuale*, Verona, Giorgio Bertani Editore, 1976, p. 31. Il testo è stato redatto da Tort proprio a partire dalle elaborazioni teoriche che dovettero comporre *Écoles*. Sul punto, basti riportare ciò che Tort scrive già nel piano del libro: «A) I tests di intelligenza fanno apparire i bambini dei ceti popolari 'meno intelligenti' degli altri. Bisogna esaminare bene questo risultato perché, se lo si accettasse come valido, esso avrebbe come conseguenza: a) di giustificare con criteri 'scientifici' la segregazione scolastica e la divisione del lavoro; b) di negare che la classe operaia, composta in tal caso da individui meno intelligenti degli altri, sia oggi la classe portatrice di un avvenire storico. B) Si può dubitare, osservando i fatti, che i tests di intelligenza misurino effettivamente ciò che pretendono di misurare: un'attitudine individuale. In effetti il quoziente intellettivo (Q.I.) varia considerevolmente nello stesso soggetto. Avendo in mano questi due elementi (A e B), si ha il diritto di concludere che i tests non sono strumenti neutri di una psicologia neutra, bensì *dispositivi ideologici* destinati a rinforzare e giustificare il dominio della borghesia sul popolo».

¹⁹⁷ ALT2. A14-01.06, p. 5.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

proletario e piccolo borghese: «l'instruction primaire ne devient obligation que devant la nécessité où est la bourgeoisie industrielle de faire que personne, dans les classes populaires et de la petite bourgeoisie, n'échappe à l'obligation d'aller recevoir à l'École une formation propre à faire qu'elle servent efficacement à terme l'industrie»¹⁹⁹.

- più che nel periodo precedente, lo Stato, che è nella fase dell'imperialismo e del capitalismo monopolistico, interviene in modo esclusivo nel definire in modo rigido i parametri organizzativi della formazione e dell'istituzione scolastica, sistema unico di apparati distinti (la cui collocazione, direbbe Macherey, è determinata dall'analoga divisione fondamentale tra lavoro manuale e lavoro intellettuale). In questo senso, nota Tort con una tesi soltanto accennata, «il y a lieu de rapprocher l'introduction de l'obligation scolaire élémentaire de l'obligation du service militaire national vers la même époque dans bon nombre de pays capitalistes»²⁰⁰.

D Quarta e ultima fase (*ancora sulla scuola di classe*). Essa inizia dopo la prima guerra mondiale e rappresenta una ulteriore trasformazione della scuola di classe (terza fase). La sua peculiarità sta nel dislocare l'attenzione verso l'istruzione secondaria (*secondaire*) e superiore (*supérieur*), fermo restando che anche il funzionamento dell'apparato di formazione primario (*appareil primaire*) non è sufficiente a risolvere il problema della richiesta di una mano d'opera ancora più qualificata. Questi, i suoi caratteri essenziali:

- lo spostamento verso le secondarie si traduce in un innalzamento della soglia di obbligatorietà del processo di formazione: essa non riguarda più soltanto le primarie elementari (*primaire élémentaire*), ma anche l'insegnamento professionale (*enseignement professionnel*);

- la trasformazione della scuola di classe prende la forma di una «'secondarisation'» di tutti gli insegnamenti «qui à terme pose du même coup de façon déterminante le problème de l'entrée à l'université»²⁰¹;

- la trasformazione atta a produrre una scolarizzazione generalizzata introduce «un rapport nouveau de la formation à la production»;

- analizzare correttamente la questione della democratizzazione implica non cadere in due pericoli di segno opposto: il primo, è quello di sottostimare, come fanno certe «jérémiades petites-bourgeoises», la democratizzazione (per quantità di reclutamento) *de facto* guidata dallo sviluppo della scuola capitalista; il secondo, d'altro lato, è, come per la terza fase, quello di non qualificare il processo di democratizzazione nei termini di un idealismo legato a «l'exigence de l'instruction, au progrès des lumières» dal momento che, ancora una volta, la sua legge è la legge stessa dello sviluppo del capitale;

- l'ideologia dominante, sebbene sia ancora l'ideologia borghese, inizia a cambiare significato. Lo conosciamo bene – tutto l'Establiet che si è

¹⁹⁹ *Ibidem*.

²⁰⁰ *Ivi*, p. 6.

²⁰¹ *Ibidem*.

analizzato sosta su questo carattere fondamentale: all'ideologia morale come prerogativa del funzionamento armonico dell'economia («fondée sur les valeurs du travail, de l'économie et centrée pendant longtemps sur un rapport problématique ou antagonique à l'idéologie religieuse»²⁰²), viene a sostituirsi *l'ideologia borghese della cultura* in termini del tutto inediti («à aucun moment au 19ème siècle les matières de l'enseignement scolaire n'ont été considérées comme éléments de 'culture générale'»). Viene da sé, che la formazione ideologica culturale rifletta il ruolo sempre più determinante della scuola secondaria (*secondaire*) «dont la culture est l'idéologie native».

- la scolarizzazione generalizzata ha come effetto quello di introdurre nell'ambito stesso dei processi di formazione dei «groupes de pression privés traditionnellement caractéristiques des écoles de classe sous la forme des 'Associations de parents d'élèves'»²⁰³. Evidentemente, per Tort, queste associazioni sono associazioni di classe funzionali al controllo, nella scuola di classe, delle classi dominanti, della prole delle classi dominanti.

²⁰² Ivi, p. 7.

²⁰³ *Ibidem*.

A proposito dell'arte. Macherey su *L'amour de l'art* di Bourdieu e Darbel

Premessa

I continui riferimenti all'opera di Bourdieu (specie di Establet e Althusser, ma non solo) conducono alla questione su quale sia, in ultima istanza, la loro funzione. Certo, l'analisi di Bourdieu rappresenta la base teorica esplicativa dei processi culturali (la cultura è la cultura del privilegio). Ma questo, per gli autori del gruppo di *Écoles*, non è ancora abbastanza: per loro si tratta di *piegare la tesi di Bourdieu ai termini della riproduzione ideologica*. Non è un caso, pare, che a quegli oggetti culturali codificati e socialmente decodificabili (in particolare, le *Lettere*), si aggiunga un contenuto – quello, ad esempio, dell'uomo universale come uomo borghese («À travers la littérature, l'élève apprend l'homme universel»²⁰⁴, scriveva l'Establet che commentava il testo di Macherey; «L'enseignement littéraire [...] est solidaire de l'idée d'une formation totale de l'individu»²⁰⁵, dice lo stesso Macherey). Insomma, l'analisi di Bourdieu permane; ciò che ne fanno gli autori del progetto è di innestarla, in modi diversi ma riducibili ad uno stesso gesto teorico, nel discorso sulla riproduzione: *la cultura, in quanto è la cultura di cui parla Bourdieu, è ciò che è funzionale all'inculcamento dell'ideologia dominante in quanto fattore essenziale della riproduzione dei modi di produzione*²⁰⁶.

Ma le cose non sembrano essere così semplici, almeno per Macherey.

Da qui, una precisazione inerente alle pagine che seguono.

Prendo due enunciati che subito ci conducono alla questione. Il primo, quello parzialmente riportato sopra e che ora riprendo per esteso: «L'enseignement littéraire a d'emblée une vocation générale: il est comme nous le verrons solidaire de l'idée d'une formation totale de l'individu; plus qu'une matière d'enseignement, il est une discipline, le support 'spéculatif'

²⁰⁴ ALT2. A14-01.03 (B3), p. 4.

²⁰⁵ ALT2. A14-01.04 (A), p. 12

²⁰⁶ Per un esame sintetico della nozione di 'cultura' cfr. T. Eagleton, *The Idea of Culture*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd., 2000, tr. it. di D. Bertucci, *L'idea di cultura*, Roma, Editori Riuniti, 2001. Per la declinazione teorica del testo, vedi anche A. Milner, *Cultural Materialism*, Melbourne, Melbourne University Press, 1993.

de la discipline morale imposée par ailleurs»²⁰⁷. Ecco invece il secondo, tratto da *Pour une théorie de la production littéraire*, di due anni prima: quando si parla della letteratura, non si fa riferimento ad «un sapere ideologico (cioè assunto e trasmesso per il tramite di un'ideologia), se è vero che la letteratura deve essere definita separatamente dall'ideologia con cui *apre un dibattito*»²⁰⁸. In breve: da una parte la letteratura è ideologica perché ideologica è la sua funzione (silenziosamente, fatta per la classe dominante, sta agli ordini della classe dominante); dall'altra, è irriducibile al discorso ideologico sul presupposto di una sua posizione specifica (a partire dalla quale, vedremo poi quale sia, alza la voce). È così che l'opera letteraria (o l'opera d'arte in generale) sembra avere – *simultaneamente* – una *doppia postura*. Qui, infatti, ipotizzo che non si tratti affatto di due posizioni contraddittorie (o, meglio, si tratta di due posizioni opposte collocate però a livelli differenti). Più precisamente, è come se Macherey, attraverso le proprie analisi estetiche sulla letteratura (quelle del '66), criticasse l'uso *di fatto* essenzialmente ideologico che, ancora nel '68, riconosceva al centro della funzione riproduttiva della scuola e dei suoi apparati. In questo senso, proprio a partire dal testo sulla scuola (e dei testi di Establet, oltre che al commentario di Tort) è possibile leggere le analisi propriamente estetologiche di Macherey come analisi volte a criticare, tra le altre cose, gli (ab)usi fattivamente operativi nell'apparato scolastico. Insomma, sebbene per un verso (nel '68) Macherey parli dell'insegnamento delle Lettere come insegnamento privilegiato della classe dominante, per la classe dominante (perché collocato a lato del lavoro intellettuale nella divisione fondamentale), e per l'altro (nel '66), come si vedrà meglio, parli dell'opera letteraria come ciò che rivela la verità dell'ideologia, una lettura sincronica dei testi di Macherey *non implica in nessun modo una cesura o un cambio di rotta dettato da una diversa posizione teorica in relazione alle cose letterarie*, così come, si direbbe, non implica una cesura di questo tipo, ad esempio, per Kant, il dire che la ragione dell'uomo, per natura, ama sognare perché spera nella vita dopo la morte e il dire che l'anima non esiste.

Abbiamo esordito parlando dei riferimenti a Bourdieu. Esemplicativo del gesto teorico di Macherey, è proprio la sua recensione a *l'Amour de l'art*.

§1. L'autonomia dell'arte: *le redoublement*

Ripartiamo, dunque, da *Pour une théorie de la production littéraire*. «Effettivamente, il rapporto dello specchio con l'oggetto che riflette (la realtà storica) è parziale: lo specchio opera una scelta, una selezione, non riflette la totalità del reale che gli si offre»²⁰⁹. Ovvero: il fatto originario della produzione d'opera è collocato nell'ordine di un insaputo fondamentale che è dettato dal «rapporto personale e ideologico» che

²⁰⁷ ALT2. A14-01.04 (A), p. 12.

²⁰⁸ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 126.

²⁰⁹ Ivi, p. 131.

l'autore (qui, per Macherey che commenta Lenin: Tolstòj) intrattiene «con la storia del suo tempo»²¹⁰. L'impossibilità della riflessione della totalità, infatti, è la stessa, medesima impossibilità di coprire soggettivamente tutti i lati della struttura (che è «definita dalla molteplicità stessa delle sue determinazioni»; qui, in breve, quelle dell'aristocrazia fondiaria, della borghesia urbana, dei contadini, cui fa capo Tolstòj, e del proletariato). Ciò che, si diceva²¹¹, è contenuto nel fatto stesso di essere in situazione. E dunque, ecco il punto, di non sapere il posto che soggettivamente si occupa nella struttura, così da instaurare, con ciò che resta, una relazione di estraneità essenziale: «È quindi possibile prendervi parte [nella struttura] da un solo dei suoi *lati*, rimanendo automaticamente estranei al resto (anche se questa estraneità è puramente apparente, come vedremo)»²¹². Precisazione enunciata a bassa voce ma centrale: l'estraneità è puramente apparente. Certo, perché se è vero che il rapporto elementare con la totalità è incompleto (cioè, inespressivo, ma soltanto direttamente), ciò non toglie che la totalità assente giochi – in quanto assente – un ruolo determinante per l'elemento della situazione – in quanto è soltanto parziale. Ogni elemento della situazione è preso in una complessità strutturale, cosa che ne decreta una doppia postura: i lati comunicano per effetti ma sono ciechi per visione:

Il riflesso, elemento che si ritiene immediatamente fedele, viene in realtà a dipendere da tutte le influenze che si esercitano su di esso a breve e anche a lunga scadenza, poiché è determinato dal posto che occupa nella struttura complessa. Più della sua presenza in rilievo nell'opera importa il fatto che esso è il risultato di pressione esterne all'opera: il suo apparire infatti è determinato da un passaggio attraverso tutte le condizioni che l'hanno indirettamente suscitato²¹³.

Con tutta evidenza, stiamo ancora muovendoci sullo stesso punto che si è già analizzato, quello secondo il quale, almeno formalmente, la totalità si dà per negazione, sì – ma per negazione determinata perché determinato è il posto che il contenuto dell'opera occupa nella struttura complessa; la determinatezza del lato, ovvero del contenuto d'opera, determina la determinatezza della totalità nel momento in cui la nega con la propria posizione. La totalità, cioè, si dà, ma è data nel momento stesso della sua esclusione perché ciò che nell'opera è posto, è l'elemento della situazione: essa *si dà*, ma si dà *per assenza* – o ancora, l'opera guarda, ma guarda una realtà incompleta, cioè, in quanto è ciò che pone la totalità attraverso la sua negazione determinata, è ciò che *guarda l'incompletezza di questa realtà*. La totalità, in breve, *si dà* tramite visioni prospettiche che ne negano la visione proprio perché parziali e situate («l'opera riflette una realtà incompleta, in quanto la coglie al livello dei soli elementi di cui dispone»²¹⁴); o, qui è uguale, si dà attraverso visioni che la riflettono nella sua assenza («Lo specchio, sotto certi riguardi, è uno specchio cieco: ma

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ Cfr. *supra*, Cap. II, §1.

²¹² P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 132.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ *Ivi*, p. 133.

esso è specchio anche per la sua cecità»²¹⁵): la situazione degli elementi è l'unico criterio per poter presupporre quella totalità sotto la forma dell'estraneità. Ciò che significa, sul versante storico che nell'analisi di Macherey è intrecciato a quello teorico in modo analitico, che i termini caratteristici del periodo di Tolstoj (di nuovo: aristocrazia fondiaria, borghesia, masse contadine e classe operaia) «sono inseparabili, che non esiste l'uno senza l'altro: quel che importa è il loro rapporto, il loro modo di combinarsi»²¹⁶.

Si diceva di una doppia postura. Qui, di fatto, è la medesima cosa: l'opera è completa, integra e significativa in quanto si colloca in una posizione determinata («ha quanto basta per assumere un senso»²¹⁷); per l'altro, ma simultaneamente (tutto, qui, si gioca su questa simultaneità), si definisce «per ciò che le mancava, per il suo carattere di incompletezza». Trattati niente affatto esclusivi, questi, anzi. Completezza e incompletezza spiegano, prolungandosi vicendevolmente, l'unico modo possibile per individuarne la specificità (e, lo vedremo subito, la funzione). Qui, va evidenziato, quando si dice della completezza dell'opera non si tratta di fare sconti all'unità della sua rappresentazione (sia essa oggettiva, cioè normativa, o soggettiva, cioè intenzionale). C'è completezza (per così dire, analitica, posta cioè nell'ordine della chiusura) e completezza (per così dire, dialettica, posta cioè nell'ordine di una lacerazione per esposizione e che perciò ne giustifica la determinatezza). Qui, effettivamente, è proprio l'assenza che, dell'opera, ne definisce la presenza (e, in questo senso, è «l'assenza di certi riflessi, o espressione, [...] il vero oggetto della critica»). L'elemento non è espressivo della totalità, se per espressione si intende un gesto meccanico di comprensione (esso «non significa riproduzione diretta (e neanche conoscenza)»). L'elemento è espressivo della totalità se, piuttosto, essa si dà a vedere nei difetti della riproduzione localizzata (essa, dice Macherey, è una «figurazione indiretta»): «Il concetto di espressione è dunque assai meno ambiguo di quello di riflesso, perché permette di definire la struttura d'insieme dell'opera come un contrasto che poggia su una assenza». Quello della difformità è il suo tratto essenziale: «Sono proprio quelle 'assenze' che, invece di diminuirla, la fanno esistere e in modo tale che essa non potrebbe essere diversa: insostituibile»²¹⁸.

Ecco un passo in avanti.

L'opera, si è detto, riflette (il proprio, particolare contenuto ideologico) e, simultaneamente, non riflette (la molteplicità dei lati della struttura). Risultato: l'opera «è in sé contraddittoria»²¹⁹. Meglio, per Macherey, si potrebbe dire che l'opera è attraversata da una contraddizione in atto. Cosa che ne definisce la sua *profonda irreligiosità* – certo, per una critica che sappia stare davanti ai suoi tagli: l'assenza che ne decreta l'essenziale difettosità, cioè, non è sussunta ad una processualità volta a donarle senso e

²¹⁵ Ivi, p. 140.

²¹⁶ Ivi, p. 119.

²¹⁷ Ivi, p. 140.

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ *Ibidem*.

a suturarla. Al contrario, quella assenza ne informa in atto e, proprio perciò, contraddittoriamente, la determinatezza e la difformità: «Nell'opera, l'essenziale non è vedere, confusamente, l'unità, ma distinguere il cambiamento, cioè, ad esempio, la contraddizione, purché non si riduca questa ultima ad essere un nuovo tipo di unità»²²⁰. Il presupposto della sua contraddittorietà, in altri termini, è, di nuovo, l'elemento dell'assenza determinata (la situazione, proprio in quanto situata, determina la determinatezza del resto assente) come assenza determinante (che perciò è fondativa di ciò che l'opera è). L'opera, si diceva, è non-tutta, cioè, difettata per il fatto stesso che dà a vedere un contenuto specifico che così rinvia, fondativamente, a ciò che essa non è. C'è riflessione, ontologicamente, sul versante di ciò che essa è (in Macherey, la sua completezza), per ciò che essa riflette (il suo contenuto ideologico parziale); c'è non-riflessione, allo stesso modo (in Macherey, la sua non-indipendenza), per l'assenza a cui essa rinvia indirettamente. Pare chiaro, allora, che la sua contraddittorietà non sia la stessa, medesima contraddittorietà del processo storico (che, in ultima istanza, è relativa al doppio gioco determinato proprio dalla situazione delle masse contadine²²¹). L'essere dell'opera è l'essere in situazione e la contraddizione della storia è proprio ciò che nei suoi limiti essa non riproduce. Ciò che si potrebbe enunciare dicendo che la sua contraddittorietà è *proprio l'effetto dell'assenza del riflesso di quella contraddizione in quanto contraddizione strutturata*.

La contraddizione tra ciò che l'opera riflette e non riflette è la sua specificità. Cosa che, in modo obliquo, può essere espressa dicendo che, sebbene ogni opera abbia un contenuto ideologico, *essa non può essere ridotta a questo contenuto*. È qui, è su questo versante operativo oltre che ontologico, che, precisamente, inizia a potersi toccare – è davvero il caso di dirlo, proprio a partire dalla metaforica della riflessione e, lo si vedrà subito, dei riflessi della riflessione – la tesi propriamente speculativa di Macherey. Perché se è vero che, per un verso, sul presupposto della complessità strutturale, in un periodo storico dato si produce *non una* ideologia, ma una *serie* di ideologie determinate dal loro rapporto reciproco, in modo da far sì che ognuna di esse sia «condizionata [...] dall'insieme delle pressioni che si esercitano sulla classe sociale che essa rappresenta»²²²; per l'altro, *proprio sulla base di questo presupposto*, la forza e, *simultaneamente*, i limiti dell'ideologia dominante (qui, quella dell'aristocrazia fondiaria «che detiene ancora il potere»²²³), è *quella di presentarsi come ideologia generale*.

²²⁰ Ivi, p. 44.

²²¹ Contro l'aristocrazia fondiaria esse ricalcano le forme di rivendicazione politica della borghesia, schierandosi così, in seconda istanza e quantomeno indirettamente, contro il proletariato. In tal modo sfugge loro – strutturalmente –, per il motivo stesso di essere in situazione, il fatto che «la proprietà è necessariamente anche una lotta contro il capitalismo», ivi, p. 120. Cosa, questa, che decreterà il fallimento della rivoluzione del 1905, che «rivela il carattere precario di una tale struttura, e mostra che la lotta contro i residui feudali e la lotta contro il capitale non possono aver successo se non procedendo insieme, in uno spirito nuovo, e seguendo forme d'organizzazione del tutto nuove (il partito socialdemocratico che, soltanto a partire da questo momento, si dimostra capace di assumere la direzione della lotta)», *ibidem*.

²²² Ivi, p. 123.

²²³ Ivi, p. 118.

L'ideologia dominante, in quanto ideologia generalizzata, è, per definizione²²⁴, sempre collocata nell'ordine della consistenza («è sempre compatta, provocatoria e abbondante»²²⁵), ma, ecco il punto, di una consistenza giocata su una dimenticanza fondamentale: quella, appunto, della propria limitazione strutturalmente ricevuta.

Essa è una falsa totalità, perché non si è assegnata dei limiti, perché è incapace di riflettere il limite dei suoi limiti. Essa li ha *ricevuti*, ma ora esiste soltanto per dimenticare quella donazione iniziale, quei limiti imposti, che rimangono permanenti e definitivamente latenti e sono all'origine di una discordanza che costituisce la struttura di qualunque ideologia: la discordanza tra la sua apertura esplicita e la sua chiusura implicita²²⁶.

Qui, il punto cruciale.

Tesi speculativa si diceva. Questa si gioca sul giro di vite della riflessione (che è ideologica ed estetologica insieme), sulle traiettorie operative di ciò che l'opera è. Questa, infatti, la sua funzione: «*Quella di presentare l'ideologia in forma non ideologica*»²²⁷. L'opera è contro un dichiararsi (che corrisponde al dimenticare una donazione iniziale) – ovvero, di presentare l'ideologia generale per ciò che essa è (come un che di limitato). Perché se è vero che l'assenza è il fattore determinante dell'opera, quest'ultima, nata sul terreno ideologico («l'opera letteraria non può essere separata dal suo contenuto ideologico, se non artificialmente»²²⁸), sulla base di quell'assenza determinata (in quanto posta in situazione), è *ciò che porta all'ideologia quella stessa assenza nel quadro della sua generalità*. L'opera compensa, sulla sua medesima superficie, l'incapacità (funzionale) dell'ideologia di riflettere su se stessa (di pensarsi come un che di limitato cioè, di non generalizzato) – o, in altre parole, essa è l'oggetto interno (perché ideologico) e allo stesso tempo esterno (perché è rivelativa di ciò che l'ideologia non dice) che rappresenta, per così dire, *l'autocoscienza in difetto dell'ideologia*. Ecco la sua funzione necessariamente critica, una funzione che è necessaria perché non ridicibile, semplicemente, ad alcun tipo di intenzionalità, ed è critica perché rappresenta, dell'ideologia, lo scarto interno che ne interdice il principio di identità: in ciò che l'opera riflette e non riflette, si riflette l'ideologia come *raddoppiata*. L'opera raddoppia, e raddoppia in un gioco di riflessioni che rovesciano, *essenzialmente*, i meccanismi della combinazione. Riflette e non riflette l'opera (da qui, la sua contraddittorietà), e sulla sua superficie frantumata si riflette l'ideologia generalizzata: ciò che quest'ultima vede, su quello

²²⁴ Sul punto Macherey rinvia a L. Althusser, *Marxismo e umanesimo* cit., pp. 193-212.

²²⁵ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 144.

²²⁶ Ivi, p. 143.

²²⁷ Ivi, p. 145, (*corsivo mio*).

²²⁸ Ivi, p. 125.

specchio, non è, come nel vaso di fiori²²⁹, la sua immagine ‘raddrizzata’ (ovvero, ideologicamente, la sua conferma a partire dalla sua posizione dichiarata), quanto, proprio al contrario – la sua verità rivelata: *essa non vede niente (di consistente)*: «Universo costruito intorno a un grande sole assente, una ideologia è fatta di ciò di cui non parla; esiste perché vi sono delle cose di cui non si deve parlare»²³⁰. Lo si vede – la flessione ontologica, oltre che terminologica, è la medesima. Il centro assente dell’opera è la verità rovesciata della compattezza ideologica: *se l’opera mette in opera una difformità, l’opera mette in opera, contro ciò che essa dichiara di essere, la sua (dell’ideologia) verità.*

Anche se questa forma è essa stessa ideologica, si ha comunque, in forza di questo *raddoppiamento*, uno spostamento dell’ideologia all’interno di se stessa; non è l’ideologia a riflettere su se stessa, ma per effetto dello specchio in essa viene introdotto un difetto rivelatore che fa apparire differenze e discordanze, ovvero una disparità significativa²³¹.

L’opera, a partire dalla propria difformità, ripete in forma rivelata una difettività. Necessario, allora, trattenersi un attimo su questa rivelazione, su questo raddoppio che dà a vedere uno scarto interno e una non corrispondenza nella (supposta) unica sostanza. Chiaro che tale rivelazione, che è il proprio dell’opera nella sua funzione, non sia collocata nell’ordine di un sapere. Riguardo al vero sapere l’opera è muta perché il suo mettere in opera è soltanto un mettere in mostra. Non soltanto, per certi versi, l’opera è cieca; ma per altri, cioè davanti alle enunciazioni del sapere vero, essa non ha voce. La rivelazione, per il fatto stesso di porsi per ciò che essa è, rivela una inconsistenza: niente di più, si direbbe, ma neanche niente di meno – come se questo non fosse già abbastanza. Essa, tecnicamente, non dice cosa è l’ideologia, perché il suo è un esclusivo mostrare e dare a vedere che, al limite, può essere definito come un *analogo* del sapere (perché, e sarà Althusser, lo si vedrà subito, a formularne la tesi, ne condivide le conclusioni senza enunciare le premesse, proprio a partire dalla propria peculiarità tutta sensuale, cioè estetica: di ciò che dà a vedere, dà a sentire, dà a percepire). La sua germinazione (che è una produzione) scava così i contorni di una topologia triangolata che *sebbene non avvicini l’opera d’arte ad un sapere scientifico, non la separa da questo stesso sapere relativamente alla sua distanza dall’ideologia*:

Quel che lo scrittore conosce della realtà non ha nulla a che vedere con la spiegazione scientifica che il partito marxista darà di quella realtà, appunto perché lo scrittore si serve di mezzi che sono peculiari. Si potrebbe dire che il sapere dello scrittore è un sapere implicito, inconsapevole della propria portata e delle proprie motivazioni: ma allora non si tratta più di un sapere,

²²⁹ Mi riferisco al famoso schema ottico del mazzo di fiori che Lacan prese a prestito da Bouasse per mostrare alcuni dei suoi concetti, come la differenza tra io ideale e ideale dell’io o il passaggio dall’immaginario al simbolico. Lo schema è in, *Remarque sur le rapport de Daniel Lagache*, in *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, tr. it. a cura di G. B. Contri, *Nota sulla relazione di Daniel Lagache*, in *Scritti. Volume II*, Torino, Giulio Einaudi editore, 2002, p. 671.

²³⁰ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 143.

²³¹ Ivi, p. 145.

dal momento che a partire dalle sue stesse tracce non è possibile ricostruirlo. Neanche si può dire che si tratti di un sapere ideologico (cioè assunto e trasmesso per il tramite di un'ideologia), se è vero che la letteratura deve essere definita separatamente dall'ideologia con cui *apre un dibattito*²³².

L'opera non è una semplice ideologia e non è una scienza, sebbene con quest'ultima sia affine per la sua distanza dalla prima (cioè, benché non sia collocata nell'ordine di una rottura epistemologica, essa provoca, rispetto all'ideologia generalizzata, una rottura specifica²³³: «A modo suo [...] essa istituisce una separazione netta, radicale, che impedisce di assimilarla ad altro per poterla conoscere»²³⁴): «La scienza sopprime l'ideologia cancellandola; l'opera la respinge nel momento stesso in cui se ne serve»²³⁵.

§2. Un breve *détour* sulla *Lettre sur la connaissance de l'art* di Althusser

Sul punto, è opportuno rilevare come la tesi di Macherey (e non solo questa) fu ripresa da Althusser a partire dall'aprile '66, precisamente nel numero 175 di «La Nouvelle Critique»²³⁶, in un breve testo che porta il titolo di *Lettre sur la connaissance de l'art (réponse à André Daspre)*²³⁷. Una ripresa, questa, che marca nell'ambito stesso della teorizzazione althusseriana una evidente flessione teorica. La riflessione althusseriana sulle cose letterarie e sull'arte in generale (si pensi soltanto a *Il 'Piccolo'*,

²³² Ivi, p. 126.

²³³ Sarebbe opportuno approfondire la questione a partire da un confronto con ciò che scrive Badiou in *L'autonomie du processus esthétique*, in «Cahiers marxistes-léninistes», 12-13 (1966), p. 77: «Enunciato 1: L'arte non è l'ideologia. È del tutto impossibile spiegarla a partire dal rapporto omologico che sosterebbe con il reale storico. Il processo estetico decentra la relazione speculare in cui l'ideologia perpetua la sua infinità chiusa. L'effetto estetico è sì immaginario: ma questo immaginario non è il riflesso del reale, perché è il reale di questo riflesso. Enunciato 2: L'arte non è una scienza. L'effetto estetico non è un effetto di conoscenza. Tuttavia l'arte, in quanto realizzazione e denuncia differenziante dell'ideologia [*en tant que réalisation et dénonciation différenciante de l'idéologie*], è strutturalmente più vicina alla scienza che all'ideologia. Produce la realtà-immaginaria di ciò che la scienza si appropria nella sua realtà-reale [*Il produit la réalité-immaginaire de ce dont la science s'approprie la réalité-réelle*]». Sul punto, mi limito ad indicare l'ottimo B. Boostels, *An introduction to Alain Badiou's 'The autonomy of the aesthetic process'*, in «Radical Philosophy», 178 (2013), pp. 30-31.

²³⁴ Ivi, p. 56.

²³⁵ Ivi, p. 145.

²³⁶ Ora in L. Althusser, *Écrits philosophiques et politiques. Tome II* cit., pp. 559-568.

²³⁷ Come ci informano gli editori francesi, il testo di Althusser «deve essere restituito nel contesto del dibattito sull'umanesimo suscitato dalla pubblicazione degli articoli di Althusser: *'Marxisme et humanisme'* e *'Note complémentaire sur l'humanisme réel'*, entrambi in *Pour Marx*. La discussione comincia da una lettera di André Daspre, allora professore di francese al liceo di Toulon, che in seguito insegnerà all'università de Nice e pubblicherà svariate opere su Roger Martin du Gard», ivi, p. 559.

*Bertolazzi e Brecht (Note per un teatro materialista)*²³⁸, del '62), infatti, non è affatto nuova²³⁹. Tuttavia, per limitarmi soltanto a sottolineare la flessione sulla base di uno stesso oggetto teorico, un testo poco conosciuto che restò inedito, *Une conversation sur l'histoire littéraire* del '63²⁴⁰, mi pare essere, in questo senso, davvero rivelativo.

La questione era quella di conciliare la storicità della trasmissione dell'opera (cioè, il fatto che essa sia un che di collocato, sul versante della sua produzione e della sua trasmissione, in una certa determinazione storica) con il suo rapporto diretto (cioè, con uno schema, sul versante del suo consumo, che consenta di appropriarsene al di là di quella determinazione), senza perciò fare riferimento, ecco il punto di Althusser, ad un paradigma d'essenza volto a ritrovare in quell'oggetto le tracce di categorie estetiche (cioè filosofiche e quindi ideologiche), «come i teologi che cercano le tracce di Cristo, di Dio fatto uomo nella storia concreta dell'umanità»²⁴¹.

Non è soltanto perché ci è stato trasmesso dalla tradizione storica che possiamo parlarne [di Mallarmé]. È perché il tipo di contatto che i contemporanei di Mallarmé avevano con lui è rimasto – fondamentalmente, con delle variazioni di dettaglio – lo stesso che con lui abbiamo mantenuto²⁴².

Posto il piano della storia (ovvero, della trasmissione), e posto il piano del rapporto all'opera (ovvero, del consumo), è questione di mostrare come *il secondo sia una istanza del primo* (pena il ricorso a categorie filosofiche, cioè ideologiche) *senza esserne del tutto riconducibile* (pena la non appropriabilità dell'oggetto al di fuori della sua collocazione determinata). Più precisamente, si tratta di non formulare una filosofia dell'essenza necessariamente introdotta come fattore compensativo di una storicità letteraria soltanto cronologica (o cronachistica, qui è uguale), «perché la storia come tale è la riduzione di tutta la specificità estetica»²⁴³. Ovvero, a rovescio, di identificare una teoria della storia che, *proprio a partire dalla storicità* della produzione e trasmissione dell'opera, individui un *piano di semi-invarianza* che giustifichi le pratiche del suo consumo (estetico) senza

²³⁸ In L. Althusser, *Per Marx* cit., pp. 119-136. Per una analisi del testo rinvio, tra i più significativi, a M. Kowsar, *Althusser on Theatre*, in «Theatre Journal», Vol. 35, (4), The Johns Hopkins University Press, 1983, pp. 461-474 e V. Morfino, *Escatologia à la cantonade. Althusser oltre Derrida*, in *Su Jacques Derrida. Scrittura filosofica e pratica di decostruzione*, a cura di P. D'Alessandro, A. Potestio, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2008, pp. 45-58.

²³⁹ Il campo dell'estetica althusseriana è relativamente poco studiato. Sulla questione mi limito a segnalare l'ancora attuale P. Johnson, *Marxist aesthetics. The foundations within every day life for an emancipate consciousness*, London, Routledge & Kegan Paul, 1984, terza parte, *Althusserian Marxism and the problem of ideological struggle*, pp. 115-142; W. Montag, *'La dialectique à la cantonade': Althusser devant l'art*, in *Sartre, Lukács, Althusser. Des marxistes en philosophie*, ed. E. Kouvelakis, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.

²⁴⁰ Ora in L. Althusser, *Écrits sur l'histoire (1963-1986)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018, pp. 31-75.

²⁴¹ Ivi, p. 39.

²⁴² Ivi, p. 60.

²⁴³ Ivi, p. 65.

ricorrere ad una teoria dell'essenza (estetica): «Si tratta di fare una teoria della storia che renda conto della possibilità di un rapporto non storico con gli stessi oggetti storici»²⁴⁴. Ciò che conduce, in definitiva, ad una certa curvatura della postura temporale del consumo: tra i morti (i lettori di Mallarmé *contemporanei* di Mallarmé) e i vivi (i lettori di Mallarmé che di Mallarmé non sono contemporanei) vi è un certo tipo di contemporaneità che è collocata su un piano di stabilità relativa che inerisce ad un giudizio estetico, se con questo si intende lo schema come condizione formale dell'appropriazione. Il giudizio estetico, fattore del consumo, è qualcosa di vettoriale: nato dalla storia, la attraversa.

Ecco, dunque, la tesi centrale di Althusser: sul presupposto della sua inscindibilità dal piano storico e, allo stesso tempo, della sua autonomia relativa, il giudizio estetico è ciò che definisce, *non* i rapporti con le condizioni di esistenza dell'oggetto (collocati, piuttosto, al livello del piano della trasmissione), quanto i *modi* di appropriazione di quell'oggetto. Per dirlo in altri termini, il giudizio estetico è, in tutto e per tutto, *un giudizio ideologico*: «Questo livello concerne ciò che si chiama, nella teoria marxista, il livello dell'ideologia estetica – *dell'arte come ideologia*»²⁴⁵. Come a dire che *il contatto diretto* (cioè, «non storico») è sempre un *contatto mediato* (cioè, *ideologico*). Dire giudizio estetico è dire giudizio ideologico: determinato dalla storia, esso definisce lo sguardo che guarda l'oggetto che essa stessa trasmette. L'opera è flessa, è piegata: essa subisce – si badi: *per la propria stessa definizione* –, una dipendenza dallo schema che se ne appropria (ciò che kantianamente si può formulare dicendo: l'immediatezza della sua intuizione è sempre mediata da uno schema che la rivela, *immanentemente*, per ciò che essa è, cioè, qui, per come essa appare). Il livello del giudizio è il livello «dell'arte come ideologia» – *l'arte sta a lato dell'ideologia* perché è esposta alle categorie della sua fruizione. *L'arte è sempre ideologica* perché, nella polarità soggetto-oggettiva²⁴⁶, *essa dipende, per ciò che essa è, dallo sguardo che guarda*.

²⁴⁴ Ivi, p. 69.

²⁴⁵ Ivi, p. 67, (*corsivo mio*). In questo senso, occorre precisarlo, l'ideologicità della relazione oggettuale e quella essenzialista non sono affatto la stessa cosa. Se, infatti, con la prima, per riprendere l'Althusser di *Marxismo e umanesimo* (che è dell'anno dopo), si intende il modo (immaginario) con cui il soggetto vive il proprio rapporto all'oggetto trasmesso, con la seconda, diversamente, si fa riferimento ad una ideologicità che è data da una falsa teoria scientifica.

²⁴⁶ Riguardo a tale polarità tra il Soggetto e l'Oggetto in cui è posto, come si vedrà meglio più avanti, un'accento (ciò che Althusser chiama 'tendenza') e non semplicemente la negazione di uno degli elementi che la compongono, faccio riferimento al quinto corso del *Cours de philosophie pour scientifiques* di Althusser, intitolato *Du côté de la philosophie*. Scrive Althusser: «Non si trova in nessuna filosofia [...] né l'empirismo allo stato puro, né il formalismo allo stato puro. Si tratta sempre di di combinazioni di empirismo e di formalismo, sotto forme sempre originali. Piuttosto, in ciascuna di queste combinazioni, si constata la *dominanza di una tendenza* sull'altra. [...] In ogni filosofia ci sono due piatti, il piatto empirismo ed il piatto formalismo. E la bilancia pende sempre, o da una parte o dall'altra. Non c'è filosofia neutra. Ogni filosofia è tendenziosa, in quanto rappresenta una tendenza dominante», L. Althusser, *Philosophie et philosophie spontanée des savants* (1967), Paris, Librairie François Maspero, 1974, tr. it. di F. Losi, con una introduzione di M. Turchetto, *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati. Corso di filosofia per operatori scientifici*, Milano, Edizioni Unicopli, 2000, p. 150.

Di flessione teorica si può parlare, dunque, perché nella *Lettre sur la connaissance de l'art, proprio a partire dall'analisi di Macherey* (a partire cioè dal '65, che è l'anno di redazione di *Lenin, critico di Tolstoj*, confluito poi nel testo sulla produzione letteraria del '66), le cose stanno in modo diverso. Già dalle prime battute, l'enunciazione della questione: quella di «sapere se l'arte debba essere, o meno, collocata [*rangé*] come tale nelle ideologie – più precisamente se l'arte e l'ideologia siano una sola e medesima cosa»²⁴⁷.

Ecco, invece, il riferimento al testo di Macherey:

Ti consiglio di leggere attentamente l'articolo che Pierre Macherey ha dedicato a «Lenin, critico di Tolstoj», in un numero di «La Pensée» del 1965. Ben inteso, questo articolo non è che un inizio, ma pone bene il problema dei rapporti dell'arte e dell'ideologia e della specificità dell'arte. È su questa via che lavoriamo e speriamo di pubblicare da qui a qualche mese degli studi importanti su tale questione²⁴⁸.

Verifico brevemente il brano riportato.

Primo punto (di convergenza).

Per Macherey l'opera è rivelativa della verità dell'ideologia (nell'ambito di una circolarità riflessiva secondo la quale l'ideologia si riflette in ciò che riflette l'opera). Nel testo di Althusser non si parla di riflessione ma *della messa in opera degli stessi vissuti ideologici*. Una tesi speculativa fa spazio ad una tesi, per così dire, di rivelazione meccanica: «Solženicyn ci 'dà a vedere' il 'vissuto' [*le 'vécu'*]»²⁴⁹ e niente di più di questo vissuto. Se in Macherey, più precisamente, la rivelazione era rivelativa di ciò che l'ideologia generalizzata doveva tacere (la rivelazione parla delle sue *assenze*, cioè, dei suoi limiti); in Althusser la rivelazione rivela ciò che l'ideologia è (la rivelazione parla delle sue *presenze*, cioè, dei suoi stessi vissuti e delle sue condotte). In altri termini, l'opera per Althusser non rivela la verità dell'ideologia perché ne critica, mostrandola, la dichiarazione generalizzata (il fatto che essa, circolarmente, fa apparire i suoi limiti sul presupposto della loro dimenticanza essenziale); essa, diversamente, è il 'serbatoio' che ripete nella sua forma specifica (nei limiti che la definiscono) gli stessi vissuti ideologici. Ma la differenza – si direbbe, di segno – non toglie che gli effetti specifici dell'opera siano collocati nel dominio di un gesto teorico che, *lungi dall'assimilare l'oggetto all'ideologia come tale*, come avveniva in *Une conversation*, risulta essere dello stesso tipo. Per Althusser, ora, il proprio dell'arte è, appunto, «di 'dare a vedere', 'dare a percepire', 'dare a sentire', qualcosa che fa *allusione* alla realtà»²⁵⁰; o ancora: «ciò che l'arte ci dà a vedere, che ci dà nella forma del 'vedere', del 'percepire' e del 'sentire' (che non sono la forma del

²⁴⁷ L. Althusser, *Lettre sur la connaissance de l'art* cit., p. 560.

²⁴⁸ Ivi, p. 561.

²⁴⁹ Ivi, p. 562.

²⁵⁰ Ivi, p. 561.

conoscere), è l'ideologia da cui essa nasce»²⁵¹. Risulta già visibile la complicazione rispetto al testo del '63 (e non una rottura: qui vale ciò che si è detto nella premessa a questa Appendice²⁵²): se in quest'ultimo l'ideologia stava alle spalle del rapporto immediato con l'opera, adesso, al contrario, l'opera, nata sul piano stesso dell'ideologia, *la tradisce* (dandola a vedere, *la porta alla coscienza*²⁵³).

Sul punto, una breve precisazione. La percezione di ciò che ci dà a vedere è il proprio dell'arte. Il riferimento (necessario) al *chi* della sua fruizione non deve condurre, tuttavia, ad un qualche tipo di 'idealismo' (come nel testo del '63): se è vero che l'opera è fatta per essere percepita (la sua allusività passa necessariamente attraverso la messa in mostra di ciò a cui allude), essa, per ciò che è, *non è riducibile alla sua percezione*. In altri termini, se nel testo del '63 la relazione soggetto-oggettiva era guidata dal soggetto (l'accento era posto a lato degli schemi trascendentali d'appropriazione ideologica, cosa che rendeva ideologico, cioè appropriabile attraverso un giudizio estetico, lo stesso oggetto trasmesso); adesso, al contrario, *la stessa relazione è guidata dall'oggetto* (l'accento della relazione è posto a lato degli scarti ideologici della rivelazione estetica).

Secondo punto (di convergenza).

Per Macherey la funzione specifica dell'opera è quella di *raddoppiare* dall'interno l'ideologia (per il proprio contenuto ideologico deformato fondativamente da una assenza: «si ha comunque, in forza di questo raddoppiamento, uno spostamento dell'ideologia da se stessa»²⁵⁴...). Anche per Althusser, sulla base del fatto che essa dà a vedere un certo contenuto perché nata sul piano stesso dell'ideologico, l'opera rappresenta il suo scarto interno. In una linea sinonimica, al posto del *redoublement*, qui si parla di *recul*:

Balzac e Solženicyn ci danno una 'vista' sull'ideologia alla quale la loro opera non cessa di fare allusione e di cui non cessano di nutrirsi – una vista

²⁵¹ *Ibidem*. Sul punto rinvio a T. Albrecht, *Donner à voir l'idéologie: Althusser and Aesthetic Ideology*, in «Bulletin de la Société Américaine de Philosophie de Langue Française», Vol. 14, 2 (2004), pp. 1-28.

²⁵² Cosa, questa, dimostrata dal fatto che ancora nel testo su *Cremonini*, che è del '66, quindi a (supposta) rottura già avvenuta rispetto al testo del '63, Althusser faccia riferimento alla volontà della critica ideologica di voler fare, appunto, di Cremonini un (pessimo) esponente della corrente espressionista al fine di celarne la grandezza materialista: «Applicato a Cremonini, il termine di espressionismo è l'indice evidente di un malinteso. Prima di tutto è il malinteso di tutto il giudizio critico (e dunque di tutta l'estetica) che non è che il commentario, anche teorico, del *consumo* estetico». Per i riferimenti al testo di Althusser rimando all'analisi che ne faccio poco più avanti.

²⁵³ Cfr. L. Althusser, *Marxismo e umanesimo* cit., p. 204: «Si sostiene normalmente che l'ideologia appartiene alla sfera della 'coscienza'. Non dobbiamo far confusione su questo appellativo, che rimane contaminato dalla problematica idealista anteriore a Marx. In realtà, l'ideologia ha ben poco a che vedere con la 'coscienza', anche supponendo che tale termine abbia un senso univoco. Essa è profondamente *incosciente*, anche quando si presenta (come nella 'filosofia' pre-marxista) sotto una forma elaborata. L'ideologia è proprio un sistema di rappresentazioni: ma queste non hanno quasi mai a che vedere con la 'coscienza': esse sono quei sempre immagini, talvolta concetti, ma è innanzitutto come *strutture* che si impongono alla schiacciante maggioranza degli uomini, senza passare attraverso la loro 'coscienza'».

²⁵⁴ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 145.

che suppone un *ritiro* [*recul*], una *presa di distanza interna* sull'ideologia stessa da cui i loro romanzi provengono. Essi ci danno a 'percepire' (e non a conoscere), in qualche modo *dall'interno*, per una *distanza interna*, l'ideologia stessa nella quale sono presi²⁵⁵.

Terzo e ultimo punto (di identità).

Per Macherey la specificità dell'arte colloca l'opera sul piano di una rottura che sebbene non sia epistemologica (non sopprime l'ideologia cancellandola), è una rottura specifica (la respinge servendosi): «Così diventa possibile misurare lo scarto che separa l'opera d'arte da un vero sapere (una conoscenza scientifica) ma che insieme li avvicina nella loro comune distanza dall'ideologia»²⁵⁶. È in questo senso che sopra (§1.) si diceva che l'arte è un *analogo* del sapere vero: sul presupposto che la scienza e l'arte abbiano uno stesso oggetto da cui prendere le distanze («Anche l'ideologia è l'oggetto della scienza, anche il 'vissuto' è l'oggetto della scienza, anche 'l'individuale' è l'oggetto della scienza»²⁵⁷), per Althusser la loro differenza specifica, rispetto a quell'oggetto, è la medesima che corre tra l'esplicazione delle cause per un effetto dato e la semplice rivelazione di quello stesso effetto:

Se Solženicyn ci 'dà a vedere' il 'vissuto' [...], egli non ci dà in alcun modo la *conoscenza* del 'culto' e dei suoi effetti: questa conoscenza è la conoscenza concettuale dei meccanismi complessi che finiscono per produrre il 'vissuto' di cui parla il romanzo di Solženicyn. Se qui volessi parlare il linguaggio di Spinoza, direi che l'arte ci dà 'a vedere' delle 'conclusioni senza premesse', mentre la conoscenza ci fa penetrare nei meccanismi che producono le 'conclusioni' a partire dalle 'premesse'²⁵⁸.

La tesi sulla irriducibilità (relativa) dell'opera al dominio ideologico trova spazio in un altro testo minore di Althusser, apparso nel novembre '66 nella rivista «*Démocratie nouvelle*»²⁵⁹. Si tratta di *Cremonini, peintre de l'abstrait*. Tralascio la sua analisi e mi limito a mostrare come Althusser ripeta quasi letteralmente la tesi relativa al tradimento rivelativo dell'opera²⁶⁰:

Possiamo forse anche avanzare la proposizione seguente, che la funzione specifica dell'opera d'arte è di dare a *vedere*, dalla distanza che instaura con essa, la realtà dell'ideologia esistente (di una o l'altra delle sue forme)²⁶¹.

Ma è questo passaggio che ora mi interessa riportare:

²⁵⁵ L. Althusser, *Lettre sur la connaissance de l'art* cit., p. 561.

²⁵⁶ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 145.

²⁵⁷ L. Althusser, *Lettre sur la connaissance de l'art* cit., p. 562.

²⁵⁸ Ivi, p. 563.

²⁵⁹ Ora in L. Althusser, *Écrits philosophiques et politiques. Tome II* cit., pp. 573-589.

²⁶⁰ Per una interessante analisi del testo rinvio a B. Swenson, *Immanent Realism: Time and Corporate Form in William Gaddis's JR*, in *Literature and the Encounter with Immanence*, ed. by B. Swenson, Leiden, Koninklijke Brill NV, 2017, p. 101 e ss.

²⁶¹ L. Althusser, *Cremonini, peintre de l'abstrait* cit., p. 585.

Quando [l'opera d'arte] esiste, come opera d'arte, essa produce, *in quanto opera d'arte* (dal tipo di critica e di conoscenza che instaura rispetto s all'ideologia che essa ci dà a vedere), un effetto *ideologico*. Se, come Establet ha correttamente ma troppo brevemente osservato in un recente articolo, la 'cultura' è il nome comune [*nom commun*] del concetto marxista *dell'ideologico*, l'opera d'arte non appartiene più, in quanto *oggetto estetico*, alla 'cultura' come non appartengono alla 'cultura' gli strumenti di produzione (una locomotiva) o le conoscenze scientifiche²⁶².

Insomma, il fatto che la specificità dell'opera sia quella di 'dare a vedere' un certo tipo di contenuto fa sì che essa, di nuovo, non possa essere ridotta a semplice a ideologia (pur essendo nata dal suo terreno). Anzi, proprio questa irremovibilità dal proprio dominio (relativamente autonomo), fa sì che non appartenga alla «cultura» più di quanto non appartenga alla «cultura» la stessa conoscenza scientifica (da qui, la loro relativa analogicità sulla base di una distanza effettiva dallo stesso oggetto).

Di cultura si è parlato a sufficienza.

Si è già detto del riferimento al testo di Establet cui allude Althusser nella lettera a Bourdieu del 31 luglio '66 (quattro mesi prima del testo su *Cremonini* e tre mesi dopo di quello su *la connaissance de l'art*²⁶³); così come si è già parlato delle implicazioni – *centralissime* – che la scuola e i suoi apparati hanno, per lo stesso Macherey, per Establet, così come per il Tort che commenta Macherey, nel circolo della riproduzione culturale (che, in buona sostanza, sono riducibili al fatto che la pratica culturale di consumo di oggetti di sapere, leggasi: di oggetti d'arte, sia essenzialmente funzionale alla riproduzione ideologica dei modi di produzione). In questo senso si ipotizzava che il '66 fosse l'anno in cui Althusser inizia a complicare il proprio rapporto con Bourdieu. Per essere sintentici, si può dire che se per Establet l'ideologia (di cui parla Althusser) è il «nome comune» della cultura (di cui parla Bourdieu), allora per Althusser (sulla base della via tracciata da Macherey) l'opera d'arte, nella sua funzione propriamente estetica, non è (soltanto) un'opera ideologica (come è per Bourdieu).

Del tutto evidente che non soltanto di ipotesi si trattava.

Perché se è vero che l'opera d'arte non è un oggetto scientifico, *essa è autonoma* (sebbene non sia indipendente) – ovvero, non è nemmeno un oggetto ideologico in quanto è un oggetto estetico (che non appartiene alla cultura).

§3. La recensione di Macherey a *L'amour de l'art*

Torniamo a Macherey.

È sulla base teorica su cui mi sono fermato che mi pare vada letta la sua recensione all'*Amour de l'art* di Bourdieu e Darbel, del '66, e apparsa lo stesso anno nel numero 12/13 dei «Cahiers marxistes-léninistes», intitolato *Art, langue: lutte des classes*.

²⁶² *Ibidem*.

²⁶³ Cfr. *supra*, Cap. II, §4.

Il museo offre a tutti, come un'eredità pubblica, i monumenti d'uno splendore passato, strumenti della glorificazione sontuosa dei grandi di altri tempi: liberalità fittizia, poiché l'entrata libera è anche entrata facoltativa, riservata a coloro che, dotati della facoltà di appropriarsi delle opere, hanno il privilegio di usare questa libertà e che sono da ciò legittimati nel loro privilegio, vale a dire nella proprietà dei mezzi per appropriarsi dei beni culturali o, per parlare come Max Weber, nel *monopolio* della manipolazione dei beni di cultura e dei segni istituzionali della salvezza culturale²⁶⁴.

In questo passaggio di *l'Amour de l'art* c'è (più o meno) tutto ciò che c'è da tener presente: è proprio al livello della cultura (di ciò che questa dice di essere) che Macherey, infatti, individua i meriti del testo di Bourdieu e Darbel: la spontaneità dell'entrata al museo si intreccia, innescando una separazione assoluta tra ciò che è di fatto e ciò che dice di essere per diritto, ad una libertà che è, appunto, soltanto apparente: «Questo contrasto tra il diritto e il fatto non è riflesso dall'esperienza ma da questa è mascherato, coperto da una ideologia apparentemente spontanea che, guarda caso, è una ideologia della libertà»²⁶⁵. Tutti possono entrare al museo («le cose dell'arte sono per chi le vuole prendere: [...] tutti hanno gli occhi per vederle»). Si direbbe che gli occhi sono un dato naturale – ma lo è anche il modo in cui vengono usati? Di fatto, al museo, l'opera è immobile, sta lì per essere guardata: non basta inginocchiarsi davanti per appropriarsene? Basta soffermarsi sul *chi* di questa entrata (che è in tutto e per tutto un accesso alla cosa stessa) per vedere che le cose stanno diversamente.

Fatto che per Macherey è del tutto evidente a partire da un duplice movimento che è reale, oltre che concettuale. Vediamo brevemente:

1. *Il processo di fruizione dell'arte è un processo di fruizione culturale* (ciò che per brevità si può formalizzare con: $C \rightarrow ((a)M)$). L'equivalenza sostanziale tra arte e cultura di cui parla Bourdieu («le opere» sono «beni culturali»), è esplicitamente ripresa da Macherey: «Il museo [è] considerato come elemento rappresentativo della 'cultura'». Ma la cultura, ecco il punto, è tutto fuorché qualcosa di generalizzato. Essa, proprio al contrario, «è una proprietà particolare, un privilegio: lungi dall'essere un messaggio libero, errante, vagamente offerto a tutti, appartiene ad una minoranza che la determina meno per il suo contenuto che per i modi di ricevere questo contenuto»²⁶⁶. L'arte è subordinata al processo di assimilazione culturale in quanto processo modale di appropriazione: la fruizione dell'oggetto è sottoposta a quello che Macherey, seguendo Bourdieu, definisce «sistema di attitudini».
2. *Il processo di fruizione culturale è determinato dal processo di classe di scolarizzazione* (ciò che per brevità si può formalizzare con: $S \rightarrow C$). «L'ineguaglianza davanti alla cultura rinvia all'ineguaglianza sociale in generale: la lotta di classe [...] non si ferma alle porte del museo. Ma questa ineguaglianza non è determinante che per il tramite di una ineguaglianza particolare, che modella direttamente il pubblico dei

²⁶⁴ P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amore dell'arte* cit., p. 169.

²⁶⁵ P. Macherey, *À propos* cit., p. 8.

²⁶⁶ Ivi, p. 9.

musei: l'ineguaglianza scolastica»²⁶⁷. Insomma, le barriere (per gli analfabeti) che stanno davanti alle porte del museo sono le stesse barriere (per gli incolti) che stanno davanti alle porte della scuola. Macherey, così, traccia una linea concettuale che rende complementari *Les Héritiers* e *L'amour de l'art* («*L'amour de l'art* non può essere davvero compreso che in relazione ad altri libri [...] in particolare, quello di *Héritiers* (Bourdieu-Passeron)»²⁶⁸). Ma più che una linea, quella innescata da Bourdieu è una vera e propria circolarità: non solo, come dice Macherey, è soltanto l'allenamento scolastico che consente di assimilare i codici di fruizione degli oggetti di sapere (come si dice in *L'amour de l'art*, «le relazioni osservate tra la frequenza al museo e variabili come la categoria socio-professionale, l'età o l'habitat si riducono quasi totalmente alla relazione tra il livello di istruzione e la frequenza»²⁶⁹); ma ciò che sta alle spalle del successo scolastico è proprio il privilegio culturale determinato dal livello di istruzione (qui, familiare: la «cultura libera e liberamente acquisita»²⁷⁰, prerogativa delle classi colte di cui si parla in *Héritiers*). Inoltre, a partire da ciò che scriverà Macherey in *Les mythologies scolaires* sul lavoro intellettuale in quanto collocato nella divisione fondamentale, si potrebbe dire che è *inculcando le attitudini per l'appropriazione degli oggetti (culturali) in generale che la scuola inculca alla classe dominante l'insegnamento delle Lettere*: «solo la scuola dà i mezzi reali per ricevere il messaggio culturale»²⁷¹. Insomma, se $C \rightarrow ((a)M)$ e $S \rightarrow C$, allora la 'culturalità' dell'oggetto culturale in quanto oggetto esposto (ovvero: il suo codice) è la stessa 'culturalità' degli schemi di assimilazione degli oggetti assimilati scolasticamente (ovvero: la sua decodificazione che, in *Les mythologies scolaires* è la stessa condizione dell'inculcamento funzionale alla riproduzione): «Il problema della diffusione culturale è subordinata al problema della diffusione dell'istruzione della scuola»²⁷².

Posti $C \rightarrow ((a)M)$ e $S \rightarrow C$, in quanto esplicazioni dei *meccanismi reali* di appropriazione dell'oggetto culturale, si ha che $S \rightarrow C \rightarrow ((a)M)$ (o, meglio, sul presupposto della circolarità esposta nel punto 2.: $S \leftrightarrow C \rightarrow ((a)M)$) ovvero, il fatto che «la frequentazione dei musei non è un fenomeno spontaneo, indipendente: essa è socialmente generata, determinata. La cultura non è una causa naturale (errante) ma un prodotto sociale (fisso)»²⁷³. In questo senso è evidente che la *trasformazione ideologica* dello statuto reale del meccanismo di appropriazione sia collocata su un doppio livello perché doppi sono gli elementi della concatenazione di quel meccanismo reale: «essa è sia una ideologia dell'arte che una ideologia della cultura, e

²⁶⁷ *Ibidem*.

²⁶⁸ *Ibidem*.

²⁶⁹ P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amore dell'arte* cit., p. 44.

²⁷⁰ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *I delfini* cit., p. 52.

²⁷¹ P. Macherey, *À propos* cit., p. 10.

²⁷² *Ibidem*.

²⁷³ *Ibidem*.

dunque doppiamente illusoria in quanto trasforma lo statuto reale della cultura in statuto ideologico e prende questo stato (ideologico) della cultura come lo statuto dell'arte»²⁷⁴. Insomma, l'ideologia estetica (che trasforma, cioè nasconde C→(a)M) si somma, sovrapponendosi («essa aggiunge la sua azione a quella degli interdetti esterni (l'ineguaglianza scolastica)»²⁷⁵), all'ideologia scolastica (che trasforma, cioè nasconde S→C), nello spazio (ideologico) del contatto diretto e immediato tra l'occhio e l'opera (vale a dire: nello spazio dell'ideologia carismatica del dono di cui parla Bourdieu) – un contatto che è «determinato da nient'altro che da se stesso»²⁷⁶, cioè, in definitiva, dell'aderenza tra un'astrazione e un'astrazione:

Destinata alle possibilità di questa vaga libertà, la cultura diviene una mistica, l'oggetto di un culto: essa incanta chi la possiede, da questa metamorfosi che fa di lui l'uomo colto, *Homo Estheticus*. All'altezza di questo luogo naturale, posto aperto e astratto dell'incontro che è il Museo, c'è l'uomo astratto che lo frequenta²⁷⁷.

La separazione assoluta tra fatto e diritto rinvia alla separazione assoluta tra la realtà del funzionamento culturale e la sua dichiarazione: dice di essere uno spazio libero, il museo, così come dice di essere alla portata di tutti la grazia dell'uomo estetico. Ma l'ideologia estetica è funzione della classe dominante se è vero che la scolarizzazione è il (suo) presupposto reale: «l'ideologia, nella misura in cui è ideologia dominante esprime gli interessi di un gruppo determinato (l'*Homo Estheticus* non è affatto l'uomo astratto ma un individuo particolare dotato di un privilegio generale)»²⁷⁸.

Ma, ecco il punto. Per il momento Macherey si è mosso nel campo dell'analisi del testo di Bourdieu. È da qui in avanti che le cose si fanno davvero interessanti.

Il riferimento, nel punto 1., alla preminenza dei modi (culturali) di appropriazione conduce ad un enunciato della massima rilevanza dal momento che qui è possibile scorgere i limiti che per Macherey ha l'analisi di Bourdieu:

Se gli oggetti racchiusi nei musei non attirano che un pubblico ristretto, non è perché questi oggetti sono costruiti attorno a questo privilegio; ciò che loro impone questa riserva sono le modalità di accesso a loro legati. Questa distinzione è importante: la cultura non è ciò che c'è al museo, ma il cammino che conduce al museo; la cultura è 'l'amore dell'arte', non l'arte in persona²⁷⁹.

Ciò, conduce alla domanda:

Vediamo tutta la portata della riflessione suscitata da l'*Amore dell'arte*, ma anche i suoi limiti: dandoci i mezzi reali per identificare una ideologia

²⁷⁴ *Ibidem*.

²⁷⁵ Ivi, p. 11.

²⁷⁶ *Ibidem*.

²⁷⁷ *Ibidem*.

²⁷⁸ Ivi, p. 12.

²⁷⁹ Ivi, p. 9.

estetica e di riconoscerla come ideologia, questo libro ci permette di porre teoricamente la questione: una teoria estetica è possibile?²⁸⁰

Insomma, se Bourdieu dice tutto sui modi sociali di appropriazione (ovvero, sul cammino che conduce al museo) non dice niente *su cosa sia l'oggetto estetico preso per sé* (su ciò che c'è al museo). Per tornare a ciò che si diceva relativamente all'autonomia dell'opera rispetto al discorso ideologico (e a quello scientifico): non è forse possibile affiancare ad una sociologia culturale (quella di Bourdieu), una teoria estetica (quella di Macherey) che sia esplicativa dell'oggetto come tale?

In questo senso si potrebbe dire che l'opera assume una doppia postura che, in ultima istanza, *corrisponde allo spostamento d'accento della relazione soggetto-oggettiva* cui si è fatto riferimento sopra.

Per un verso (quello di Bourdieu) essa è, per così dire, *passiva* (cioè legata, per parlare come Macherey, ad una imposizione fondamentale determinata dall'amore dell'arte). Essa, come opera d'arte, è *un'opera culturale* (o un «bene culturale»). Per essere più precisi si può dire che la 'culturalità' dell'oggetto culturale risiede nel meccanismo di decodificazione del messaggio racchiuso nell'opera (che, come nota giustamente Macherey, Bourdieu e Darbel prendono a prestito dalla «linguistica e dalla teoria dell'informazione»²⁸¹). Tra i molti possibili, questo passaggio mi pare esemplare:

La frequenza ai musei obbedisce a una logica ben nota alla teoria della comunicazione, poiché, come un'emittente radiofonica o televisiva, il museo propone un'informazione che può indirizzarsi senza costi aggiuntivi a chiunque, ma essa acquista senso e valore soltanto per un soggetto capace di decifrarla e di gustarla²⁸².

È perché l'opera è sottoposta alle attitudini culturali (o a quelli che nel testo di Althusser erano i giudizi estetici in quanto schemi ideologici di appropriazione dell'oggetto trasmesso storicamente) che essa occupa il posto dell'oggetto nella relazione soggetto-oggettiva *in cui l'accento è posto a lato del soggetto* (ovvero, a lato della classe dominante «capace di decifrarla e di gustarla»). Il punto sul soggetto come guida della relazione è importante. Infatti, l'opera, per Bourdieu, non è qualcosa che, come se fosse essenzialmente dotata di un'esistenza autonoma e indipendente, si trovi ad essere percepita in seconda istanza, ovvero, in una istanza che la subordina alla percezione contravvenendo a ciò che essa è nell'essenzialità della sua autonomia e indipendenza. Proprio al contrario, *l'essere della cosa*, per Bourdieu, è *ridotto all'atto stesso della sua decifrazione* (o l'essere del messaggio alla sua lettura: è precisamente a questo livello che si colloca la critica di Macherey). Bourdieu, sul punto, è esplicito: «l'opera d'arte non esiste in quanto tale che nella misura in cui è percepita, vale a dire decifrata»²⁸³. *L'essere stesso dell'opera è ridotto alla sua sua (innaturale e*

²⁸⁰ Ivi, p. 8.

²⁸¹ *Ibidem*.

²⁸² P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amore dell'arte* cit., p. 111.

²⁸³ Ivi, p. 159.

prodotta) percezione soggettiva: la ‘culturalità’ dell’oggetto culturale in quanto oggetto esposto è la ‘culturalità’ degli schemi di assimilazione – ovvero, di decodificazione – degli oggetti assimilati: «non sono le opere che sono culturali, ma le attitudini»²⁸⁴, appunto.

Così, benché la sociologia della cultura rappresenti per Macherey il presupposto essenziale per una fondazione di una teoria estetica (la sua valenza critica risiede nel mostrare, «contro l’ideologia carismatica», «il principio nello stesso tempo chiaro e nascosto delle ineguaglianze nei confronti della cultura»²⁸⁵), essa, tuttavia, non può che limitarsi alla semplice rivelazione di un’impostura (ideologica): «In tal modo diventa chiaro che se la sociologia della cultura è il preliminare necessario di una estetica, essa non è questa estetica: tutt’al più, a volte, riuscirebbe a mostrare l’impossibilità o l’inutilità di una estetica: qui, non è il caso»²⁸⁶.

Ce n’est pas le cas... Infatti, per l’altro verso (quello di Macherey) l’opera è, per così dire, *attiva* (cioè slegata, in quanto *art en personne*, dai meccanismi impartiti scolasticamente di decodificazione di un messaggio). Essa, come opera d’arte, è un’*opera propriamente estetica* (svincolata cioè dalla ‘culturalità’ ideologica degli schemi di assimilazione di classe). «La questione è di sapere se [...] le nozioni di cultura, di messaggio e di codice possano essere sufficienti»²⁸⁷. Evidentemente, no: infatti, l’opera, in quanto opera d’arte, non è sottoposta alle attitudini culturali in quanto esplicative del processo di decodificazione (il suo essere è indipendente dalla sua percezione). Cosa che, formalmente, la conduce ad occupare il posto dell’oggetto nella relazione soggetto-oggettiva *in cui l’accento è posto a lato dell’oggetto* (ovvero, di se stessa in quanto *spazio rivelativo di una multisemanticità irriducibile alla preminenza di una codificazione subordinante*). Essa, come opera d’arte, toglie la propria sottomissione dalle maglie delle attitudini di classe, vale a dire, toglie la ‘culturalità’ dell’oggetto culturale dal momento che è «la relazione messaggio-codice che definisce la cultura come elemento di un sistema a ideologia dominante»²⁸⁸. In questo senso, il togliimento della ‘culturalità’ determina per Macherey un ulteriore punto di distacco dall’analisi di Bourdieu: dal momento che l’assimilazione dei codici di lettura dell’opera avvengono nell’ambito di S→C, per Bourdieu, proprio sul presupposto della rivelazione di S in quanto fattore reale determinate di C, si tratta di *reformare estensivamente la funzione specifica di S affinché C possa accrescere la propria quantità estensiva*. In altri termini, si tratta di

indurre e autorizzare l’istituzione scolastica a compiere la funzione che le è propria in fatto e in diritto, cioè la funzione di sviluppare presso tutti i membri della società, senza alcuna distinzione, l’attitudine alle pratiche culturali comunemente considerate come più nobili²⁸⁹.

²⁸⁴ P. Macherey, *À propos* cit., p. 9.

²⁸⁵ P. Bourdieu, A. Darbel, *L’amore dell’arte* cit., p. 166.

²⁸⁶ P. Macherey, *À propos* cit., p. 10.

²⁸⁷ Ivi, p. 13.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ P. Bourdieu, A. Darbel, *L’amore dell’arte* cit., p. 156.

E questo, sul presupposto dell'operatività di una pedagogia razionale (già individuata in *Les héritiers*):

Qualunque progresso nel senso di una razionalizzazione reale, sia che si tratti di mettere in luce le esigenze reciproche degli insegnanti e degli allievi, oppure della migliore organizzazione degli studi ai fini di permettere agli studenti provenienti dalle classi meno abbienti di superare la loro inferiorità, costituirebbe un progresso verso una maggiore equità: gli studenti provenienti dalle classi meno agiate, che sono i primi a dover sopportare il peso di tutte le vestigia carismatiche e tradizionali e che più degli altri sono portati ad aspettarsi e ad esigere tutto dalla scuola, sarebbero i primi beneficiari di uno sforzo teso a concedere a tutti quell'insieme di 'doti' sociali che forma la realtà del privilegio culturale²⁹⁰.

Per Macherey tutto ciò non è abbastanza: non è forse possibile – la sua è soltanto un'indicazione – «formare l'idea di una cultura vera, senza leggenda, veicolata da una Scuola nuova, liberata dal suo sistema di ineguaglianza?».

In tal modo, la rivoluzione della Scuola – ma questa rivoluzione non può essere fatta a Scuola, come se questa fosse uno spazio vuoto, indipendente – può, a lungo termine, giocare un ruolo ben più considerevole di quello che le è attribuito dagli autori dell'*Amore dell'arte*: essa può contribuire al deperimento [*dépérissement*] di una ideologia dell'arte come cultura, vale a dire come formazione ideologica, così da darle il suo vero posto nella vita sociale²⁹¹.

In definitiva, la scuola non deve essere riformata al livello della semplice estensione degli strumenti di codificazione sul presupposto pedagogico della sua razionalizzazione, dal momento che tale estensione, *sulla permanenza di S→C, decreterebbe la persistenza dell'opera nel dominio dell'impartizione di C* (gesto teorico del tutto in linea con il presupposto che l'essere della cosa è ridotta a nient'altro che alle attitudini percettive della sua decodificazione).

La scuola, più radicalmente, va rivoluzionata *al livello stesso della soppressione culturale*, ovvero, al livello della metamorfosi di S dettata dal *toglimento stesso di C in quanto fattore riconducibile all'ideologizzazione dell'opera* (gesto teorico del tutto in linea con il presupposto che l'essere della cosa è irriducibile, in quanto estetica, alla sua decodificazione unitaria imposta: «Modificare le modalità di accesso alla cultura, è modificare anche il suo contenuto, *sopprimerla come cultura*»²⁹²). Insomma, *la rivoluzione della scuola (e, con essa, l'implementazione non-ideologica del pubblico museale), sul presupposto del togliimento di C, passa attraverso una teoria dell'arte che sia esplicativa dell'«art en personne» (e, perciò, che sia irriducibile ad una sociologia culturale che mantiene la relazione di S e C: ciò che si potrebbe provvisoriamente abbreviare attraverso la scomposizione dei fattori di S→C→((a)M), ovvero: ((a)→S)→M).*

²⁹⁰ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *I delfini* cit., pp. 137-138.

²⁹¹ P. Macherey, *À propos* cit., p. 13.

²⁹² *Ibidem*, (corsivo mio).

«Per capire cosa sarebbe questo deperimento [dell'arte come cultura] si dovrebbe possedere una teoria dell'arte della quale non abbiamo per il momento che qualche elemento»²⁹³. Gli elementi riportati da Macherey alludono, con ogni evidenza, a ciò che scriverà organicamente di lì a poco, nello stesso anno, in *Pour une théorie de la production littéraire*. Sopra si diceva di una irriducibilità dell'opera all'imposizione di un codice, di una irriducibilità giocata sulla sua – *essenziale* – multisemanticità. Vediamo:

Ora, se l'opera d'arte può essere approssimativamente descritta come un sistema di segni, questo sistema è strutturato diversamente da un messaggio linguistico: diciamo provvisoriamente che non c'è mai nell'opera d'arte un messaggio alla volta, ma diversi; essa è fatta della loro sovrapposizione, ed è così che li abolisce come messaggi; linguaggi strapazzati [*brouillés*], parodistici, la cui funzione non è documentaristica (dal momento che non possono essere ridotti a una affermazione) ma rivelativa, gli oggetti che i musei contengono sono eloquenti di questo sapere indiretto che li abita²⁹⁴.

Di fatto, non è questa la conseguenza del fatto che l'opera, come dirà in *Pour une théorie*, sia strutturata – sia cioè abitata difettivamente da una molteplicità (assente)? Non è un caso che su questa base teorica (§1.) Macherey dirà, in piena assonanza con il testo sull'*Amore dell'arte*, quasi ad avere sotto occhio il brano appena riportato, che

ciò che nell'opera sollecita una spiegazione non è quella falsa semplicità che le viene data dall'unità apparente del suo senso, bensì la presenza in essa di un rapporto, o di una opposizione, tra elementi dell'esposizione o livelli compositivi, quel carattere disparato che ce la rivela costruita su un *conflitto di sensi*²⁹⁵.

Liberare dall'opera la molteplicità contravvenendo all'imposizione della 'culturalità' ideologica per codificazione – falsa semplicità di un messaggio linguistico: ecco, in definitiva, quello che per Macherey rappresenta l'imperativo di un sapere sull'arte, cioè di una estetica che sia esplicativa dell'arte in persona. Cioè di una estetica che sia esplicativa, per dirla col testo sulla produzione letteraria – della sua autonomia.

²⁹³ *Ibidem*.

²⁹⁴ P. Macherey, *À propos* cit., p. 14.

²⁹⁵ P. Macherey, *Per una teoria* cit., p. 84.

Premessa

Nella premessa al secondo capitolo ci siamo soffermati sull'individuazione delle ricorrenze testuali di *Écoles* presenti in *Sur la reproduction* di Althusser. Il capitolo era infatti dedicato a *Les mythologies scolaires* di Macherey – primo documento di una certa consistenza di quelli oggi conservati attinente alla stesura di quell'opera collettiva – e, in particolare, per utilizzare i termini presenti nella nota di invio al primo capitolo di *Écoles*, alla sua «appréciation, critique, et rectification», soprattutto da parte di Establet e di Tort.

In questo capitolo ci occuperemo direttamente dei tre capitoli di *Écoles*. Sua premessa sarà la breve analisi di un testo inedito di Althusser presente tra i materiali di stesura dell'opera. Esso, infatti, oltre ad essere stato redatto almeno cinque mesi prima di *Écoles*, contiene alcune delle sue più importanti questioni teoriche.

Si tratta di un saggio composto da ventidue fogli dattiloscritti, redatto tra l'autunno e l'inverno del 1968 e dedicato a quelle che vengono definite *les Grandes Illusions de l'École*. Scrive Althusser che «la première de ces illusions peut être appelée Illusion Philosophique, parce qu'elle concerne la connaissance de l'École»¹. L'illusione filosofica è un'illusione di conoscenza. Lungi dall'essere qualcosa di semplice, essa è l'illusione il cui statuto informa l'illusorietà delle altre illusioni (vedremo quali): l'illusorietà di ogni illusione, allora, è un'illusorietà collocata nel dominio di un'illusione filosofica. Qui, un paradosso soltanto apparente: l'illusione filosofica si costituisce a partire da una *prossimità*, si costituisce cioè a partire da un certo tipo di *immediatezza*: «Nous connaissons tous l'École par expérience, puisque nous y passons tous, plusieurs années de notre vie». Immediatezza è prossimità dell'esperienza. L'illusione di conoscenza, allora, è un'illusione empirica. Se dunque l'illusione filosofica è l'illusione che definisce l'illusorietà delle altre illusioni, ogni illusione, riguardo alla scuola, è un'illusione per esperienza. A ben vedere non ci si è affatto

¹ ALT2. A14-01.08, p. 1.

allontanati dallo statuto rappresentativo della scuola di cui parla Macherey (e non è un caso, lo si vedrà più avanti, che le uniche illusioni analizzate da Althusser riguardino proprio l'unità della scuola, oltre che quella legata alla sua stessa esistenza). Lì – ci si è soffermati abbastanza – la rappresentazione unitaria (o il mito che la attraversa) ineriva a ciò che della scuola si presenta (la rappresentazione era un presentarsi determinato che era un presentarsi prestabilito: per il nascondimento della lotta di classe; per il nascondimento della divisione fondamentale del lavoro intellettuale e di quello manuale). Qui, nel testo di Althusser, una virata di centottanta gradi: la rappresentazione della scuola, il fatto che essa si (rap)presenti in modo determinato, è la rappresentazione *di* un soggetto determinato: illusione filosofica, prossimità, immediatezza – appunto.

La scuola è un oggetto articolato.

Essa è irriducibile all'esperienza dell'allievo o a quella dell'insegnante (ecco i suoi soggetti), così come a quella degli amministratori. La sua conoscenza, si direbbe, scaturisce dalla sintesi addizionale di tutte le loro esperienze: «Nous ajouterons donc l'expérience des maîtres et professeur, et aussi celle des administrateurs, et nous aurons une connaissance de l'École»². Pare chiaro che il presupposto epistemologico di una tesi di questo tipo sia quello che, nell'ambito della relazione soggetto-oggettiva, sancisce vera conoscenza soltanto relativamente a quell'oggetto che è posto in essere da un soggetto il quale, eventualmente, ha proprio perciò i requisiti per poterlo prendere teoricamente. Così, se è la scuola che qui si tratta di conoscere, conseguente è il deputare gli *élèves* e i *maîtres* come gli unici operatori funzionali a disegnarne i contorni a partire dalla loro posizione: sono loro a fare la scuola, sono loro a poterla conoscere e farla conoscere, eventualmente, a chi con la scuola ha poca dimestichezza. Il gioco è fatto – basta aggiungere l'esperienza degli uni a quella degli altri. Prossimità, immediatezza: «Rien d'étonnant alors à ce que l'expérience pratique de l'École soit la connaissance de l'École»³.

Per brevità, chiamo *proposizione vero-fattuale* ogni *proposizione conoscitiva esperienziale 'x' (qui: dello studente) la cui correttezza proposizionale scaturisce dalla preliminare produzione dell'oggetto conosciuto e la cui addizione con la proposizione conoscitiva esperienziale 'y' (qui: del maestro) produce la tesi generale relativa all'oggetto prodotto*. Questo tipo di generalità della tesi teorica, che definisco *generalità teorica estensiva*, è determinata da nient'altro che dalla sommatoria di proposizioni vero-fattuali. Sul punto, è interessante l'indicazione althusseriana sull'«inventore» dello statuto di tali proposizioni:

Le première à l'avoir formulé est le philosophe Italien Vico. Il disait: 'la vérité c'est ce que nous avons fait' (*verum factum*). Il disait: les hommes n'ont pas fait la Nature, c'est pourquoi elle est mystérieuse: mais ce sont les hommes qui font l'histoire, c'est pourquoi ils peuvent la comprendre et la connaître. D'où la formule citée: les hommes ne peuvent atteindre la *vérité*

² *Ibidem*.

³ Ivi, p. 2.

que lorsqu'il cherchent à connaître les choses qu'ils ont faites, pas les autres⁴.

È precisamente una proposizione di questo tipo che in via preliminare Althusser respinge – si badi – *in quanto marxista* («Cette évidence de l'École est la première Grande Illusion qu'il faut dissiper»⁵). Un esempio che *non* è solo un esempio: l'esperienza pratica della vita economica. A prescindere dalla posizione che si occupa nella società ognuno acquista o vende qualcosa. «Quoi de plus transparent qu'un échange?»⁶: nel ciclo della produzione i capitalisti acquistano macchine e materie prime così come acquistano la forza-lavoro di chi è deputato, attraverso quelle macchine, alla trasformazione di quelle materie in prodotti finiti; gli operai, allo stesso tempo, vendono la propria forza-lavoro per denaro che è utile all'acquisto di altri prodotti. Il capitalista scambia denaro per lavoro; l'operaio scambia lavoro per denaro: «Achats, ventes: tout cela ce sont des échanges». Acquisto e vendita si collocano in un rapporto trasparente di simmetria che *pare* mettere le due merci, per come questo scambio *si presenta*, in un piano di assoluta equivalenza di valore. E se è lo scambio a rappresentare la base della vita economica, il capitalista e l'operaio, proprio a partire dalla specificità della reciproca posizione, rappresentano gli operatori teorici di specifiche proposizioni vero-fattuali funzionali alla produzione della sua teoria generale: «Il suffirait d'ajouter les unes aux autres toutes les expériences de la vente et de l'achat, même les plus complexes, pour obtenir un tableau de la vie économique»⁷.

Althusser, s'è detto, respinge la validità della proposizione vero-fattuale in quanto marxista. È con Marx, infatti, che per Althusser la realtà dell'esperienza economica non equivale alla verità della sua conoscenza: «Or nous savons, depuis Marx, que c'est là une Grande Illusion. La simple expérience de la pratique économique, et même toutes les expériences mises bout à bout, ne nous donnent pas la connaissance de la vie économique»⁸. La trasparenza è una apparenza, ovvero – la simmetria della relazione si pone sul piano della rappresentazione. Il fatto stesso che lo scambio sia tutto fuorché libero e uguale («L'ouvrier est *obligé* pour vivre de vendre l'usage de sa force de travail au patron»⁹) e, soprattutto, il fatto stesso che il salario che l'operaio riceve sia tutto fuorché equivalente al valore del prodotto del suo lavoro (ma soltanto a quello necessario alla sua riproduzione), *introduce al centro stesso della totalità senza scarti definita da un rapporto di equivalenza* «quelque chose d'obscur, qui n'est pas directement visible».

La superficie liscia della rappresentazione è interferita da una anomalia, da qualcosa di opaco che, per così dire, ne interdice la chiusura e che per l'ideologia dominante (in specie, quella giuridica per la quale «les hommes

⁴ Ivi, pp. 2-3.

⁵ Ivi, p. 1.

⁶ Ivi, p. 3.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Ivi, pp. 3-4.

⁹ Ivi, p. 4.

sont libres et égaux par nature») è necessario occultare. Un qualcosa che nel caso in questione, inutile dirlo, è rappresentato dal plusvalore, «qui n'est pas directement visible, et qu'il faut donc tirer de l'ombre». Un modo per dire che *la logica (scientifica) della valorizzazione trasgredisce l'ontologia (vero-fattuale) della rappresentazione* – se con questa si intende ciò che fa del mercato il corredo di valori equivalenti designanti le relazioni tra le merci, ovvero, ciò che fa del mercato il campo in cui la merce di scambio appare come omogenea e strutturata da relazioni stabili e predicabili.

Da qui, «deux conclusions capitales pour notre étude»¹⁰, più una premessa metodologica.

Ecco la prima conclusione.

Se la somma delle proposizioni empiriche parziali è del tutto irrilevante al fine di produrre una generalità relativa alla presa teorica di un oggetto, così come, per questa generalità, è del tutto irrilevante la produzione di un oggetto che eventualmente sarà preso teoricamente da chi lo produce, allora la presa teorica della realtà sociale è indifferente all'utilizzo di proposizioni vero-fattuali dal momento che la struttura reale non si dà attraverso vissuti esperienziali. Il plusvalore, scrive Althusser, «échappe à la conscience des hommes»¹¹. Distinzione assoluta, nessuna possibilità di sintesi: le proposizioni empiriche, per quanto complesse, circolano sul piano rappresentativo di ciò che intenzionalmente si presenta e solo sul piano della rappresentazione; le proposizioni scientifiche pertengono invece allo scarto tecnicamente *irrappresentabile* (ovvero, inintenzionale perché extracosciente) che sta al centro della valorizzazione reale (l'estorsione di pluslavoro). In breve: «*Vico a tort*».

Torniamo dunque al principio: lo studio di Althusser è uno studio sulla scuola; come per la pratica economica è necessario distinguere ciò che in essa si presenta da ciò che essa, per così dire, è realmente:

L'École n'est pas transparente, ce qui ce se passe dans l'École ne se réduit pas à ce qui se passe entre l'enseignant et les enseignés. Pour comprendre ce qui se passe dans l'École, il faut mettre en lumière le système des rapports obscure qui détermine ce qui s'y passe¹².

Seconda conclusione.

Dire che nell'economia il sistema di rapporti oscuri (i rapporti di produzione) sia *reale* (in quanto produttivo di plusvalore) mentre la sua rappresentazione è *illusoria* (in quanto rappresentativa del mercato come un campo strutturato da equivalenze) è, tutto sommato, un enunciato ancora impreciso. Infatti, tra il piano della rappresentazione (chiamiamola

¹⁰ Ivi, p. 5.

¹¹ Ivi, p. 4.

¹² Ivi, p. 5.

finalmente come deve essere chiamata: *ideologia*¹³) e quello del plusvalore come fattore della valorizzazione, sebbene vi sia un rapporto assoluto di distinzione, non vi è però un rapporto di esclusione, anzi. Tesi squisitamente althusseriana: l'ideologia è funzionale al funzionamento reale («en matière sociale, il ne se passe rien d'obscur, sans que cette obscurité soit recouverte par l'illusion de la transparence»¹⁴) e ogni settore sociale è un settore che funziona a ideologia («tout ce qui fonctionne dans la Société 'fonctionne à l'idéologie' – à l'illusion idéologique»). Come le illusioni giuridiche in quanto illusioni funzionali alla rappresentazione lineare dello scambio sono funzionali alla produzione del plusvalore, «les Grandes illusions de l'École, qui donnent à l'École sa transparence sont aussi indispensables au fonctionnement de l'École que nous connaissons». In altri termini, *l'illusorietà è tutto fuorché illusoria*: essa, lungi dal definirsi attraverso un'autopredicazione, ha una presa reale sul funzionamento sociale reale.

Ecco, allora, che per Althusser si tratta di esaminare quali siano le illusioni della scuola (e a cosa siano funzionali).

Sopra si diceva del carattere privilegiato dell'illusione filosofica che è un'illusione per trasparenza e per immediatezza. Illusione tra le illusioni, la sua illusorietà informa le altre. E, a ben vedere, non può essere altrimenti: come si potrebbero individuare le altre rappresentazioni se non a partire da contenuti esperienziali? Qui, dunque, la premessa metodologica: «Comment procéder pour les identifier et les découvrir [le altre illusioni della scuola]? Nous proposons une méthode simple. Elle consiste à prendre pour argent comptant le *contenu* de l'expérience pratique que nous avons de l'École»¹⁵.

E cosa si vede nella scuola? La risposta è davvero interessante, soprattutto perché pare che misuri tutta la distanza che Althusser assume di fronte ai propri enunciati. Infatti, oltre a vedere che essa è una e che esiste come tale (ci torneremo tra un attimo), in essa si vede ciò che precisamente si vedeva in *Problèmes étudiants*:

Nous voyons que l'École met en jeu dans son fonctionnement, plusieurs types de personnages: les élèves, étudiants, d'une part, les maîtres et professeurs d'autre part. Les maîtres et professeurs *enseignant*, c'est-à-dire communiquent aux enfants et adolescents, puis jeunes hommes (écoliers, élèves, étudiants) des éléments de plus en plus étendus du Savoir [...]. D'un côté il y a ceux qui détiennent le Savoir (maîtres et professeurs) et de l'autre ceux qui partent du non-Savoir (les enfants) pour acquérir progressivement, dans le cours des études, des rudiments, puis des éléments, puis des parties organiques du Savoir et de la culture¹⁶.

Si tratta dunque di sostare in via preliminare nell'ordine di quelle che Althusser definisce *Grandi Evidenze*.

¹³ Cfr. L. Althusser, *Marxismo e umanesimo* cit., p. 202: «Basta sapere, molto schematicamente, che un'ideologia è un sistema (con la propria logica e il proprio rigore) di rappresentazioni (immagini, miti, idee o concetti a seconda del caso) dotato di un'esistenza e un ruolo storico entro una data società». In tal senso, ogni proposizione vero-fattuale, sebbene possa non essere ideologica per intenti teorici, è necessariamente ideologica per vocazione.

¹⁴ ALT2. A14-01.08, p. 6.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ivi*, p. 7.

Ecco quelle riportate alla fine di questo breve preambolo:

1. unité de l'École
2. l'enfant
3. la psychologie de l'enfant
4. la pédagogie
5. les maîtres
6. le Savoir et la Culture
7. la laïcité
8. la démocratie et la démocratisation
9. l'existence de l'École

La prima illusione è quella dell'unità.

Niente di nuovo se si pensa che Macherey le dedica, come visto, tutta la seconda parte di *Les mythologies scolaires*: «Lorsque nous examinons l'idée que nous nous faisons de l'École, nous nous la représentons comme une institution dotée par essence d'une profonde *unité*»¹⁷. E il riformismo – anche questa era una tesi di Macherey¹⁸ – è precisamente la politica della riduzione all'Uno. Di nuovo: «L'École est une par essence».

La rappresentazione dell'unità rinvia a due *images* spontanee che, vedremo, risultano essere centrali nel primo capitolo di *Écoles*¹⁹. La prima è la linea, la seconda è la piramide.

La linea rappresenta il corso degli studi «comme on parle du cours d'un fleuve», ed è l'immagine di una gradazione verticalizzata in cui si dispone il rapporto di ineguaglianza sostanziale tra *élèves* e *maîtres* in quanto funzionale all'acquisizione progressiva di attitudini e saperi. La differenza dei cicli di insegnamento (primaria, secondaria, superiore) è una differenza di gradi collocati sulla stessa retta, che è una retta ascendente per accumulazione e progressiva assimilazione.

Ecco, però, che c'è un semplice dato di fatto a rendere l'immagine della linea ancora insufficiente: «Ce 'cours' des études, cette ligne qui conduit, à travers les Degrés de l'Enseignement de l'enfance à l'âge d'homme, tous les enfants ne la parcourent pas en son entier»²⁰. L'immagine della piramide, così, risulta essere il supporto correttivo dell'immagine della linea. Il dato di fatto dell'abbandono scolastico, infatti, è relativamente contingente rispetto alla necessità dell'unità: «L'avantage de cette image est de représenter non seulement l'unité de l'École, mais la place des masses scolaires dans cette unité»²¹. Di cosa la piramide sia espressiva è del tutto evidente. Intrecciata

¹⁷ Ivi, p. 9.

¹⁸ Scrive Macherey che il riformismo, legato alla questione della crisi della scuola, «est donc un thème idéologique, nécessaire au fonctionnement de l'idée scolaire, et de ce dont elle tient lieu, en régime capitaliste: en ce sens elle est une représentation positive, qui sert à la bonne marche d'un mécanisme», ALT2. A14-01.04 (A), p. 2.

¹⁹ Cosa che lascia intendere che il testo di Althusser rappresentasse soltanto del materiale preparatorio ai capitoli di *Écoles* che ci sono pervenuti, in particolare al primo e al terzo.

²⁰ ALT2. A14-01.08, p. 10.

²¹ Ivi, p. 11.

alla linea, essa misura una quantità inversamente proporzionale: all'aumentare della gradazione corrisponde una diminuzione (la base della piramide coincide alla primaria, «enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans», ovvero, ad uno stato di non-sapere; la punta coincide alle superiori, terzo grado «déjà réduite», ovvero, ad uno stato di sapere acquisto che toglie tecnicamente la differenza tra gli agenti della relazione). Insomma, «l'unité de l'École y reste intacte: c'est toujours l'unité d'une continuité» ed è «toujours fondé sur la double condition des degrés de l'âge, et des degrés dans l'acquisitions du Savoir»²².

L'immagine dell'unità va presa sul serio. Essa, infatti, implica che la linea della scolarizzazione sia una linea *finita* le cui estremità sono occupate dal non-sapere e dal sapere (ovvero, la finitezza della linea è determinata dalla determinatezza delle estremità). Ciò significa, allora, che se è perché vi è del sapere che vi è continuità, è perché vi è continuità che vi è sapere pienamente acquisito: senza sapere mancherebbe la condizione stessa della continuità, ma senza continuità mancherebbe la condizione stessa della sua condizione di possibilità. Da una parte, la linea è un condurre (a partire da una determinatezza che è una assenza); dall'altra, la meta è ciò che la pone (è la sua ragione di esistenza). Del tutto conseguente, allora, «que la raison d'être de l'École est sa Fin. Dès le début le procès scolaire est hanté par la Fin, qui est son terme et aussi son objectif: le Savoir et la Culture»²³. La Fine è la condizione dell'Uno, vale a dire, è la condizione di intelligibilità delle gradazioni intermedie e della significatività della loro incompiutezza: «Si l'École est Une, cela ne pas vouloir dire que les rudiments du Savoir enseigné dans le Primaire, les éléments du Savoir et de la Culture enseignés dans le Secondaire, la Science et la Culture dispensés dans la Supérieur ne sont intelligibles qu'en fonction de ce Savoir et de cette Culture»²⁴. In sintesi, l'unità della gradazione (che è una gradazione di sapere impartito a partire da una relazione pedagogica verticalizzata) è determinata dall'unità compiuta del sapere assimilato (come fine del procedimento di trasmissione che perciò introduce ad una relazione di tipo orizzontale). Ciò che si

²² *Ibidem*.

²³ *Ivi*, p. 12.

²⁴ *Ibidem*.

potrebbe enunciare attraverso la semplice proposizione vero-fattuale: *l'Uno della scuola è l'Uno del sapere*²⁵.

Ne viene che la reale comprensione dell'unità avviene là dove praticamente la Fine è davvero compiuta: «du point de vue de l'Enseignement Supérieur»²⁶. *È soltanto dalla punta della piramide che si ha una veduta sull'unità*: «Effectivement, il n'y a Unité de l'École que pour ceux, et pour ceux seulement, qui sont parvenus à la Culture (dispensée par le Supérieur)». Ciò che fa sì che per tutti coloro che restano fuori («pour tous ceux qui abandonnent après le Primaire»), *non esiste Unità, ma esiste una pluralità di scuole distinte senza nessun rapporto tra loro*.

Il punto è decisivo. È proprio a partire da questo dato di fatto che per Althusser è possibile individuare quel «qualcosa di oscuro» che è l'oggetto di una reale presa teorica (o, a rovescio, che è possibile individuare la funzione ideologica della rappresentazione unitaria che è l'oggetto di una proposizione vero-fattuale come 'l'Uno della scuola è l'Uno del sapere'). Un dato di fatto che, il punto è importante, sebbene sia riconosciuto anche nell'ambito della rappresentazione spontanea della scuola (la funzione di

²⁵ È sulla base di questa proposizione vero-fattuale che credo si debba iniziare a riflettere seriamente *sull'intera* produzione teorica della filosofica classica tedesca (Kant, Fichte, Schelling, Hegel, K.W. v. Humboldt, Schleiermacher ma anche del meno noto Henrik Steffens con le sue *Lezioni sull'idea di università*, del 1809) relativa alla questione universitaria. Il concetto fondamentale che accomuna tali riflessioni, in specie quelle di Fichte, di Schelling e di Hegel, «è quello dell'unità del sapere, il cui presupposto è l'Assoluto, *prius* indispensabile del conoscere non empirico, quali che siano le polemiche non irrilevanti che divisero la triade nella definizione di questo Assoluto. La scuola e, specialmente, l'università, intesa come 'scuola dell'arte dell'uso scientifico dell'intelletto' – secondo la definizione di Fichte –, devono essere forme incarnate del regno delle idee, organi preposti alla formazione dell'uomo colto, che è 'quello il quale sa imporre a tutto il suo agire lo stampo dell'universalità, quello che ha rinunciato alla sua particolarità ed agisce secondo principi universali', come suonano parole famose di Hegel», F. Tessitore, *L'università di Humboldt*, in F. Tessitore, *Contributi alla storia e alla teoria dello storicismo II*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1995, p. 621. Ancora Armando Rigobello, in un volume dedicato, come riportato nel sottotitolo, alla questione universitaria nella filosofia del XIX secolo, scrive che in generale «la scoperta di un principio unificante dà vita ad una concezione organica del sapere e di conseguenza ad una interpretazione unitaria del mondo e delle vicende umane. Già nei primi secoli della speculazione occidentale, in Grecia e in Sicilia, assistiamo al formarsi di comunità filosofiche che in quelle concezioni e interpretazioni coglievano un messaggio etico-religioso da tradurre in ideale di vita, tale da costituire criterio di un'esperienza di vita in comune consacrata alla ricerca e alla contemplazione della verità. Tanto grande è la potenza di una visione unitaria ed organica!». Insomma, anche qui la questione è quella dell'«unità del sapere nel secolo XIX e, come correlato, la questione universitaria in alcuni pensatori significativi di quel secolo; un correlato che diventa punto di osservazione privilegiato per cogliere la natura del tema centrale nel suo insieme. Si tratta infatti di affrontare l'argomento sotto il profilo di una vasta questione metodologica (il metodo dell'insegnamento accademico) e di una singolare esperienza comunitaria (la comunità dei docenti e dei discenti nell'ambito della vita accademica)». A. Rigobello, *L'orizzonte tematico e il suo sviluppo storico*, in A. Rigobello, G. Amati, A. Bausola, M. Borghesi, M. Ivaldo, G. Mura (a cura di), *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX secolo*, Roma, Città Nuova Ed., 1977, p. 7, 8-9. Tanto grande, diciamo noi, è la potenza di una visione *ideologica* unitaria e organica! Per la migliore raccolta degli scritti tedeschi sulla questione universitaria rinvio a E. Anrich (a cura di), *Die Idee der deutschen Universität*, Darmstadt, 1964 e L. Ferry, J.-P. Pesron, A. Renaut (a cura di), *Philosophies de l'Université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université*, Paris, Payot, 1979.

²⁶ ALT2. A14-01.08, p. 13.

supporto della piramide serviva significativamente proprio a questo²⁷), per Althusser ha tutt'altro significato. Perché se è vero che i sentieri di chi abbandona sono «des chemins interrompus du point de vue du mythe de l'Unité et de la Continuité de l'École», *tale continuità non è interrotta* «du point de vue de la production»²⁸. In altri termini, la produzione toglie il mito dell'unità esperienziale: la scuola è un insieme di unità discrete e discontinue funzionali alla formazione dell'operaio specializzato (cioè, lo vedremo bene più avanti²⁹: *al suo valore*): «Existe non pas des Degrés (donc une continuité), mais des *discontinuités radicales*, et non pas même des Écoles, mais des appareils scolaires distincts, et pratiquement *sans communication entre eux*»³⁰. Nessuna dissipazione rispetto all'unità. Tutto, a scuola (meglio: nelle scuole), avviene così come *deve* avvenire. La molteplicità contigua delle gradazioni ascendenti per accumulazione – ovvero: la sua trasparenza, la sua immediatezza per esperienza – copre rappresentativamente la pluralità delle formazioni – finite e concluse, incoerenti per incomunicabilità: chiaro, allora, che se è vero che la produzione toglie il mito della continuità, *essa toglie il sapere come fine* – estremità che, in definitiva, è condizione d'esistenza della stessa rappresentazione. A scuola, nessun sapere (come Fine proiettato), ma solo produzione che fa del sapere acquisito al livello di ogni discrezione qualcosa di già compiuto.

È questo che, in definitiva, motiva l'illusorietà dell'illusione dell'unità:

Nous sommes donc victimes d'une terrible Illusion, dont tous ceux dont nous pensions qu'ils 'abandonnaient en cours de route' / le cours de la voie royale de l'École sont les témoins criants. Cette illusion consiste à croire que la Fin de l'École est de conduire les enfants jusqu'aux sommets de la culture (su Supérieur): c'est faux. Quand on voit comment fonctionnent les appareils scolaires, et à *quoi* ils mènent effectivement, on est bien obligé de conclure que nous vivons un rêve les yeux ouverts³¹.

Produzione e Sapere come il dritto e il rovescio di uno stesso settore (l'ideologia è infatti funzionale al funzionamento reale) – gigantomachia relativa all'illusione di unità. Di mito parlava Macherey, di mito parla Althusser: «La belle continuité de la 'ligne', ou de la voie ininterrompue qui mène du Primaire au Supérieur est un mythe»³².

Le cose si fanno ancora più interessanti riguardo alla seconda illusione riportata da Althusser, quella d'esistenza, «qui est sans doute la plus surprenante, et la plus tenace»³³.

²⁷ Una rappresentazione in virtù della quale è sufficiente, per Althusser, introdurre delle riforme (che proprio perciò sono ideologiche): «Avec une meilleurs Pédagogie nous pourrions sans doute parer aux défaillances des aptitudes; avec une démocratisation véritable de l'Enseignement (allocation d'études aux enfants des familles ouvrières) nous pourrions parer à l'inégalité des ressources familiales», *ivi*, p. 11.

²⁸ *Ivi*, p. 13.

²⁹ Cfr. *infra*, §3.1., §3.2.

³⁰ ALT2. A14-01.08, p. 13.

³¹ *Ivi*, p. 14.

³² *Ivi*, p. 13.

³³ *Ivi*, p. 16.

Sinteticamente, siamo nell'ambito della teoria del valore («nous allons encore une fois faire un détour par Marx»³⁴). Più precisamente, siamo nell'ambito della distinzione tra *valore* (ovvero, del valore che pertiene alla merce in quanto rappresenta una certa quantità di lavoro socialmente necessario) e *forma di valore* (ovvero, del *valore di scambio* che esprime e rende *visibile* il valore sotto forma di una certa quantità di denaro). Prendiamo di nuovo lo scambio come fattore della pratica economica *per come si presenta*: «Pour nous, il est évident qu'une marchandise fait corps avec sa valeur d'échange»³⁵ (così come, si potrebbe dire, era evidente per «les grands Anglais: Smith et Ricardo»³⁶). Entro in una *boutique* e voglio acquistare un abito (l'esempio è di Althusser): «nous demandons: combien?». Il commesso vende l'abito, il cliente lo acquista per ciò che vale (dopo aver chiesto quanto costa!). Presupposto esperienziale esprimibile attraverso la seguente proposizione vero-fattuale: «*Il valore di ogni merce è definibile come un certo valore di scambio, ovvero, come una certa quantità di denaro*»: «Un costume vaut 100.000 anciens francs, un paire de chaussures 10.000 francs, un pain 80 francs, un voyage aller retour à en avion 90.000 francs etc.»³⁷. Lo scambio è immediato e immediatamente evidente – trasparente. «Or justement, c'est ici que Marx intervient. Marx dit: les choses ne sont ni naturelles ni évidentes». Infatti, *ciò che qui si confonde è il valore con la forma di valore*.

Perché una merce possa avere un valore determinato (una certa forma di valore o un certo valore di scambio) è necessario che essa possa essere messa in un rapporto di eguaglianza con un'altra merce in generale (cioè, «il faut d'abord qu'elle *vale* en général»), un rapporto come quello secondo cui «1 costume = 10 paires de souliers = 100.000 frs.». La struttura oscura dello scambio sta in questo rapporto di eguaglianza o in questo rapporto di comparazione: «D'où vient donc que je puis écrire le signe = entre 1 costume et 10 paires de souliers? De ce que la même 'quantité de travail socialement nécessaire' est représentée par 1 costume et 10 paires de souliers»³⁸. La quantità del lavoro socialmente necessario è il fondamento del valore («fondement' de la 'valeur'»), cioè del fatto che un abito e dieci scarpe, merci differenti per materiale di fabbricazione, siano equivalenti per tempo di produzione. Ed è precisamente quel fondamento che sparisce («*disparaît*») nel mercato delle merci: «Personne ne la voit d'ailleurs, et il n'y a personne pour tenir les comptes des quantités de travail socialement nécessaire représentées dans chaque marchandise, donc pour mettre en rapport d'égalité les mêmes quantités de travail socialement nécessaire»³⁹.

Ma tutto ciò non è abbastanza («Si on reste là, on n'est pas au bout du chemin»). La questione su quale sia il *significato sociale* del valore («De quoi parle-t-on quand on invoque cette *proportion de travail socialement*

³⁴ Ivi, p. 17.

³⁵ Ivi, p. 18.

³⁶ Ivi, p. 17.

³⁷ Ivi, p. 18.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Ivi, p. 19.

nécessaire?») è inerente a quella che Marx, appunto, chiama *legge del valore*. Il riferimento althusseriano è alla celebre lettera che Marx invia a Kugelmann l'11 giugno 1868 e che Althusser preferisce ridefinire come '*loi de répartition du travail social disponible dans une société donnée en proportion déterminées*'.

Che sospendendo il lavoro, non dico per un anno, ma solo per un paio di settimane, ogni nazione creperebbe, è una cosa che ogni bambino sa. E ogni bambino sa pure che le quantità di prodotti, corrispondenti ai diversi bisogni, richiedono quantità diverse, e quantitativamente definite, del lavoro sociale complessivo. Che questa *necessità* della *distribuzione* del lavoro sociale in proporzioni definite, non è affatto annullata dalla *forma definita* della produzione sociale, ma solo può cambiare il *suo modo di apparire*, è self-evident. Le leggi della natura non possono mai essere annullate. Ciò che può mutare in condizioni storiche diverse non è che la *forma* con cui quelle leggi si impongono. E la forma in cui questa distribuzione proporzionale del lavoro si afferma, in una data situazione sociale nella quale la connessione del lavoro sociale si fa valere come *scambio privato* dei prodotti individuali del lavoro, è appunto il *valore di scambio* di questi prodotti⁴⁰.

Il brano di Marx per Althusser è importante perché conduce a comprendere che se la merce ha un valore, senza la distribuzione della forza-lavoro disponibile non si ha quella merce perché non si ha produzione. È proprio il fatto che la merce rappresenta una quantità determinata di forza-lavoro che spinge alla necessità di questa distinzione: da una parte, le esigenze della distribuzione in quanto valide *per ogni società* (Marx dice che le leggi naturali non possono per definizione essere soppresse); dall'altra, la forma che prende la legge di valore *rispetto al tipo* di società (Marx dice che ciò che può essere trasformato in condizioni storiche determinate è la forma sotto la quale si presenta la legge naturale).

Ciò significa, allora, che se è vero che la forma del valore che porta il nome di 'valore di scambio' rappresenta la forma specifica di un certo tipo di società (quella capitalista), è altrettanto vero che, al permanere della legge di valore o di distribuzione del lavoro sociale disponibile, la stessa forma può essere sostituita da un'altra forma in un'altro tipo di società – come quella socialista in cui la legge di valore sarà accompagnata non più dai mezzi della concorrenza ma «par l'anticipation consciente de la planification»⁴¹.

Tutto ciò ha per Althusser delle conseguenze fondamentali:

Telle est la signification de la distinction que fait Marx entre la valeur (c'est-à-dire la loi de la valeur: loi de répartition des proportions de la force de travail social disponible), et la forme-valeur. Elle met en question l'*existence* de la forme-valeur [...]. Elle ébranle son existence: cela signifie qu'elle fait

⁴⁰ K. Marx, F. Engels, *Briefe Januar 1868 - Mitte Juli 1870*, in *MEW: Marx-Engels-Werke*, Bd. 32, Berlin/DDR, Dietz Verlag, 1965, a cura di M. Montinari, *Opere. XLIII. Lettere, gennaio 1868 - luglio 1870*, Roma, Editori Riuniti, 1975, pp. 597-598.

⁴¹ ALT2. A14-01.08, p. 21. Sulla questione della pianificazione Althusser potrebbe far riferimento a C. Battelheim, *Problèmes théoriques et pratiques de la planification*, Paris, François Maspero, 1966, tr. it. di B. Menato, *Problemi teorici e pratici della pianificazione*, Roma, Edizioni Samonà e Savelli, 1969.

apercevoir sa *contingence*, et derrière cette contingence la nécessité d'autres formes d'existence, lorsqu'une nouvelle forme de société sera réalisée⁴².

La distinzione mette in questione l'esistenza della forma di valore nella misura in cui *la non-esistenza sta a lato della contingenza* (la distinzione mette in questione la prima facendo così percepire la seconda). La contingenza di una forma, cioè, muove la necessità della sua sostituzione. Non si tratta di dire che la non-esistenza della forma di valore pertenga, per così dire, a un qualche tipo di illusorietà della sua posizione (ovvero: al fatto che non ci sia quando essa c'è); quanto al fatto che essa è ma può non essere (contravvenendo così all'evidenza della rappresentazione che rende evidente la *necessità* dell'equivalenza dello scambio merce-denaro). La forma d'esistenza in quanto manifestazione specifica di una specifica conformazione sociale, è ma può non essere: *non* è stata prima di essere e *non* sarà dopo che è stata⁴³.

È a questo punto che, precisamente, emerge il gesto teorico di Althusser relativo all'illusione dell'esistenza della scuola: «Il en va de même de la nécessité permanente de l'École, c'est-à-dire de son *existence*, telle qu'elle nous est donnée dans la grande Evidence que nous avons évoqué: comme une acquisition indispensable désormais à toute société»⁴⁴. *La non esistenza della scuola è la non esistenza della forma-scuola* in quanto forma specifica (contingente) di una specifica conformazione sociale (capitalista), la quale rinvia come propria ragione d'esistenza al *processo (indispensabile) di formazione della forza-lavoro come propria legge naturale*. Per ogni tipo di conformazione sociale ciò che permane è il processo di formazione (così come al susseguirsi di ogni conformazione sociale ciò che permane come legge naturale è la distribuzione del lavoro socialmente disponibile); contingente, cioè non-necessariamente permanente, è la forma che di volta in volta, in quanto sua manifestazione, assicura quella stessa necessità di formazione (così come il valore di scambio è ciò che manifesta in modo determinato la legge di valore in un periodo storico determinato). Così, l'illusorietà relativa all'esistenza della scuola pertiene all'illusorietà della sua *permanenza*: la scuola è una forma, ovvero, una forma specifica – niente di più (almeno al momento), niente di meno. Ciò che si potrebbe enunciare attraverso la semplice proposizione scientifica: '*La scuola è una forma-scuola*'.

Scrive Althusser:

Nous dirons: la scolarisation est la forme-École d'un processus indispensable à toute société. Marx disait: c'est une loi naturelle que la quantité totale de la force de travail disponible dans toute société soit répartie de manière proportionnelle pour que la production et la reproduction aient lieu, donc pour que la société subsiste. Des même nous dirons: c'est une loi naturelle que soit, dans toute société, assuré ce qui, dans notre Société est assuré sous la forme-École. Or qu'est-ce qui est ainsi assuré, dans la forme-École, est qui

⁴² ALT2. A14-01.08, p. 21.

⁴³ Sulla questione *centralissima* della contingenza rinvio, tra gli altri, a: S. Pippa, *Althusser and Contingency*, Milano, Mimesis International, 2019; V. Morfino, *Il materialismo della pioggia in Louis Althusser. Un lessico*, in «Quaderni materialisti», 1 (2002), pp. 95-122.

⁴⁴ ALT2. A14-01.08, p. 20, (*ultimo corsivo mio*).

pourrait être assuré autrement, sous d'autres formes, une fois la structure de la société changée? *La reproduction de la qualification de la force de travail*. Cette reproduction est indispensable à l'existence de toute société. Mais est une Illusion que de confondre la nécessité de cette reproduction avec la forme dans laquelle elle est assurée dans notre Société: la forme-École, telle que nous la connaissons⁴⁵.

Ciò che dice Marx (*Marx disait...*) dice Althusser (*...nous dirons*): il valore sta alla forma di valore così come il processo di formazione sta alla scolarizzazione. Che la posizione althusseriana sia marxiana soltanto da un punto di vista formale? Questione cruciale cui sarà possibile rispondere, dopo questo lungo preambolo, solo entrando nel merito di *Écoles*.

§1. *Écoles I*. Le rappresentazioni ideologiche della scuola e la loro individuazione teorica

Il primo capitolo dell'opera è firmato da Étienne Balibar e porta il titolo di *Quelques représentations idéologiques bourgeoises de l'école*. Datato 28 aprile 1969, è un fascicolo dattiloscritto composto da 48 pagine. Poche le correzioni a mano, pochissime le integrazioni – se si tolgono quelle ancora da riportare («Sans préjuger des autres modifications, le texte envoyé suppose deux types de *compléments*, sans lesquels il est inutilisable: 1°/ des *compléments statistiques* [...] 2°/ des *notes*»⁴⁶). Resta il fatto che per come si presenta, il testo dovette essere sostanzialmente pronto alla stampa.

Questo è ciò che si legge nella nota di accompagnamento:

Ce premier envoi représente la rédaction du chapitre I, qui est d'ores et déjà soumis à appréciation, critique, et rectification, non seulement en vue de secte définitif, mais en vue de la rédaction de la suite. Les six exemplaires existants son envoyés, outre celui que je garde, à: Althusser, Macherey, Tort, Baudelot, R. Balibar⁴⁷.

Inizia da una premessa metodologica althusseriana (quella analizzata sopra): il presupposto di una conoscenza scientifica della scuola è l'individuazione dell'insieme delle sue rappresentazioni – in primo piano: quelle giuridico-descrittive («inscrites dans les institutions et dans les actes administratifs»⁴⁸) e quelle propriamente operative («de son fonctionnement, de leur propre activité, ceux qui la fréquentent, 'maîtres' et 'élèves'»). Rappresentazioni che – ecco una variante della tesi di Macherey sul riformismo come funzione sineddotica della depoliticizzazione⁴⁹ – non solo stanno alle spalle di coloro «qui veulent la *réformer* ou la *transformer*», ma anche di quelli che – dal maggio-giugno '68 è passato appena un anno – «ne

⁴⁵ Ivi, p. 21.

⁴⁶ ALT2. A14-02.03, p. 1

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ ALT2. A14-02.03, p. 1. Da questo momento faccio riferimento al numero di pagina riportato nel fascicolo e non a quello utilizzato dall'archivio (che inizia dalle due pagine non numerate delle note di accompagnamento).

⁴⁹ Cfr. *supra*, Cap. 2, §1.

parlant plus de la transformer mais de la détruire». Vedremo avanti più da vicino. Per il momento basti dire che ogni rappresentazione spontanea della scuola, per quanto critica, resta, in quanto rappresentazione, *fondamentalmente* invischiata nei suoi meccanismi di funzionamento: la rappresentazione spontanea è una rappresentazione ideologica e così rinvia all'ideologia borghese in quanto «se réalise dans le fonctionnement des institutions scolaires»⁵⁰. Niente di nuovo: un altro modo per dire, althusserianamente, dell'ideologicità dei vissuti esperienziali.

Si tratta dunque di uscire – «*sortir de l'école, sortir de l'idéologie de l'école, et sortir de l'idéologie bourgeoise dominante*». Si tratta di uscire, cioè di installarsi in un dominio che se non è ideologico è un dominio reale e teorico: quello della lotta di classe (la cui non-evidenza fa sì che essa debba essere re-importata nella scuola dal momento che ne determina tutte le modalità di esistenza); quello della teoria marxista (la cui produzione di conoscenza inerente al modo di produzione capitalista va importata, vedremo come⁵¹, nella scuola che per essa rappresenta «un objet largement inexploré»⁵²).

L'analisi firmata da Balibar non aggiunge, in questo primo capitolo, niente di sostanzialmente nuovo rispetto a ciò che il Macherey di *Les mythologies scolaires* e l'Althusser di *les Grandes Illusions de l'École* ci hanno già insegnato. È per questo motivo che per evitare ogni tipo di ridondanza mi limiterò a segnalare le riprese teoriche funzionali alla sua esposizione, rinviando di volta in volta al luogo della loro formulazione originaria.

Ogni rappresentazione sulla scuola presuppone un certo modo di rappresentarne la funzione: un 'ciò che si fa' (che è un rinviare a 'chi lo fa': «*maîtres et élèves, 'enseignants' et 'enseignés'*»⁵³) e un 'perché lo si fa' – un insegnare e un apprendere in quanto evidenze («*Elle ne souffre, semble-t-il, aucune discussion*») che rinviano a quella della sua stessa esistenza (come istituzione), ovvero, all'unità e alla sua autonomia («*distincte d'autres institutions sociales comme l'Église, l'Armée ou l'Administration*»).

Insegnamento e apprendimento come funzioni specifiche del processo di scolarizzazione si presentano come i fattori operativi in *ogni* tipo sociale. Ma togliere da quel processo la specificità della sua conformazione (scolastica) fa sì che quelle funzioni si presentino come *necessità naturali* («*Puisque cette nécessité est commune à toutes les sociétés humaines, il s'agit, apparemment, d'une nécessité naturelle*»⁵⁴). In *ogni* società si insegna e si apprende, da qui la sua naturalezza corrisposta dalla spontaneità di ciò che in essa si presenta – tutto il resto non è che una variazione. In *ogni* società, dunque, la naturalità dell'insegnamento e dell'apprendimento

⁵⁰ ALT2. A14-02.03, p. 2.

⁵¹ Cfr. *infra*, da §3.1. a §3.4.

⁵² ALT2. A14-02.03, p. 3.

⁵³ Ivi, p. 5.

⁵⁴ Ivi, p. 6.

presuppone la naturalità di due determinazioni, perché queste sono funzionali allo stesso processo di educazione: «Ces deux ‘réalités’ sont d’une part *l’enfant*, d’autre part la *culture* ou le *savoir*». È evidente: come sarebbe possibile una relazione di formazione senza qualcosa da trasmettere e senza un soggetto deputato alla sua assimilazione? «L’enfant apparaît clairement, cette fois, comme une réalité naturelle, biologiquement définie, comme le premier stade de développement ou de croissance de l’homme en général»⁵⁵. L’infanzia è la *conditio* che rinvia ad una crescita che parte da zero e che finisce con l’essere «des adultes ayant une place définie dans la société»⁵⁶. L’infante è un ‘mezzo-uomo’ perché non corrisponde a ciò che è l’uomo in generale (come essere sociale). Si può disegnare così una linea orizzontale: in una estremità c’è ciò che è di fatto (e ciò che deve essere per entrare nel processo di scolarizzazione), in un altro c’è ciò che deve diventare: in mezzo, il processo di educazione in quanto processo culturale.

Lo zero da cui l’infante parte, infatti, è lo zero di sapere – il fatto che l’infante sia un infante si definisce interamente per essere *un essere mancante*: «Ce dont les enfants manquent au départ a donc également, dans les limites de l’espèce ou de l’essence humaine, une réalité nécessaire et naturelle. C’est ce qu’on appellera la *culture* ou le *savoir*». La mancanza del sapere definisce la mancanza dell’infante e se tale mancanza è un dato naturale, dati naturali sono il sapere e la cultura che esso deve assimilare: «réalité nécessaire et naturelle», appunto – «données», «points de départ».

L’infanzia è una *cosa*, *cose* sono la cultura e il sapere. Il modo in cui Balibar le mette in relazione rende il punto interessante: se, infatti, è vero che l’infante definisce la propria mancanza come mancanza di sapere, allora l’essenza dell’uomo in generale rinvia *necessariamente* al modo di trasmissione verticale. L’infanzia è una cosa che accoglie una assenza, così come una cosa – meglio, la *sua* cosa, la cosa che nell’infante è assente – è il sapere che nell’atto della sua trasmissione produce una presenza, ovvero, il fatto stesso che l’acculturamento faccia l’uomo in generale («Il vient donc combler un *vide*, il s’installe à la place d’un *néant* (l’ignorance, l’inculture)»⁵⁷). Cultura e infanzia, allora, sono dati naturali, sì – ma non possono essere liberamente separati: il sapere (o la sua trasmissione) e l’infanzia sono in un rapporto di implicazione orizzontale: impossibile pensare l’infanzia senza cultura (l’infante, infatti, è tale per la sua privazione naturale); impossibile pensare la cultura senza trasmissione (ovvero, senza pensare al fatto che l’uomo adulto diviene tale per la sua assimilazione). Ciò che rinvia, allora, all’impossibilità di pensare «l’uomo in generale» senza processo di scolarizzazione come dato naturale.

On voit alors clairement comment, dans cette représentation idéologique, qui a pourtant toutes les apparences d’une nécessité et d’une évidence absolues, la *place* de l’enseignement et de l’école se trouve inévitablement ménagée. Dès lors que *l’enfant* d’une part, le *culture* et le *savoir* de l’autre, existent et ne peuvent être ignorés, dès lors qu’ils doivent être mis en rapport,

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Ivi, p. 7.

⁵⁷ Ivi, p. 8.

l'enseignement n'est pas autre chose que le forme nécessaire de ce rapport.
*Passage de l'ignorance au savoir, passage de l'inculture à la culture*⁵⁸.

Facciamo un passo in avanti.

«Toute société repose sur l'accomplissement par les hommes qui la composent d'un certain nombre de fonctions différentes, qui doivent être remplies d'une façon ou d'une autre»⁵⁹. La società organizza la produzione, organizza la difesa, organizza la stessa organizzazione. La società, al livello della sua rappresentazione, è un'organizzazione generalizzata di posizioni determinate per specificità di funzioni *tecnicamente definite*: organizzando funzioni distinte e separate, la divisione del lavoro in generale rinvia alla tecnica della loro posizione. È una rappresentazione evidente: «Dans les sociétés civilisées, cette diversité de fonctions détermine une *division du travail* plus ou moins complexe». Tecnicamente, in altri termini, il fare è un saper-fare che rinvia al fatto che si *debba* saper-fare sul presupposto che la specificità di ogni funzione sia un dato naturale. Nell'ambito della rappresentazione la totalità sociale è costituita da invarianti che nella permanenza della loro posizione non necessitano che di essere occupate: c'è chi produce, c'è chi difende, c'è chi organizza – non servono niente di più che specializzazioni per occupare quelle posizioni. La divisione del lavoro è una divisione tecnica del lavoro.

Allo stesso modo, a scuola si insegna e si apprende.

E nel farlo, essa non fa eccezione a quel tipo di divisione: «C'est une nécessité technique de confier à une institution spécialisée, autonome, cette fonction bien définie, distincte des autres, qu'est l'enseignement, la formation, l'éducation»⁶⁰. Rappresentazione spontanea che lo qualifica tecnicamente, la specificità dell'insegnamento ha per Balibar una «importance capitale»: essa, infatti, riduce l'intero problema della scolarizzazione ai termini tecnici della sua funzione. Qui, precisamente, il ruolo della pedagogia, la cui tecnicità definisce la tecnicità del processo d'educazione: «La pédagogie comme technique de l'enseignement ne peut aller sans l'idée que l'enseignement est une branche d'une division technique du travail dans la société»⁶¹. E se è vero che ciò che in prima istanza si vede è un 'ciò che si fa' che rimanda a un 'chi lo fa', allora essa avrà a che fare, a lato dell'oggetto, con il sapere trasmesso («il y aura une 'pédagogie de l'histoire, une 'pédagogie des Lettres', une 'pédagogie des mathématiques', etc.») e, a lato dell'utente naturale della trasmissione, con il soggetto dell'assimilazione («la pédagogie ne peut pas être scientifiquement rationalisée hors d'une connaissance scientifique *de l'homme et de l'enfant* à qui elle s'adresse», come la «sociologie de l'éducation» e la «psychologie de l'enfant»).

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ Ivi, p. 9.

⁶⁰ Ivi, p. 10.

⁶¹ Ivi, p. 11.

Ecco una *prima ripresa teorica* di ciò che Macherey ci ha già insegnato (e che ci insegnerà Althusser in *Sur la reproduction*⁶²) relativa alla qualificazione *già* sociale della divisione tecnica. L'idea che la divisione del lavoro sia una divisione tecnica del lavoro ha un'origine nobile: «on le rencontre déjà dans l'Antiquité, par exemple chez Platon»⁶³, e la si ritrova formulata anche nel primo periodo di sviluppo generale del modo di produzione capitalista, «notamment per Adam Smith et les économistes 'classiques'»⁶⁴. Ma questa, ecco il punto di Balibar, è una rappresentazione ideologica («Que la représentation idéologique de l'école suppose en même temps une certaine idée de la 'division du travail' nous conduit ici à une première critique»⁶⁵). Infatti, il riferimento al modo di produzione capitalista «dont Marx nous a donnée la théorie détaillé»⁶⁶, implica il fatto che «une classe sociale en exploite une autre» nel momento in cui organizza la produzione materiale e le attività di estorsione di pluslavoro. Il modo di produzione, cioè, ha quello che si potrebbe definire un *effetto di defattualizzazione tecnica* delle istanze della totalità sociale nella misura in cui definisce quelle istanze come varianti denaturalizzate (e althusserianamente *contingenti* proprio perché inerenti soltanto a quel modo di produzione) funzionali al mantenimento della sua relazione – quella tra borghesia capitalista e proletariato operaio. Scrive Balibar che esse «ne sont justifiés que par la nécessité de maintenir l'ordre social existant, reposant en dernière instance sur l'exploitation de classe»⁶⁷. Insomma, l'organizzazione della società «ne relève pas simplement de la spécialisation, de la répartition et de la combinaison des tâches utiles entre des individus»⁶⁸. Ovvero: la divisione del lavoro non è semplicemente una divisione tecnica del lavoro, posto che la tecnicità delle posizioni sia mantenuta per la necessità delle funzioni («cette division a donc indiscutablement un aspect technique»⁶⁹). La divisione, cioè, non implica che il saper-fare presupponga la specificità della funzione come dato naturale (da occupare). Proprio al contrario *la divisione tecnica del lavoro è in tutto e per tutto informata dalla sua divisione sociale*. Cosa che implica che

la division sociale du travail, qui commande toute division 'technique', est donc toujours de part en part déterminée par l'existence de la bourgeoisie et du prolétariat et par leur antagonisme. Toute définition de la société qui laisse cette réalité 'de côté' est une définition abstraite, métaphysique, une définition idéaliste⁷⁰.

⁶² Per Macherey cfr. *supra*, Cap. II, § 3.; per Althusser cfr. *supra*, Cap. I, §1. e Cap. II, Premessa.

⁶³ ALT2. A14-02.03, p. 12.

⁶⁴ Ivi, p. 13.

⁶⁵ Ivi, p. 12.

⁶⁶ Ivi, p. 13.

⁶⁷ Ivi, p. 14.

⁶⁸ Ivi, p. 13.

⁶⁹ Ivi, p. 14.

⁷⁰ *Ibidem*.

O ancora che

la division sociale du travail, donc en dernière analyse la division des classes sociales antagonistes, commande directement les processus d'apparence purement 'technique', et leur évolution historique, au niveau de la production matérielle elle-même⁷¹.

Una definizione «metafisica» del lavoro fa spazio, così, ad una definizione materialista che però, nell'ambito della rappresentazione, resta nascosta e senza voce. Dice Balibar che l'evidenza tecnica ha «*toujours pour fonction de masquer la réalité de la division sociale du travail et de la division des classes sociales, ou de les cantonner dans une région plus ou moins secondaire de la société*»⁷².

Insomma, «nous constaterons que l'école n'a pas pour fonction de transmettre un savoir ou une culture, abstraitement définis, mais de reproduire selon ses moyens propres une division et un antagonisme de classes existants»⁷³. L'enunciato conduce a due conclusioni.

In primo luogo, il togliimento della tecnicità della sua determinazione conduce il processo di scolarizzazione a occupare posizioni eterogenee col variare dei modi di produzione. La permanenza (ideologicamente funzionale) della sua posizione fa spazio a una continuità relativa. *Seconda ripresa teorica*. Il punto rinvia a ciò che a vario titolo si è già definito 'principio di contemporaneità tra modi di educazione e modi di produzione', punto che è perciò agevolmente integrabile con la ricostruzione storica del processo di formazione della scuola di classe di Tort⁷⁴. L'esclusività della divisione tecnica colloca il processo di scolarizzazione in un piano di *equivalenza* funzionale con le altre istanze sociali. Si difende, si produce e si educa perché si deve difendere, si deve produrre e si deve educare: la loro necessità operativa, il fatto che essa sia sinonimo della loro eternità (e viceversa), fa sì che l'occultamento (funzionale) della loro socialità occulti l'*eterogeneità* relativa (funzionale) delle loro funzioni sul piano di una compresenza. Infatti – lo si vedrà più da vicino all'inizio dell'analisi del secondo capitolo di *Écoles* –, in base al presupposto della necessità della riproduzione delle qualità individuali utili al lavoro produttivo (ciò che nell'Althusser riportato sopra corrisponderebbe, al momento soltanto da un punto di vista formale, alla nozione di valore), la scuola rappresenta la forma specifica – e perciò dominante – di quella necessità nel modo di produzione capitalista (specificità, questa, che perciò è contingente: ciò che ha lo statuto della nozione di forma di valore). Vedremo più avanti la natura di questa dominazione e di questa specificità⁷⁵. Per adesso basti dire che il 'principio di contemporaneità' esprime il fatto che nel modo di produzione antico o feudale la scuola (meglio, la sua forma 'antidiluviana', come Balibar la definirà nel secondo capitolo di *Écoles*), oltre ad essere «*toujours*

⁷¹ Ivi, p. 15.

⁷² Ivi, p. 16.

⁷³ Ivi, p. 17.

⁷⁴ Cfr. *supra*, Cap. II, Premessa, §1., §2.2., §3. e §5.

⁷⁵ Cfr. *infra*, §3.4.

soumises et incorporées à d'autres institutions»⁷⁶ (le Facoltà e le Scuole medievali erano assemblamenti dell'apparato ecclesiastico), *non* era determinata dall'assolvimento di quella necessità: «Les sociétés antiques ou médiévales, par exemple, dominées par des modes de production esclavagistes ou servagistes, ont conféré à l'école et à l'enseignement scolaire une place tout à fait différents, beaucoup plus limités»⁷⁷.

Seconda conclusione. Il togliimento della tecnicità dalla determinazione della scuola *conduce al togliimento dei presupposti metafisici fondamentali della sua rappresentazione in quanto presupposti come dati naturali*. Il togliimento della tecnicità provoca la denaturalizzazione della cultura, del sapere e dell'infanzia come «'réalités' universelles, objective, nécessaires au fonctionnement de toutes les sociétés». *Terza ripresa teorica* relativa alle conclusioni di Macherey su cultura e infanzia in *Les mythologies scolaires*, come anche al dibattito aperto dallo stesso testo, in specie alle tesi sulla cultura di Establet⁷⁸. In *Les mythologies scolaires* si diceva che l'infanzia e la cultura «sont des produits du système scolaire capitaliste, des *effets pédagogiques*, et non des réalités naturelles, données à l'extérieur du système, et lui servant de support»⁷⁹. Col medesimo gesto teorico, ecco cosa scrive Balibar della cultura:

Ce n'est pas la *culture qui précède l'école*, comme un objet donné qu'elle aurait à diffuser et à transmettre; c'est au contraire l'existence de l'école et de l'enseignement scolaire [...] qui donne aux production du travail scientifique, de l'activité esthétique, et à toute une part de l'idéologie *la forme spécifique de la 'culture'*. C'est donc en réalité *l'école qui produit la culture*, malgré son apparence d'autonomie⁸⁰.

E, allo stesso modo, deve essere considerata dal punto di vista critico l'infanzia come rappresentazione naturale. Riporto il brano per intero.

L'«enfant» et l'«enfance» sont des notions idéologiques produites et inculquées à tous par le fonctionnement d'institution historiques déterminées, au sein du mode de production capitaliste. L'idée que nous faisons de l'enfance, et qui commande notre attitude pratique à l'égard des enfants, est essentiellement produite par le fonctionnement de la *famille* et de *l'école*, telles que le capitalisme les constitue. L'enfant n'est donc pas une réalité biologique déjà donné qui entrerait telle quelle dans l'école, pour y *rencontrer* l'activité scolaire, devenir un 'enfant scolarisé', un 'écolier'. En réalité, *c'est le système scolaire qui*, pour une part essentielle, *fait l'enfant 'à son image'*. Ce n'est pas l'enfant qui, par son existence indépendante, suscite l'école pour le recevoir. Il n'est pas vrai qu'il y ait une école, des écoles, parce qu'il y a des enfants scolarisables: au contraire, il y a des enfants scolarisables parce qu'il y a un système scolaire. La notion d'enfance est socialement détermine⁸¹.

⁷⁶ ALT2. A14-02.03, p. 18.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ Cfr. *supra*, Cap. II, §4.

⁷⁹ ALT2.A14-01.04 (B), p. 11.

⁸⁰ ALT2. A14-02.03, p. 18.

⁸¹ Ivi, p. 19.

Torniamo momentaneamente all'esclusività della divisione tecnica: essa conduce a rappresentare la scuola come unità. Infatti, se una è la funzione tecnica del dispensare (la cosa naturale per riempire una mancanza), allora uno è l'apparato ad essa deputato: concatenazione di rappresentazioni – quella sulla tecnicità della divisione del lavoro sorregge quella della sua funzione (e dei suoi presupposti naturali) e, con ciò, quella della sua stessa consistenza. Per come si presentano, infatti, le formazioni reali (elementare, media e superiore) stanno in una relazione di complementarità. La specializzazione che determina la loro molteplicità è in riduzione, o meglio, la specificità di ogni formazione è data perché è dato l'insieme di quella molteplicità («l'école est organisés selon un plan unique d'ensemble»⁸²). La diversità fa una totalità («toutes ces formations forment un tout»), perché le formazioni stanno in un rapporto di complementarità che è un rapporto di cooperazione – «elles supposent toujours un 'fond commun' (voire un 'tronc commun') de 'culture (formation) générale'»: la primaria assegna le basi attraverso le quali la formazione media dispensa una «culture générale» che precede e rende possibile la specializzazione scientifica e letteraria (che si conclude all'università). Lungi dall'essere separate, le formazioni stanno in un rapporto di trasmissione o, è uguale, la stessa separazione tra singolarità determinate presuppone la loro comunicazione; sono differenze che stanno in un rapporto di corrispondenza – ciò che significa, appunto, l'essere in relazione degli elementi della molteplicità. Se la scuola, allora, è un organismo è però anche un organismo in *ascensione*: la determinatezza dell'elemento successivo rinvia, in un rapporto di unità, all'influenza della determinazione che la precede («C'est un mouvement continu qu'on passe d'une classe à une autre, d'un 'degré' d'enseignement à un autre»⁸³).

Lo si vede, insieme a quella dell'uno, c'è la nozione del continuo. È qui che, con una *quarta ripresa teorica*, si fa tesoro di ciò che Althusser ha detto un anno prima: «celles de la *ligne à degrés* et celle de la *pyramide scolaire*», infatti, sono le immagini espressive dell'ideale che la scuola ha bisogno di incarnare⁸⁴. La prima, almeno in apparenza, tiene conto dei gradi di età e di complessità del sapere in un movimento che oltre ad essere progressivo («mouvement de tous ceux qui le parcourent de bas en haut en même temps qu'ils parcourent de bas en haut les degrés de leur propre perfectionnement individuel»⁸⁵) è anche progressista («car la progression qu'elle institue est la progression de la connaissance, qui est proclamée par l'idéologie bourgeoise et petite-bourgeoise un bien en soi»). La seconda tiene conto del fatto empirico del tasso di abbandono scolastico: che si tratti dell'ineguaglianza di attitudini (sopperibili attraverso il miglioramento delle stesse tecniche di trasmissione) o delle condizioni materiali d'accesso (appianabili attraverso misure sociali di democratizzazione), resta fermo che i principi di funzionamento del processo di scolarizzazione restino intatti («Ils tiennent

⁸² Ivi, p. 24.

⁸³ Ivi, p. 25.

⁸⁴ Ivi, p. 26.

⁸⁵ Ivi, p. 27.

[...] à des causes *extérieures à l'école*»⁸⁶). Ciò che, appunto, esprime l'immagine della piramide: «La pyramide nous fait simplement voir qu'une sélection se fait: des enfants abandonnent en cours de route. Mais, dans la logique nécessaire de toute représentation qui voit l'école comme unité, ces abandons sont aussitôt expliqués, sinon justifiés»⁸⁷.

Sul punto, due brevi precisazioni.

La prima si potrebbe enunciare con una proposizione vero-fattuale del tipo: 'l'unità della scuola rinvia alla sua unicità'. Il processo di scolarizzazione è un processo organico, cioè sistematicamente comprensivo dei gradi in ascensione. Ora, ciò significa che la sua razionalità fa sì che *escluda in modo assoluto* la possibilità che altre istanze si sovrappongano alla sua funzione: nata da una dura lotta («L'École unique provient historiquement de l'Eglise unique, avant de s'opposer à elle»⁸⁸), mantiene la propria posizione («sur le mode laïque» dei suoi «principes de fonctionnement»). Niente sfugge alla presa della sua «mission sociale et civilisatrice». Insomma, se l'unità della scuola è esplicativa, per così dire, della sua tonalità *intensiva* (essa parla della sua consistenza e non-dispersività *all'interno* di ciò che essa è), la sua unicità, contenuta nella prima ma ad essa non riducibile, è esplicativa della sua tonalità *estensiva* (parla della sua dominazione per funzione ed esclusività relativa ad *altri* settori). «L'école est une, donc il ne peut y avoir qu'une école (pour tous)»⁸⁹.

La seconda osservazione si potrebbe enunciare con questa proposizione vero-fattuale: 'se ha una funzione, la scuola ha un effetto necessario di unificazione'. La rappresentazione ideologica la presenta come un luogo privilegiato in cui l'oggettività del sapere, così come le procedure attraverso le quali esso viene dispensato, *tolgono le differenze* dei soggetti dell'assimilazione. Le differenze soggettive scompaiono perché la mancanza d'essere (relativa a ciò che si deve diventare) trasversa in un regime di equivalenza assoluta l'intero ventaglio dei destinatari della trasmissione: a scuola non esistono soggetti e classi separate, ma solo vuoti da colmare («*les différences dues à l'origine familiale, professionnelle, donc à l'origine de classe, disparaissent ou doivent disparaître*»⁹⁰).

Qui, una *quinta ripresa teorica*. Si è visto come relativamente al vertice da cui si pone l'Uno, Althusser scriveva «que la raison d'être de l'École est sa Fin. Dès le début le procès scolaire est hanté par la Fin, qui est son terme et aussi son objectif: le Savoir et la Culture»⁹¹. Balibar, allo stesso modo, dice che «on ne peut parler de l'unité de l'école que d'un point de vue bien déterminé, que notre précédente description elle-même dénonce: il faut pour cela de se placer au point de vue de la fin de l'école. La fin qu'elle

⁸⁶ Ivi, p. 29.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ Ivi, p. 30.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ Ivi, p. 31.

⁹¹ ALT2. A14-01.08, p. 12.

s'assigne: 'toujours plus haut vers la Culture et le Savoir'»⁹². Ciò che lo conduce a dire, riprendendo testualmente Althusser, che «effectivement, il n'y a Unité de l'École que pour ceux, *et pour ceux seulement*, qui sont parvenus à la Culture (dispensée par le Supérieur)»⁹³; o che, insomma, «l'école n'est continue et unifiés que pour ceux qui la parcourent en son entier: une *fraction* déterminée de la population, principalement originaire de la bourgeoisie et des couches intellectuelles de la petite bourgeoisie»⁹⁴.

La scuola come rappresentazione si colloca nell'ordine di ciò che è puramente *immaginario*. I tassi di abbandono scolastico espressi dall'immagine della piramide hanno in questo senso un significato davvero rivelatore: a scuola, *per* la scuola, essi non rappresentano nient'altro che un'imperfezione *de facto* che contraddice (momentaneamente) ciò che essa è di diritto (la piramide esprime precisamente quel fatto come supporto della linea della sua continuità). Per spingere più in là la tesi di Balibar, si potrebbe dire che se la rappresentazione è un presentarsi immediato, essa presenta *la propria forma (ideale) come proprio contenuto (reale)*: la scuola non corrisponde esattamente a ciò che essa è ma, *in atto*, a ciò che deve diventare – la contraddizione della dispersione è, rispetto all'Uno che essa *ora* dice di essere, una sopravvivenza ineffettiva da eliminare (e il riformismo, proprio perciò, è funzionale al mascheramento della sua divisione sociale). La molteplicità delle discrezioni (in quanto elementi intransitivi di formazione) è tolta perché ciò che è posta è l'unità dichiarata come parametro della sua funzione. In questo senso, allora, non cadere nella trappola della rappresentazione significa fare di ciò che in essa è reale il suo contenuto *già* attualizzato e del suo contenuto attuale ciò che in essa è *già* realizzato: *la sua realtà è il suo contenuto e il suo contenuto è la sua realtà*: «En finir avec l'idéologie de l'école signifie donc qu'on cesse d'examiner les réalités contradictoires, et quelquefois sordides, de l'école à la lumière de ce qu'*elles devraient être* pour que se réalise son idéal»⁹⁵.

È in questo senso che con una *sesta ripresa teorica* Balibar raccoglie testualmente la tesi althusseriana relativa ad una specifica significazione dello stato di fatto della dispersione scolastica: per coloro che 'abbandonano' dopo la primaria non esiste unità della scuola, ma «*existe des Écoles distinctes, sans aucun rapport entre elles*. Non pas des 'degrés' (donc une continuité), mais *des discontinuités radicales*, et non pas même des Écoles, mais *des processus de scolarisation distinctes*⁹⁶, et *pratiquement sans communication entre eux*»⁹⁷. Cosa che conduce alla tesi centrale (anche questa, ripresa testualmente da Althusser) secondo la quale quelli di chi abbandona «sont des chemins interrompus du point de vu du mythe de l'Unité et de la Continuité de l'École. *Mais ce ne sont pas du tout des*

⁹² ALT2. A14-02.03, p. 35.

⁹³ ALT2. A14-02.03, p. 35; in ALT2. A14-01.08, p. 13.

⁹⁴ALT2. A14-02.03, p. 36.

⁹⁵ Ivi, p. 34.

⁹⁶ Nello stesso passaggio, in luogo di «*processus de scolarisation distinctes*» Althusser scrive «*appareils scolaires distinctes*».

⁹⁷ ALT2. A14-02.03, p. 36; in ALT2. A14-01.08, p. 13.

chemins interrompus du point de vue de la production et du marché du travail»⁹⁸.

Insomma: la verità del processo di scolarizzazione non è del sapere, ma è del lavoro⁹⁹; non è della divisione tecnica (in cui quel sapere è posto come oggetto trasversale da consumare), ma è della divisione sociale (in cui i saperi assimilati, lo si vedrà¹⁰⁰, sono già funzionali alla valorizzazione del lavoro salariato); non è un che di interno (come la Fine), ma è qualcosa che sta fuori (come la produzione): «Il ne faut pas voir l'école du point de vue de sa fin idéale, qui lui est *intérieure*, il faut le voir du point de vue de ses différents termes réels, qui lui sont *extérieurs*, et pourtant commandent dès les début son fonctionnement»¹⁰¹. Chi 'abbandona' *in realtà non abbandona niente* perché il sapere *già* assimilato sulla linea di una discrezione distinta e contraddittoria (che esiste soltanto in funzione della sua differenza inconciliabile con altre distinte discrezioni), è *un sapere che è già funzionale*

⁹⁸ ALT2. A14-02.03, p. 38; in ALT2. A14-01.08, p. 13.

⁹⁹ Sul punto merita di essere indicata la ricerca di P. Willis, *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*, Saxon House, Columbia University Press, 1977, tr. it. a cura di A. Simonicca, *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, Roma, CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria, 2012.

¹⁰⁰ Cfr. *infra*, §3.1., §3.2.

¹⁰¹ ALT2. A14-02.03, p. 38.

*alla distribuzione dei posti di lavoro nell'ambito della produzione*¹⁰². È questo il punto di vista *reale*, ovvero, realmente demistificatore: infatti, la verità della divisione sociale (o del sapere in quanto fattore della sua riproduzione), contiene la lotta di classe in quanto è ciò che informa gli stessi processi di formazione (la sua assenza, scrive Balibar, costituisce «une

¹⁰² In questo senso mi pare utile riportare la critica che *en passant* Balibar oppone alla postura teorica di Bourdieu e Passeron. La sua apparente semplicità non nasconde, in verità, una certa raffinatezza. Siamo davvero lontani dall'affinità teorica (ironia della sorte: individuata proprio da Balibar) che si è analizzata nell'appendice al primo capitolo. In buona sostanza, la critica di Balibar si muove su due piani. Ecco il primo. Proprio in quell'appendice si è visto come l'inchiesta di *Les héritiers* facesse della Facoltà di Lettere il vertice descrittivo esemplare dei rapporti che Bourdieu e Passeron vogliono affrontare. Il punto che sottolinea Balibar, però, è che così facendo, la loro proposta di razionalizzazione pedagogica, proprio perché formulata a partire da quel vertice descrittivo, *sarebbe una razionalizzazione ideologica perché presupporrebbe proprio ciò contro cui essa è indirizzata*: se rappresentativamente, come dice la proposizione vero-fattuale althusseriana, 'una è la scuola perché uno è il sapere' assimilato al vertice del processo di scolarizzazione (e la Facoltà di Lettere è collocata proprio in quel vertice), misurare una proposta pedagogica estensiva dal punto di vista di quel vertice non farebbe nient'altro che replicare in forma diversa quella stessa rappresentazione ideologica. Insomma, Balibar pare variare una delle tesi di Macherey che conosciamo (cfr. *supra*, Cap. II, §3., III Ipotesi). Variazione perché se per Macherey il difetto teorico di Bourdieu e Passeron era indicativo di ciò è la scuola per come si presenta, per Balibar la scuola per come si presenta determina il difetto teorico di Bourdieu e Passeron. Ciò che non toglie che il contenuto delle tesi sia il medesimo: Bourdieu e Passeron producono in realtà una teoria fondata su un vizio di forma: essi restano in tutto e per tutto prigionieri della scuola in quanto si presenta *come sistema di gradi continuo e unificato*. Ma le cose non finiscono qui. Ecco il secondo piano. Nell'appendice al secondo capitolo si è visto come uno dei centri argomentativi del Bourdieu e del Passeron di *L'Amour de l'art* fosse quello legato al progetto di razionalizzazione pedagogica dell'estensione quantitativa dei codici di assimilazione dell'opera d'arte appresi a scuola: più precisamente, si diceva che nell'ambito di S→C (formula espressiva del fatto che il processo di fruizione culturale è determinato dal processo di classe di scolarizzazione), quella razionalizzazione inerisse ad una riforma estensiva della funzione di S per accrescere estensivamente l'utenza della fruizione di C in quanto è ciò che è già fruito dalle classi colte. Il punto che sottolinea Balibar, però, è che così facendo, Bourdieu e Passeron non solo, come già nel primo piano, replicherebbero e, perciò, giustificerebbero, il punto di vista dell'insegnamento superiore (in quanto C, come visto, è sempre C della classe dominante, per la classe dominante), ma al razionalizzare le procedure di assimilazione di C *non farebbero nient'altro che razionalizzare la stessa funzione ideologica di quel punto di vista e, di conseguenza, le stesse misure di trasmissione*. Se nel primo piano argomentativo Bourdieu e Passeron si limitano a giustificare la rappresentazione ideologica per postura teorica, nel secondo piano, legato al primo in quanto il primo è il suo presupposto, Bourdieu e Passeron *razionalizzano quella stessa funzione ideologica*. In questo senso, si potrebbe avanzare una tesi storiografica fondamentale: l'abbandono *definitivo* delle posizioni di Bourdieu e Passeron da parte di Althusser e il gruppo althusseriano è dettato dall'individuazione di quello che della scuola è il fattore reale: *il lavoro*. Come a dire che *ciò che inficia definitivamente le analisi di Bourdieu e Passeron è proprio il punto di vista dei processi di assimilazione culturale perché dire cultura, quale che sia la posizione teorica da legittimare, significa già collocarsi sul piano ideologico della rappresentazione*. Di nuovo: la verità della scuola non è del sapere, ma è dei processi di assimilazione funzionali alla distribuzione sociale (di classe). Riporto per intero il brano di Balibar: «Tel est en particulier le vice fondamental d'une 'sociologie de l'éducation' qui réduit en pratique le système scolaire à l'enseignement littéraire des Facultés, comme chez Bourdieu et Passeron, et s'efforce d'en projeter ou d'en exporter ensuite les leçon dans les autres parties de l'école. Le système scolaire est alors analysé en fonction des valeurs produites par son 'sommets', c'est-à-dire par cette mince partie qui lui sert de couverture idéologique. L'éducation y apparaît toujours comme ce qui réussit plus ou moins bien à approcher de la 'bonne éducation', celle qui fournit se 'culture' à l' 'homme cultivé'. L'aptitude à consommer bourgeoisement les produits les plus 'nobles' de la culture bourgeoise (les fameuses 'oeuvres culturelles') resti ainsi le pivot apparemment objectif par rapport auquel s'oriente le système scolaire et les analyses qu'on en donne», *ivi*, pp. 41-42.

arme permanente et efficace de la bourgeoisie dans la lutte des classes»¹⁰³). L'esclusività della divisione tecnica (e le rappresentazioni che essa sorregge) è ideologica perché ideologico e funzionale è il mascheramento della divisione sociale.

Ecco, allora, un'*ultima ripresa teorica* relativa alla tesi di Macherey sulla funzionalità della rappresentazione – cosa che, attraverso una serie di implicazioni relative alla divisione tecnica, mostrava come dietro alla finzione (senza) politica vi fosse una politica (di classe) della finzione atta a mascherare non solo, appunto, la lotta di classe, ma anche, legata a questa, la divisione fondamentale tra lavoro intellettuale e lavoro manuale¹⁰⁴. Col medesimo gesto teorico, Balibar scrive che l'ideologia borghese «fait apparaître l'école comme un lieu où la lutte des classes et ses contradictions inconciliables sont miraculeusement annulées»¹⁰⁵, e che (la ripresa del testo di Macherey è testuale) «l'école est l'endroit par excellence où les contradictions propres au capitalisme trouvent à s'exprimer sans qu'apparaisse la lutte des classes»¹⁰⁶. Certo, la scuola non è l'unico apparato di Stato deputato al dislocamento delle contraddizioni – ma essa, luogo ideologicamente occupato da anime belle, occupa, relativamente a quel dislocamento, un posto dominante «par le pouvoir des images qu'elle suscite spontanément»¹⁰⁷. Certo, la scuola non è l'unico apparato di Stato deputato al dislocamento delle contraddizioni – ma essa, rispetto agli altri apparati e proprio in virtù di quelle immagini, è molto di più: *essa è il simbolo stesso della Nazione* (che attraverso il diritto borghese risponde alla stessa logica di una falsa dichiarazione: «le droit bourgeois n'est pas la représentation exacte des réalités qu'il recouvre [l'antagonismo di classe contenuto nel monopolio dei mezzi di produzione e dell'esproprio del lavoro libero]»¹⁰⁸): «L'École comme la Nation sont des fantômes idéologiques l'un et l'autre nécessaires au fonctionnement d'une société dominée par le mode de production capitaliste»¹⁰⁹.

Per concludere, si potrebbe dire che *il lavoro rappresenta il fattore antidialettico* (in senso kantiano di critica della totalità incondizionata – qui, la scuola come tutto unitario – per un condizionato dato – qui, i processi reali di scolarizzazione) *dell'idea(le) della scuola*; tolto il sapere come fattore unificante – e l'Università, fase suprema dell'educazione, ha, in questa vera e propria cosmologia metafisica che è la scuola, la funzione di un primo motore immobile¹¹⁰: essa «est le centre d'où procèdent les représentations idéologiques de l'école»¹¹¹ –, ciò che resta è la distinzione. E

¹⁰³ ALT2. A14-02.03, p. 44.

¹⁰⁴ Cfr. *supra*, Cap. II, §1., §3.

¹⁰⁵ ALT2. A14-02.03, p. 44.

¹⁰⁶ ALT2. A14-02.03, p. 47, in ALT2. A14-01.04 (A), p. 2.

¹⁰⁷ ALT2. A14-02.03, p. 46.

¹⁰⁸ Ivi, p. 34.

¹⁰⁹ Ivi, p. 47.

¹¹⁰ In questo senso cfr. C. Bonvecchio (a cura di), *Il mito dell'Università*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2012.

¹¹¹ ALT2. A14-02.03, p. 42.

dei processi di formazione, e delle classi sociali deputate alla loro frequentazione. *La realtà, in ultima istanza, è che i proletari non hanno (La) scuola* (cosa che non significa che debbano averla...).

§2. *Écoles II*. Le caratteristiche della forma scuola come forma sociale

Veniamo al secondo capitolo.

Composto da sole ventiquattro pagine, porta il titolo di *Mode de production capitaliste et scolarisation*. Esso è contenuto in un fascicolo dattiloscritto, anch'esso firmato da Balibar, che comprende anche il terzo capitolo. Così come il primo, i due capitoli dovettero essere sostanzialmente pronti per la stampa: sono stati redatti «à partir d'une première version, en tenant compte des avis de Macherey, Tort, Baudelot»; sono assenti le correzioni a mano; nella nota di invio compare la stessa avvertenza contenuta nel primo invio: il testo «doit être encore complété sur certains points par l'adjonction de quelques justifications statistiques et d'un certain nombre de citations illustrant les positions égratignées au passage (en notes)». Più utile è l'indicazione su quella che dovette essere la forma definitiva dell'indice di *Écoles*¹¹². I primi tre capitoli dovevano essere seguiti da altri tre capitoli. Sebbene il progetto fu abortito, i titoli dei capitoli mancanti ci dicono qualcosa che in un modo o nell'altro già conosciamo: il quarto è intitolato: *Travail manuel et travail intellectuel*; il quinto: *La scolarisation et la reproduction de l'idéologie bourgeoise dominante*; il sesto: *L'École, appareil idéologique d'Etat, et sa place dans le procès d'ensemble de la reproduction des rapports de production capitaliste*. Inoltre, se si tiene conto del fatto che nel foglio di apertura del secondo capitolo ci sono due aggiunte manoscritte (le uniche) con scritto *I Partie* e, subito prima del titolo, tra parentesi, *Introduction*, pare verosimile che l'analisi sulle

¹¹² Una prima versione del piano definitivo è datata 9 settembre 1968 ed è firmata da Balibar. Riporto da ALT2. A14-01.07, p. 2.

PLAN DEFINITIF proposé:

INTRODUCTION

Ière PARTIE (l'École n'existe pas)

chap. I: Une ou plusieurs écoles?

chap. II: les appareils scolaires et les deux formes de la division du travail.

IIème PARTIE: Mode de production capitaliste et mode d'éducation capitaliste.

chap. III: de la production capitaliste à la scolarisation

chap. IV: les appareils scolaires et l'appareil d'Etat

chap. V: à quoi sert le système scolaire?

IIIème PARTIE: (structure et contradiction du système scolaire)

chap. VI: démocratisation de l'enseignement ou école bourgeoise?

chap. VII: le problème de la 'formation professionnelle'

chap. VIII: le problème de l'enseignement technologique

chap. IX: le problème de la 'culture'

conclusion: la contradiction du M.E.C.

IVème PARTIE:

chap. X: que fait l'écolier? qui fait l'écolier?

ABRÈGE

CONCLUSION: (les appareils scolaires, la lutte des classes et la révolution prolétarienne)

GLOSSAIRE, DEFINITIONS, INDEX

rappresentazioni ideologiche borghesi, precisamente in virtù del proprio contenuto, fosse, di *Écoles*, una semplice premessa.

Con *Écoles I* siamo giunti allo smascheramento di una finzione.

Tolto il campo della scuola come oggetto immaginario attraverso l'individuazione teorica del primato della divisione sociale (dal cui vertice «L'École n'existe pas» perché ciò che è tolta è l'unità tecnica della sua funzione¹¹³), ciò che resta è la pluralità discreta dei processi di scolarizzazione («processus de scolarisation antagonistes dont l'unité est fictive»). Tolto il sapere («Nous avons dit que la scolarisation n'avait pas pour simple fin le passage de l'ignorance au savoir»), ciò che resta è il lavoro. Tolta l'interiorità del principio teleologico di unificazione (l'Uno della scuola è l'Uno di sapere che è l'Uno della Fine), ciò che resta è l'esteriorità dei termini reali verso i quali sono diretti gli utenti dei processi di formazione («Ces termes, ou ces issues, qu'il faut absolument mentionner *au pluriel*, puisqu'ils sont différents et même antagonistes, sont nécessairement *extérieurs* à l'école elle-même»). La pluralità delle posizioni sociali definisce la pluralità dei processi di scolarizzazione. La verità non è un che di interno alla scuola che ne guida la consistenza – l'unità interna o esterna e l'unificazione – ma è collocata nell'ambito della sua funzione esteriore: «C'est ce que Marx a défini comme le mécanisme de la *reproduction des rapports sociaux*, plus précisément le mécanisme de la *reproduction des rapports sociaux de production* dominants dans une société historique déterminé»¹¹⁴. Ciò che adesso si tratta di fare è, appunto, chiarire il senso di questa affermazione.

È qui, precisamente, che stiamo muovendo i primi passi verso la definizione della scuola come *forma sociale (per riproduzione)*.

Per comodità espositiva riporto subito il brano che segue:

Nous dirons pour le moment que la scolarisation a pour contenu social *un aspect*, une partie du processus où se réalise le reproduction des rapports de production. Les rapports de production ne peuvent être reproduits dans leur forme sociale caractéristique (par exemple la forme *capitaliste*) sans que soient eux-même reproduits d'une façon particulière, avec des 'qualités' et en quantité déterminées, les *individus* qui leur sont soumis, et qui appartiennent à des classes sociales distinctes [...].

Mais la forme scolaire ne concerne qu'un aspect de cette reproduction: celui que est couramment désigné, de façon très imprécise, comme la 'formation' technique, scientifique, idéologique, 'culturelle' des individus.

En réalité, ce contenu se transforme dans sa nature même, en même temps que chaque nouveau mode de production historique, qui lui donne une forme sociale définie. L'important est de comprendre que cette forme n'a rien d'éternel¹¹⁵.

Da questo brano possono essere isolate senza fatica tre tesi.

¹¹³ ALT2. A14-02.04, p. 50.

¹¹⁴ Ivi, p. 51.

¹¹⁵ Ivi, p. 54.

1. Il processo di scolarizzazione rappresenta solo una parte del generale processo di riproduzione o, più precisamente, solo un aspetto (quello dominante) del meccanismo generale di riproduzione *qualitativa* della forza-lavoro («des 'qualités' et en quantité déterminées») funzionale a una specifica forma sociale (capitalista). Sul presupposto che la *forma* capitalista («forme sociale caractéristique») abbia un *contenuto* definito da specifici rapporti di produzione («les rapports de production»), c'è da immaginare l'insieme degli apparati come collocato in un piano orizzontale i cui pezzi sono surdeterminati: determinati dalla forma capitalista (cosa che, lo si vedrà nella tesi 3., definisce la loro forma specifica), essi (ovvero, il loro contenuto: «la scolarisation a pour contenu social...») determinano, di quella forma sociale, il contenuto specifico (di espropriazione di pluslavoro: «Les rapports de production ne peuvent être reproduits...»).
2. Il contenuto («ce contenu») del processo di scolarizzazione è quello della «'formation' technique, scientifique, idéologique, 'culturelle' des individus» – designazioni comuni e «très imprécise», dice Balibar, perché corrono il rischio di formularsi a partire dall'esclusività del vertice della loro funzione tecnica. Lo si è detto più volte: se il processo di scolarizzazione è una parte del processo che realizza la riproduzione, allora si è in diritto di parlare di formazione soltanto sul presupposto della sua funzione sociale. Ogni formazione, cioè, è certamente una formazione tecnica (ovvero, il sapere trasmesso è certamente un saper-fare) ma la sua tecnicità è in tutto e per tutto sottomessa alla sua funzione sociale (il saper-fare in quanto tale è collocato nell'ambito della distribuzione sociale dei posti di lavoro).
3. Il contenuto del processo di scolarizzazione è una forma o, più precisamente, il contenuto specifico del processo di scolarizzazione (2.) è la forma specifica di un modo di educazione *in generale* perché è determinato da una specifica forma sociale (capitalista: 1.). Contenuto che è forma, forma che è contenuto, la scuola è, appunto, «forme scolaire». Pare evidente che dietro a tale nozione vi sia quella althusseriana di «forme-École» che, come visto nella premessa, rinvia alla non-permanenza del suo contenuto specifico, sul presupposto della necessità (o permanenza) del processo di formazione della forza-lavoro in generale. In questo senso, dire che i processi plurali di scolarizzazione rappresentano la configurazione di un modo di educazione in generale, non soltanto implica che ogni modo di produzione in generale debba avere un modo di educazione in generale, ma anche che il modo di educazione in generale rappresenta, per così dire, il sostrato di ogni sua realizzazione formale. Vale a dire che la non-eternità della forma scolastica («cette forme n'a rien d'éternel») presuppone sì la necessità della permanenza di un modo di educazione in generale, a patto però di ridurre quella necessità alla stessa necessità della posizione esclusiva di *una* sua realizzazione formale. In altri termini, non esiste modo di educazione in generale (così come non esiste un modo di produzione in generale), *se non come nozione*

euristica funzionale alla spiegazione della non-permanenza (cioè contingenza) di ogni sua specifica conformazione (come quella dei processi plurali di scolarizzazione). In definitiva, non è eterna la scuola in quanto realizzazione formale del modo di educazione in generale perché non eterna è la forma sociale (capitalista) deputata alla sua determinazione.

Non è un caso che sull'ultimo punto, relativamente alla non eternità della forma scolastica, Balibar renda sostanzialmente operativo ciò che si è definito 'principio di contemporaneità tra modi di educazione e modi di produzione': «Chaque mode de production qui devient historiquement dominant développe un mode de formation, un *mode d'éducation* qui lui est propre, et qui devient en retour un puissant instrument de son extension et de sa domination historique»¹¹⁶. Una posizione, questa, che suggerisce una tesi formulabile in questi termini: *il 'principio di contemporaneità' esclude l'indagine archeologica in quanto indagine funzionale alla produzione di una tesi teorica*. Infatti, proprio sul presupposto che la scuola è una forma-scuola (cioè, sul presupposto che ogni forma implica, in quanto forma specifica, l'irriducibilità del proprio contenuto rispetto ad altre forme esplicative di una generalità come quella del modo di educazione), quelle che Balibar definisce «'formes antédiluviennes' de la scolarisation», benché possano chiarire storicamente qualche aspetto della forma scolastica («telle ou telle 'pièce' de la scolarisation, ou de tel aspect des divers systèmes scolaires actuels»), «ne peuvent pas par elles-même donner l'intelligence de la *forme* proprement dite» – così come, si potrebbe dire, sarebbe del tutto inutile ricorrere a una forma antidiluviana del capitale moderno come l'usura al fine di produrne una definizione¹¹⁷.

È con il bagaglio di queste tre tesi che possiamo avanzare nel territorio della forma scuola come forma sociale (cioè, una forma specifica che è funzionale alla riproduzione dei rapporti di produzione) per individuarne le caratteristiche essenziali.

Ecco la prima.

Nel secondo capitolo si è visto come Macherey riducesse il processo di separazione (generato da precisi operatori: i gesuiti) all'insieme di quelle pratiche reali (formazione morale, disciplinamento, emulazione etc.) materialmente funzionali a supportare la chiusura ideale della scuola come rappresentazione¹¹⁸. Anche qui si parla di separazione, «la première et la plus importante caractéristique de la forme scolaire»¹¹⁹. Se ne parla però per invertirne il senso di marcia.

Per Balibar, infatti, la separazione rinvia alla possibilità stessa che i processi di formazione possano essere messi in opera nell'ambito della produzione: se per un verso, infatti, questa richiede un certo tipo di sapere (ciò che definisce l'aspetto semplicemente tecnico della divisione sociale:

¹¹⁶ ALT2. A14-02.04, p. 55.

¹¹⁷ Per una analisi più dettagliata della questione cfr. *infra*, Cap. IV, §2.1.

¹¹⁸ Cfr. *supra*, Cap. II, §2.1.

¹¹⁹ ALT2. A14-02.04, p. 56.

ognuno, indipendentemente dalla posizione che occupa, deve essere munito di un grado minimo di istruzione); per l'altro, essa *presuppone* (qui, la separazione della forma scolastica) proprio quei processi plurali nella misura in cui tali processi producono prodotti finiti (ovvero, i soggetti portatori dei saperi assimilati) da distribuire in base al posto che si deve occupare nell'ambito della divisione sociale (ciò che definisce la preminenza della divisione sociale sulla divisione tecnica: chiunque sia munito di un minimo di istruzione deve occupare una determinata posizione).

La séparation scolaire a pour conséquence que tous activité sociale, et en particulier le travail de la production matérielle, apparaît comme la *mise en oeuvre* de ce qui a été au préalable élaboré, 'formé'. Inversement, la scolarisation apparaît comme la formation, la préparation de ce qui est indispensable à toute activité socialement 'utile', et qu'on désignera comme des capacités des forces ou des aptitudes humaines¹²⁰.

Se la separazione racchiude quello che è un problema di adattamento e di adeguazione («Il faut que les *résultats* de la formation scolaire coïncident avec les 'exigences', les 'besoins', les facteurs matériellement requis par les diverses pratiques socialement 'utiles'»¹²¹), è altrettanto vero che quell'adattamento e quell'adeguazione racchiudono il fatto che la produzione capitalista *pretende* la scolarizzazione dei suoi soggetti. Ciò significa che *per essere soggetti produttivi è necessario essere soggetti preliminarmente scolarizzati*. Nel rapporto a due tra scuola e capitale, non solo la posizione determinante è quella del capitale (nella misura in cui la sua forma, come visto nel punto 3., determina quella della scuola), ma la posizione determinante è altresì quella della scuola (nella misura in cui il suo contenuto, come visto nel punto 1., condiziona quello del capitale). È proprio perché la forma scolastica concerne la formazione preliminare e perciò separata degli agenti necessari alla produzione che rappresenta un mezzo di riproduzione dei rapporti di produzione¹²². Balibar è chiaro: «Le développement de la production capitaliste et le fonctionnement des rapports de production capitalistes exigent et imposent historiquement la formation *scolarisés* de tous ses agents»¹²³. Insomma: dire scuola significa *già* dire adeguazione al processo di produzione; dire capitale significa *già* dire imposizione generalizzata dei processi plurali di scolarizzazione.

Seconda caratteristica della scuola come forma sociale.

Si presenta come un effetto della prima ed è relativa alla «nature *juridique* du résultat de la scolarisation»¹²⁴.

Il punto è importante e lo formulerei in questi termini: sul presupposto che tutte le operazioni relative alla circolazione delle merci sono operazioni mediate giuridicamente (codificate cioè dal diritto borghese attraverso le

¹²⁰ Ivi, p. 57.

¹²¹ Ivi, p. 58.

¹²² O che, a rovescio, nelle società non capitaliste le forme antiluviane della forma scolastica non giochino nessun ruolo per quella riproduzione.

¹²³ ALT2. A14-02.04, p. 59.

¹²⁴ Ivi, p. 61.

forme della proprietà, del contratto e della personalità giuridica), il problema dell'adeguazione della forma scolastica alle attività socialmente utili, essendo posto e risolto nel mercato del lavoro (cioè, di nuovo, nella sfera della circolazione di una merce particolare come quella rappresentata dal sapere funzionale alla produzione), rinvia necessariamente a quello della natura giuridica di quel sapere. Con la posizione della giuridicità della circolazione della merce è posta la giuridicità della circolazione del sapere come prodotto dei processi di scolarizzazione. È in questo senso che «le résultat de la scolarisation doit être sanctionnée par un *certificat de scolarité*, par un *brevet*, par un *certificat d'aptitude*, par un *diplôme* (qui suppose un examen) ou par un *titre* (qui suppose un concours)»¹²⁵. Sanzioni diverse, certamente. Ciò però non toglie che siano del tutto equivalenti rispetto alle caratteristiche seguenti.

1. Posta la separazione, la sanzione giuridica rappresenta, per utilizzare una terminologia kantiana, lo schema che *garantisce* il passaggio dallo spazio della formazione acquisita a quello della sua funzione sociale («est la condition du *passage* des individus du procès de scolarisation dans le procès de production»¹²⁶). Se la separazione pone un problema di adeguazione (ed essa lo pone, essendo la forma scolastica una forma che è, appunto, separata dal processo di produzione) quel problema è risolto proprio dalla sanzione. E il fatto che la scolarizzazione sia *già* data nella forma della sanzione, fa sì che i saperi che essa distribuisce *siano saperi già funzionali alla loro circolazione*. Cosa che può essere rovesciata dicendo che, se è vero che è la sanzione che garantisce il passaggio e se è vero che il sapere sanzionato è solo il sapere scolarizzato, allora ogni sapere non scolarizzato appare, per il capitale, un sapere inutile (che non passa) perché è un sapere non sanzionato. Implicazione che è tutto fuorché un gioco mentale: vedremo nel dettaglio nel terzo, fondamentale capitolo di *Écoles*; qui basti dire che l'inutilità assoluta del sapere *non* scolarizzato pertiene al fatto che è solo la sanzione che dà al risultato della scolarizzazione un valore e la stessa possibilità di poter essere usato. Ciò significa che l'inutilità non è collocata nell'ordine del contenuto di sapere (con ogni evidenza, un autodidatta può avere l'identico contenuto di sapere di un individuo scolarizzato) ma in quello della *forma* di quel contenuto, quale è, appunto, quella della sanzione che, del sapere acquisito, ne definisce *l'uso e il valore (della forza-lavoro)*. Sul punto, inoltre, pare evidente che il sistema di sanzioni debba essere distribuito non solo all'interno dell'ambito stesso dei processi di scolarizzazione, ma da operatori dotati di autorità: «Les notes, les classement, les diplômes, etc. ne peuvent pas être attribués par n'importe qui: ils doivent être attribués par des autorités qui en ont le *droit* en vertu de leurs propres titres, diplômes et nominations»¹²⁷.

¹²⁵ Ivi, p. 62.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ Ivi, p. 63.

2. Posto il carattere giuridico della sanzione, ogni sanzione è necessariamente una sanzione individuale. Qui basti riportare ciò che scrive Balibar: «On ne peut pas dans le cadre du droit bourgeois, instituer de sanction collective, on ne peut sanctionner un ‘travail collectif’ ou une ‘formation collective’ qu’on la transformant à nouveau en formation juxtaposés *d’individus*, c’est-à-dire en leur attribuant individuellement des notes, diplômes, certificats (éventuellement les mêmes)»¹²⁸.
3. Posto che il sapere assimilato è un sapere utilizzabile e utilizzato (1.), il soggetto scolarizzato è, in quanto soggetto individuale (2.), un soggetto *proprietary e l’oggetto che gli è proprio, gli è proprio, proprio perché è un oggetto individualmente sanzionato*: «Le résultat de la scolarisation est assimilable à un droit de ‘propriété’»¹²⁹. Un titolo, un diploma, un certificato rappresentano forme giuridiche che quando sanzionano, sanzionano una proprietà (fanno sì che questa sia pubblicamente riconosciuta): il soggetto è proprietario della *sua* formazione e del *suo* sapere. Non si può nascondere una certa paradossalità «puisque’il porte sur l’individu lui-même, ‘propriétaire’ de sa formation, de son savoir, de sa culture, etc.». La sanzione ratifica a cose fatte uno stato di fatto che è ormai avvenuto (quello dell’assimilazione). Così, la paradossalità di questa posizione potrebbe essere formulata con la semplice domanda: di chi dovrebbe essere la formazione se non di chi si è già formato? Siamo ancora nei pressi della accennata teoria del valore e della vendita della forza-lavoro (1.) – di nuovo, è ciò che vedremo nel dettaglio con l’analisi del terzo capitolo di *Écoles*. Qui basti dire che se è la sanzione giuridica a garantire il passaggio dall’ambito della formazione a quello della produzione (nel senso che è solo il sapere scolarizzato in quanto sapere già sanzionato ad essere funzionale alla sua circolazione), allora l’introduzione nella circolazione del lavoro avviene in *due tempi che agiscono retroattivamente* (per una sorta di *après-coup*): dal punto di vista del capitale, *per* il capitale, non è che c’è prima la formazione (che essendo di *qualcuno*, è già *di* qualcuno) e poi la ratifica, ma è, al contrario, *la ratifica a fare la formazione* nel senso che, sul presupposto che questa debba essere avvenuta effettivamente attraverso i processi di scolarizzazione, si trova ad essere (giuridicamente) realizzata (cioè, utile) soltanto per il tramite di ciò che essa pone – appunto, un titolo, un diploma, un certificato: la sanzione. Tutto ciò suonerebbe con una esclamazione di questo tipo: ‘*Il tuo sapere è tuo perché è tuo!*’. Così come per il punto 1., la proprietà non è collocata nell’ordine del contenuto di sapere (per restare all’esempio dell’autodidatta: è del tutto evidente che la sua *formazione* sia la *sua* formazione) ma, ancora una volta, in quello della *forma* della sanzione che definisce l’appropriazione del sapere acquisito scolasticamente: «Ce qui compte dans le forme juridique de la sanction scolaire, ce n’est pas l’apparence paradoxale ou incertaine de le chose possédés, car il suffit de

¹²⁸ Ivi, pp. 63-64.

¹²⁹ Ivi, p. 64.

considérer... qu'un diplôme est tout simplement le titre de propriété d'un diplôme, et c'est bien ainsi qu'il fonctionne dans la pratique»¹³⁰.

Con quella della sanzione, la separazione scolastica ha un altro effetto: «La séparation scolaire a pour conséquence que la scolarisation ne se présente pas comme le lieu *du* travail; elle se présente cependant – nouveaux paradoxe – comme le lieu d'un certain travail, tout-à-fait singulier, le 'travail scolaire'»¹³¹.

Luogo della singolarità di un certo lavoro (evidentemente, qui si tratta del lavoro dello studente), la scuola è il luogo di un lavoro che non è un lavoro. Il motivo, per Balibar, è il medesimo che si è visto essere operativo, già per l'Althusser di *Problèmes étudiants*, nella critica alla proposta sindacale sulla retribuzione del lavoro universitario¹³². L'attività di assimilazione è irriducibile a un lavoro sociale che produce valore di scambio: «La rivendicazione studentesca per una remunerazione deve dunque essere fondata su tutt'altra base, tendendo conto del fatto che il lavoro degli studenti non è un valore sociale direttamente produttore di valore di scambio»¹³³. Allo stesso modo, scrive Balibar che «l'individu scolarisé, tant qu'il reste pris dans le cours de la scolarisation, ne crée pas de 'valeurs', ne rend pas de 'service' à la 'société'»¹³⁴.

Luogo della singolarità di un certo lavoro, la scuola è il luogo di un lavoro che dunque, in quanto lavoro specifico, si distingue dal lavoro propriamente detto: «Le travail scolaire est donc un travail *par analogie*»¹³⁵. Se si vuole, siamo dinanzi a un'ulteriore ripresa di una tesi di Macherey che ben conosciamo¹³⁶, a patto di tenere a mente che essa sia piegata, non tanto al meccanismo di riproduzione ideologica, quanto a quello della riproduzione sociale per formazione. Il lavoro scolastico dell'allievo, infatti, presuppone certamente quello dell'insegnante (senza tale presupposizione mancherebbe lo stesso processo di scolarizzazione). E tuttavia la posizione che esso occupa nella relazione di trasmissione non rappresenta, di questa relazione, il semplice lato passivo. Il processo di formazione, sebbene sia un processo verticalizzato, non prevede che l'allievo sia un oggetto inerme («L'élève n'est donc pas une simple matière, un simple 'objet' que le professeur ou le maître travailleraient, formeraient»¹³⁷), ma che, al contrario, sia l'agente che tramite il proprio lavoro rende effettivo il lavoro del professore: «C'est lui qui pour l'essentiel se 'forme' par son propre travail et sa propre volonté: s'il ne peut pas ou ne veut pas 'travailler', le résultat de la scolarisation n'est pas atteint»¹³⁸.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ *Ivi*, p. 65.

¹³² Cfr. *supra*, Cap. I, §4.1.

¹³³ L. Althusser, *Problèmes étudiants* cit., p. 105.

¹³⁴ ALT2. A14-02.04, p. 65.

¹³⁵ *Ivi*, p. 68.

¹³⁶ Cfr. *supra*, Cap. II, §2.2.

¹³⁷ ALT2. A14-02.04, p. 66.

¹³⁸ *Ibidem*.

La formazione rinvia dunque a un formarsi da parte di chi deve essere formato. Ciò significa, allora, che rispetto alle nozioni di soggetto e oggetto (del lavoro in generale), il processo di formazione (come lavoro analogico), *sul presupposto del loro mantenimento, toglie la loro distinzione*. È qui, precisamente, che si vede come quello scolastico sia un lavoro soltanto analogico, dal momento che «ce qui caractérise le travail socialement ‘utile’, c’est que son résultat se détache du travailleur, qu’il soit un ‘service’ ou un objet indépendant que *d’autres* peuvent s’approprier ou consommer»¹³⁹. Per farla breve: l’allievo è il soggetto e l’oggetto della propria azione. Nel processo di formazione non esiste una individualità (quella dello studente) fissa e statica: se formar(si) significa lavorare, allora dire ‘io’ (dello studente) significa *già* lavorare. Lo studente (ma a questo livello, con ogni evidenza, c’è anche colui che si forma al di fuori dei processi di scolarizzazione) è in quanto è ciò che si forma, e il suo formarsi è ciò che determina ciò che egli è. Non che quella dello studente sia una identità ferma che poi può formarsi oppure no: quella dello studente, in quanto studente, è un’identità che è *essenzialmente* in formazione – esso è, appunto, soggetto e prodotto della propria azione. La sua individualità è il prodotto del suo lavoro e il prodotto del suo lavoro è la sua individualità.

C’est là le caractère social fondamental du ‘travail scolaire’: le fait qu’il ait pour ‘objet’ l’individu lui même, qu’il soit un travail de transformation, mieux: de métamorphose de soi qui s’effectue en quelque sorte sur place. Il n’y a pas de distinction *matérielle* entre l’auteur (ou le sujet) de ce ‘travail’ et son résultat, il n’y a qu’une distinction juridique¹⁴⁰.

È necessaria una osservazione.

Tra soggetto e oggetto, nel processo di formazione, non c’è distinzione materiale ma, dice Balibar, c’è distinzione giuridica. La tesi va presa sul serio: è in questo senso, infatti, che la singolarità del lavoro scolastico sembra rinviare («C’est ce travail propre de l’élève qui est individuellement sanctionné comme nous l’avons d’abord noté»), oltre che alla paradossalità della sanzione giuridica di proprietà, alla paradossalità delle sanzioni in generale. Poco sopra, nel punto 3., ci si chiedeva, con una domanda piuttosto retorica, di chi dovrebbe essere la formazione di chi si sta formando. La risposta è ovvia: di nessuno, se non di chi si forma – posto che la formazione (come risultato) corrisponda all’agente della formazione (come lavoro). L’apparato di sanzioni può dunque essere precisato nel modo seguente: sul presupposto materiale che il processo di formazione in generale (si badi, sia scolastico che non scolastico) tolga la distinzione fra soggetto e oggetto del lavoro, la sanzione interviene nell’ordine (esclusivamente scolastico) della separazione giuridica di soggetto (si pensi alla sanzione dell’individualità) e oggetto della formazione (in quanto sua proprietà: si pensi alla sanzione di appropriazione) al fine di garantire il passaggio del sapere nello spazio della sua funzione sociale (si pensi alla prima sanzione). In altri termini, ecco il punto, la scuola presuppone che

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

ogni sua sanzione rinvii al funzionamento giuridico della distinzione soggetto-oggettiva del processo di formazione (in generale): la distinzione giuridica funzionale alla circolazione del sapere (nel processo di scolarizzazione «se trouvent reproduites, de génération en génération, les qualités qu'il doit posséder pour entrer dans une pratique socialement 'utile'»¹⁴¹) interviene cioè nell'ordine dell'indistinzione materiale nella misura in cui iscrive quel sapere nel quadro del diritto borghese di scambio e proprietà:

Dans le fonctionnement de la forme scolaire, c'est le résultat, cad l'appropriation juridiquement sanctionnée et reconnue d'un savoir, d'une culture ou d'une qualification, qui domine la forme sociale du procès de formation et lui impose ses caractères. Parce que ce résultat est une sanction juridique, le 'travail' scolaire est un travail individuel; et parce que cette sanction confère à l'individu une propriété, l'individu apparaît se 'produisant' lui-même sa propriété dans le travail scolaire¹⁴².

Ma c'è un'ultima caratteristica che descrive la scuola come forma sociale: «l'obligation scolaire»¹⁴³. Anche questa è una caratteristica per noi già nota. Basti pensare a ciò che scriveva Tort in *Sur le procès historique de formation de l'École de Classe - Scolarisation des formations, scolarisation obligatoire, 'démocratisation'*¹⁴⁴, in cui l'obbligatorietà dell'istruzione, collocata nella terza fase del suo processo storico di formazione (quello della scuola di classe), era richiesta per contrastare il deflusso della classe operaia dai processi di scolarizzazione. Qui, allo stesso modo, Balibar scrive che «les contrainte fut directe lorsque, au cours du XIXe siècle, il s'agit d'imposer la scolarisation aux classes populaires»¹⁴⁵, così come, ancora, «la scolarisation des enfants à la campagne»¹⁴⁶. Le stesse «allocation familiales» rappresentano una forma non immediatamente evidente della medesima costrizione perché «ne sont payées que si les enfants sont scolarisés».

Queste, in breve, le caratteristiche dell'obbligatorietà.

1. Già Tort, nel testo sopra menzionato, individuava l'intervento massivo dello Stato in quanto apparato deputato alla regimentazione dei parametri organizzativi della formazione e della sua obbligatorietà come una delle caratteristiche fondamentali della scuola di classe: «La formation scolaire obligatoire requiert une intervention massive de l'Etat dans l'organisation des formations et l'institution d'une dépendance plus ou moins étroite de l'École à l'égard de l'Etat, instrument de la grande bourgeoisie»¹⁴⁷. Qui, allo stesso modo, Balibar scrive che «l'obligation scolaire manifeste le lien nécessaire du

¹⁴¹ Ivi, p. 67.

¹⁴² Ivi, pp. 68-69.

¹⁴³ Ivi, p. 69.

¹⁴⁴ Cfr. *supra*, Cap. II, §5.

¹⁴⁵ ALT2. A14-02.04, p. 69.

¹⁴⁶ Ivi, p. 70.

¹⁴⁷ ALT2. A14-01.06, p. 6.

développement de la forme scolaire et de l'Etat capitaliste, en particulier l'Etat capitaliste 'démocratique', dont l'appareil impose, organise, réglemente et contrôle l'obligation scolaire»¹⁴⁸, e che, insomma, «seul l'Etat peut instituer l'obligation scolaire». La conseguenza di tutto ciò può essere dunque formulata così: posto che la forma scolastica in quanto tale sia una forma obbligatoria e posto che l'obbligatorietà (come nozione del diritto borghese) può essere comandata soltanto dallo Stato capitalista in quanto apparato specifico e separato, allora, benché la forma scolastica sia una forma distinta (per contenuto¹⁴⁹) dalle altre forme specifiche del modo di produzione capitalista, *essa non è però una forma indipendente*. Se: senza obbligatorietà, niente scuola, allora: senza Stato, niente scuola, sul presupposto che: senza Stato, niente obbligatorietà: «La forme scolaire n'est donc pas une forme indépendante des autres éléments du système des rapports sociaux capitalistes. Sa simple description nous la montre imbriquée aussi bien au droit bourgeois qu'à l'Etat capitaliste, qui en en dominant la réalisation».

2. L'obbligatorietà sembra contenere, riguardo ai principi generali di libertà individuale del diritto borghese, una certa paradossalità che rende affine la scuola allo statuto giuridico dell'istituzione familiare: *il diritto proclama libertà e impone costrizione*. Riguardo alla famiglia, «le droit bourgeois limite le droit de l'individu par le droit de la famille, en instituant la 'puissance paternelle'». Per l'una e per l'altra si tratta, però, di una paradossalità soltanto apparente. Se 'libertà' e 'costrizione' sono gli aspetti di questa apparente paradossalità, allora, per una sorta di sintesi già operativa nell'ordine giuridico borghese, *la costrizione fa la libertà*. Se la *puissance paternelle* limita la libertà individuale del figlio perché è considerato come «juridiquement 'mineurs'», l'obbligatorietà dei processi di scolarizzazione interviene, precisamente, nell'ordine di questa prima costrizione, «comme une limitation du droit de la famille: elle affirme un droit de l'enfant contre le caractère 'illimité' de la puissance paternelle»¹⁵⁰. Benché non sia approfondita, questa seconda caratteristica dell'obbligatorietà va presa sul serio: essa suggerisce che nel modo di produzione capitalista il primato per la gestione dello statuto giuridico dei 'minori' – relativamente alla riproduzione sociale e proprio perché è relativa alla riproduzione sociale –, *appartiene alla scuola e non alla famiglia*. Un primato, questo, che *presuppone* il meccanismo delle rappresentazioni ideologiche spontanee che ben conosciamo (basti pensare all'infante come essere mancante), ovvero, «la reconnaissance idéologique d'un besoin 'naturel' de l'éducation, de la culture, etc., chez 'l'enfant'».
3. Sopra si è detto che la costrizione fa la libertà. Se si pensa che siamo nell'ambito della riproduzione sociale, il riferimento a questo 'fare' non significa nient'altro se non che «l'obligation scolaire universelle va de

¹⁴⁸ ALT2. A14-02.04, p. 71.

¹⁴⁹ Cfr. *supra*, la tesi 2. in apertura del paragrafo.

¹⁵⁰ ALT2. A14-02.04, p. 72.

pair, dans le mode de production capitaliste, avec la liberté universelle du travail»¹⁵¹. Ritroviamo qui la relazione tra lavoro socialmente utile e lavoro (analogico) scolastico. Sebbene il lavoro reale sia sottomesso a delle costrizioni *materiali* ben definite («quiconque ne possède pas de moyens de production ou de titres de propriété portant intérêts est contraint de travailler pour vivre, sous la forme d'une activité d'utilité sociale reconnus»), esso è però libero dal punto di vista giuridico: il lavoro costringe materialmente ma è libero giuridicamente. D'altro lato, il presupposto che il lavoro scolastico sia ideologicamente basato su un *bisogno* naturale e non su un *desiderio* («sinon chez l'individu vertueux qui fait de son devoir ou de ses besoins objectifs son désir: le 'bon élève'») fa sì che, altrettanto ideologicamente, l'obbligatorietà della formazione sia, appunto, il preludio alla libertà giuridica del lavoro reale. L'obbligatorietà del lavoro analogico scolastico precede la 'libertà' formale del lavoro reale.

4. Ultima caratteristica. L'obbligatorietà non è una qualificazione estrinseca dei processi di scolarizzazione, come se la forma scolastica possa essere obbligatoria oppure no: «Elle est en fait nécessairement présente dans le travail scolaire lui-même, de façon quotidienne. C'est pourquoi elle n'a rien d'une caractéristique extrinsèque de la forme scolaire»¹⁵². Ciò che caratterizza il lavoro scolastico è in effetti attraversato «de bout en bout» dall'obbligatorietà. Anche questa è una tesi che conosciamo: si pensino soltanto a quelle che per Macherey erano le procedure specifiche caratterizzanti le pratiche di scolarizzazione, in specie, la procedura dei compiti scritti e la procedura di formazione morale¹⁵³. Anche qui, gli esercizi scolastici rappresentano «des *devoirs*, au sens juridique et moral du terme: des tâches imposées qui créent à l'individu une responsabilité personnelle». E così come è un dovere il lavoro scolastico, al dovere rinvia la stessa organizzazione disciplinare della scuola (si pensi ancora a quella che per Macherey era, appunto, la procedura di disciplinamento): «La scolarisation est elle-même organisée selon une *discipline* à respecter. A l'école tout est obligatoire (ou éventuellement interdit). C'est un monde de droits et devoirs»¹⁵⁴. La cosiddetta *nouvelle pédagogie* (che tende a sopprimere i doveri tradizionali e la tradizionale disciplina scolastica attraverso la

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² Ivi, p. 73.

¹⁵³ Cfr. *supra*, Cap. II, §2.1.

¹⁵⁴ ALT2. A14-02.04, p. 73.

stessa soppressione della relazione pedagogica) non fa eccezione¹⁵⁵: «la forme de l'obligation ne disparaît nullement: elle se retrouve immédiatement dans la forme, tout aussi juridique et morale, tout aussi bourgeoise, du 'contrat' conclu entre enseignants et enseignés, maîtres et élèves, et de ses obligations propres»¹⁵⁶. Insomma, «le caractère obligatoire du travail scolaire ne pourrait disparaître sans que se transforme profondément la forme scolaire elle-même».

Si chiude così il secondo capitolo di *Écoles*.

Questa è l'importante proposizione scientifica che enuncia ciò che, almeno per il momento, abbiamo guadagnato:

*La forme scolaire est la forme d'un travail par analogie, obligatoire, matériellement séparé du travail productif, et conférant à l'individu la 'propriété' juridique de sa propre formation*¹⁵⁷.

§3.1. *Écoles III*. Scolarizzazione e lavoro salariato

Per introdurci nel terzo capitolo di *Écoles* (l'ultimo che ci è pervenuto), partiamo *in medias res* da questo brano di Marx:

In quanto valore, anche la forza-lavoro rappresenta soltanto una quantità determinata di lavoro sociale medio oggettivato in essa. La forza-lavoro esiste soltanto come attitudine naturale dell'individuo vivente. Quindi la produzione di essa presuppone l'esistenza dell'individuo. Data l'esistenza dell'individuo, la produzione della forza-lavoro consiste nella riproduzione, ossia nella conservazione di esso. Per la propria conservazione l'individuo vivente ha bisogno di una certa somma di mezzi di sussistenza. Dunque il tempo di lavoro necessario per la produzione della forza-lavoro si risolve nel

¹⁵⁵ Per una critica estesa alla *nouvelle pédagogie*, questione sulla quale non mi sono dilungato in sede di analisi del testo, cfr., di nuovo, Macherey, ALT2. A14-01.04 (A), pp. 16-23. Riporto un brano che mi pare paradigmatico: «L'école conserve donc sa fonction de soumettre l'enfant à un ordre qu'elle veut ignorer: dans l'école nouvelle, la fonction de dissimulation est seulement redoublée, puisque cette soumission, bien camouflée, est devenue tolérable; ainsi est supprimée l'angoisse scolaire qui était le corrélat obligé de l'ancien méthode [...]. Nous dirons que l'aveuglement a été déplacé et renforcé. A l'école, l'enfant apprend à se plier *spontanément* aux exigences d'un ordre qui n'apparaît jamais en personne dans l'acte pédagogique: cela ne veut pas dire qu'il en est absent: ainsi, être 'libre' (responsable...) c'est être contraint sans le savoir [...]. Deux remarques: 1/ l'ordre demeure, mais sa présentation est implicite, 2/ les exigences de la division du travail sont formulées exclusivement comme celles d'une division technique (il faut que chacun ait une place: toute l'ambiguïté porte sur la notion de place)». Così, uno degli effetti della pedagogie nouvelle, è «un passage à l'irrationnel. Une obscure liberté s'est substituée à une contrainte lisible. Mais le contenu de cette 'libération' reste identique à celui de l'ancienne soumission: ce qui n'est plus avoué comme contrainte devient spontanéité incompréhensible. Magie du groupe, qui brouille les cartes, et efface toute trace de lutte des classes», ivi, pp. 19-20. Il bersaglio privilegiato degli attacchi del gruppo *Écoles* contro la *nouvelle pédagogie* è Célestine Freinet. Di Freinet si vedano soprattutto: C. Freinet, *La méthode naturelle*, 2 voll., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968-69; C. Freinet, *Pour l'école du peuple*, Paris, François Maspero, 1969, tr. it. di M. Cecchini, *La scuola del popolo*, Roma, Editori Riuniti, 1973. Cfr. anche E. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, François Maspero, 1969, tr. it. di M. Cecchini, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

¹⁵⁶ ALT2. A14-02.04, p. 73.

¹⁵⁷ Ivi, p. 74.

tempo di lavoro necessario per la produzione di quei mezzi di sussistenza; ossia: il *valore della forza-lavoro* è il *valore dei mezzi di sussistenza necessari* per la conservazione del possessore della forza-lavoro [...].

I bisogni naturali, come nutrimento, vestiario, riscaldamento, alloggio ecc., sono differenti di volta in volta a seconda della peculiarità climatiche e delle altre peculiarità naturali dei vari paesi. D'altra parte, il *volume dei cosiddetti bisogni necessari*, come pure il modo di soddisfarli, è anch'esso un *prodotto della storia*, dipende quindi in gran parte dal grado d'incivilimento di un paese e, fra l'altro, anche ed essenzialmente dalle condizioni, quindi anche dalle abitudini e dalle esigenze fra le quali e con le quali si è formata la classe dei liberi lavoratori. Dunque la determinazione del valore della forza-lavoro, al contrario che per le altre merci, contiene un elemento storico e morale. Ma per un determinato paese, in un determinato periodo, il volume medio dei *mezzi di sussistenza necessari*, è dato.

Il proprietario della forza-lavoro è mortale. Dunque, se la sua presenza sul mercato dev'essere continuativa, come presuppone la trasformazione continuativa del denaro in capitale, il venditore della forza-lavoro si deve perpetuare 'come si perpetua ogni individuo vivente, con la *procreazione*'. Le forze-lavoro sottratte al mercato dalla morte e dal logoramento debbono esser continuamente reintegrate per lo meno con lo stesso numero di forze-lavoro nuove. Dunque, la somma dei mezzi di sussistenza necessari alla produzione della forza-lavoro include i mezzi di sussistenza delle forze di ricambio, cioè dei figli dei lavoratori, in modo che questa razza di peculiari possessori di merci si perpetui sul mercato.

Per modificare la natura umana generale in modo da farle raggiungere abilità e destrezza in un dato ramo di lavoro, da farla diventare forza-lavoro sviluppata e specifica, c'è bisogno d'una certa preparazione o educazione, che costa a sua volta una somma maggiore o minore di equivalenti di merci. Le spese della formazione della forza-lavoro differiscono a seconda ch'essa ha carattere più o meno complesso. Queste spese di istruzione, infinitesime per la forza-lavoro ordinaria, entrano dunque nella cerchia dei valori spesi per la produzione della forza-lavoro¹⁵⁸.

Con il terzo capitolo di *Écoles*, intitolato *Scolarisation et travail salarié*, giungiamo al momento teorico fondamentale dell'analisi firmata da Balibar. Rispetto a ciò che sappiamo si tratta di fare uno sforzo di sospensione momentanea: se nei primi due capitoli di *Écoles* abbiamo avuto a che fare con le rappresentazioni ideologiche che sorreggono la scuola e con le caratteristiche essenziali che la costituiscono come forma sociale, adesso, diversamente, ci troviamo nello stesso meccanismo di funzionamento del capitale.

Il brano di Marx rinvia a quello che nell'analisi di Balibar è il quadro generale della teoria del lavoro salariato e, più precisamente, all'analisi dei mezzi di produzione e della forza-lavoro come i due fattori la cui combinazione è funzionale alla produzione di valore.

L'andamento iniziale delle argomentazioni di Balibar è piuttosto didascalico. Per mezzi di produzione «il faut entendre les métiers premières, les instrument de travail (outils manuels, machines simples ou complexes, moteurs et générateurs d'énergie, automatismes) et accessoirement les installations fixes (bâtiments, etc.) de la production»¹⁵⁹. Essi intervengono

¹⁵⁸ K. Marx, *Das Kapital. Band I*, in *MEW: Marx-Engels-Werke*, Bd. 23, Berlin/DDR, Dietz Verlag, 1962, tr. it. di D. Cantimori, *Il capitale. Libro primo*, Roma, Editori Riuniti, 1968, pp. 203-205.

¹⁵⁹ ALT2. A14-02.04, p. 80.

nella produzione sotto due aspetti *indissociabili*: come elementi del processo di lavoro (in quanto elementi delle forze produttive il cui valore d'uso rinvia alla loro qualità e quantità materiale) e come merci che rappresentano un certo valore (che corrisponde alla quantità di lavoro socialmente necessaria alla loro riproduzione).

Per forza-lavoro «il faut entendre les travailleurs eux-mêmes». Anche la forza-lavoro interviene nella produzione secondo due aspetti *indissociabili*: i lavoratori sono gli agenti del processo di lavoro (in quanto elementi delle forze produttive, per qualità e quantità di lavoro fornita) e sono merci che rappresentano un certo *valore* (che corrisponde alla quantità di lavoro socialmente necessaria alla loro riproduzione). Scrive Marx che «quel che dà il carattere all'epoca capitalista è il fatto che la forza-lavoro assume anche per lo stesso lavoratore la forma d'una merce che gli appartiene, mentre il suo lavoro assume la forma di lavoro salariato»¹⁶⁰. L'enunciato necessita di una precisazione. Nel modo di produzione capitalista i lavoratori sono pensati attraverso due categorie. Una è giuridica: i lavoratori sono 'liberi', almeno formalmente («libres de leurs mouvements et de leurs transactions»¹⁶¹). L'altra è economica: il lavoratore è, appunto, una forza-lavoro. Evidente, che nell'«epoca capitalista» le due categorie siano materialmente indistinguibili: dire, come fa Marx, che la forza-lavoro assume la forma di una merce che appartiene al lavoratore, equivale a dire che nel processo di produzione la forza-lavoro non è merce se non come forza-lavoro formalmente libera di essere scambiata (dunque, di essere salariata) – a differenza, ad esempio, dal «mode de production esclavagiste», in cui il lavoratore è sì una merce, ma una merce senza 'libertà' (una libertà che non è neanche formale: «l'usage de la force de travail est incompatible avec sa 'liberté'»; o, a rovescio, è libero solo colui che è fuori dalla produzione).

Così come i mezzi di produzione non possono entrare materialmente nel processo di produzione se non come *valore* (dunque, come merce preliminarmente venduta e acquistata), anche la forza-lavoro non può entrare nel medesimo processo «qu'à la condition d'y entrer comme *valeur*, donc sous la forme de marchandise, sous la forme de force de travail salariés». *Donc* – congiunzione che pone una immediata implicazione tra valore e lavoro salariato: la forza-lavoro, sul presupposto della libertà giuridica del lavoratore, viene scambiata come merce che ha un valore (determinato da quello per la sua riproduzione), e che è, proprio perciò, una forza-lavoro salariata: «nous pouvons dire que la force de travail n'apparaît comme valeur qu'avec le travail salarié»¹⁶²; o, ancora, la forza-lavoro «n'est effectivement évaluée que si elle est échangée (contre une somme d'argent qui, en moyenne, correspond à sa valeur)».

Restiamo alla forza-lavoro come fattore delle forze produttive.

Dire valore della forza-lavoro significa, se ne è appena fatto cenno, rinviare al meccanismo della sua riproduzione, ovvero: il valore del salario è

¹⁶⁰ K. Marx, *Il capitale. Libro primo* cit., p. 203.

¹⁶¹ ALT2. A14-02.04, p. 81.

¹⁶² Ivi, p. 83.

determinato dal valore delle merci che il lavoratore consuma nella riproduzione della propria forza-lavoro. Certo, «ces marchandises sont de *nature* matérielle très diverses, et consommées dans des conditions sociales très différentes»¹⁶³. E tuttavia, malgrado la loro diversità, esse concorrono a formare il valore della forza-lavoro proporzionalmente al loro valore cioè, proporzionalmente alla quantità di lavoro socialmente necessario alla loro produzione. Di nuovo, il valore della forza-lavoro è determinata dal valore delle merci funzionali alla sua riproduzione.

Ecco, dunque, la funzione del brano di Marx riportato all'inizio del paragrafo: «Marx analyse les différents 'postes' ou 'facteurs' de la consommation du travailleur, qui contribuent à la reproduction de sa force de travail, donc à la formation de sa valeur»¹⁶⁴. Dal punto di vista della riproduzione esistono tre fattori del consumo individuale o, qui è uguale, tre processi di consumo socialmente organizzati («notamment sous la forme de la famille et de la scolarisation»¹⁶⁵): quello dei bisogni naturali «come nutrimento, vestiario, riscaldamento, alloggio ecc.» (che contiene un elemento storico che, dettato «dal grado d'incivilimento di un paese» e «dalle abitudini e dalle esigenze fra le quali e con le quali si è formata la classe dei liberi lavoratori», è contenuto nella stessa determinazione del valore); quello dei mezzi di sussistenza delle forze di ricambio (sul presupposto della necessaria continuità della presenza del lavoratore sul mercato e della sua mortalità); quello della formazione e dell'istruzione (sul presupposto che la forza-lavoro, ad ogni livello, è una forza-lavoro specifica per «abilità e destrezza» richiesta «in un dato ramo di lavoro»).

Nel modo di produzione capitalista, se la forza-lavoro ha un valore, allora essa è salariata e se è salariata essa implica il suo essere scambiata. Il lavoratore ('libero') scambia la propria forza-lavoro che dunque, come dice Marx, assume la forma di una merce che gli è propria il cui valore rinvia al valore delle merci che il lavoratore consuma per la sua riproduzione. La forza-lavoro, dunque, non riceve un valore determinato se non alla condizione di essere riprodotta come merce – una merce, ecco il punto di Balibar, che è *relativamente indipendente*. Di fatto, nello stesso brano di Marx si parla di «tempo di lavoro necessario per la produzione della forza-lavoro». A quale condizione si può far riferimento alla necessità di quel tempo di lavoro se non presupponendo un processo sociale specifico e storicamente separato, se non presupponendo un processo sociale che sia cioè distinto dalla produzione delle altre merci (quello, appunto, del consumo funzionale alla riproduzione)? Posta la necessità della riproduzione è posta la necessità della sua distinzione dal processo di produzione: diversamente, «cette expression serait une abstraction ne correspondant à aucune forme sociale réalisée dans la société»¹⁶⁶.

Posta la necessità della distinzione, la questione allora diventa: «Comme cette condition est-elle réalisée?». Ecco la risposta:

¹⁶³ Ivi, p. 82.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ Ivi, p. 83.

¹⁶⁶ Ivi, p. 84.

Dans le mode de production capitaliste, et là seulement, par l'existence d'un *secteur autonome de la consommation sociale*, consacré à la reproduction de la force de travail. D'où, corrélativement, l'existence d'un *secteur de la production des moyens de consommation comme marchandises*¹⁶⁷.

Qui, per Balibar, si tratta di evidenziare precisamente questa autonomia relativa, questa separazione relativa del consumo individuale dalla sfera della produzione: le unità di produzione capitalista sono *separate* dalle unità di consumo individuale in cui sono collocati i prodotti necessari alla vita materiale dei lavoratori, cioè «à l'entretien de leur force de travail, à la reproduction et à l'élevage de leur descendance»¹⁶⁸. Qui non si tratta di dire che i *mezzi* di consumo siano altra cosa rispetto alla sfera della produzione: è evidente che i prodotti di consumo come prodotti necessari alla riproduzione, siano, appunto, prodotti (come verbo), in quanto prodotti (come sostantivo), nella sfera della produzione. Ciò che qui si dice, piuttosto, è che è proprio il processo di consumo, o, meglio ancora, la distribuzione e ripartizione dei mezzi di consumo ad essere *separata* dal processo di produzione: i mezzi di consumo, «produits dans la sphère de la production», devono essere consumati «dans des unités de consommation distinctes, doit s'effectuer à travers une circulation des produits, extérieurs à la sphère de la production capitaliste».

Separatezza e distinzione tra il processo di produzione e quello di consumo che, tuttavia, *non* sono assolute: la sfera del consumo individuale è irriducibile alla sfera della produzione, sebbene, in quanto sfera della riproduzione *della* forza-lavoro, essa assuma una *forma di organizzazione tipica* del modo di produzione capitalista: *i tre fattori del consumo individuale sono i tre fattori del consumo del lavoratore salariato e soltanto del lavoratore salariato*.

In breve: il processo di consumo è sì un processo *autonomo*, ma *relativamente autonomo* – cioè *sociale*:

Cette autonomie relative de la consommation individuelle, de la sphère de la consommation individuelle et des unités de consommation qui la constituent, n'est donc nullement un phénomène *natural*. C'est un phénomène social, condition même de existence de la force de travail comme marchandise, donc du rapport travail salarié/capital, et que le fonctionnement du capital reproduit sans cesse¹⁶⁹.

§3.2. Scolarizzazione e riproduzione della forza-lavoro

Riassumo con una proposizione teorica: *il lavoro salariato avviene nell'ambito dello scambio della forza-lavoro come merce il cui valore è determinato dal valore di un processo di consumo relativamente autonomo che è funzionale alla propria riproduzione*.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ *Ivi*, p. 85.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

Facciamo un passo in avanti.

Il fatto che, come dice Marx, le spese di formazione rappresentino uno dei fattori della valorizzazione della forza-lavoro conduce Balibar a sottolineare tre conseguenze.

Ecco la prima.

La scolarizzazione è iscritta nella sfera del consumo in quanto sfera esteriore alla sfera della produzione. «La scolarisation, en tant que processus matériel, est d'abord une partie du processus de reproduction de la valeur de la force de travail, soumis aux conditions générales de la reproduction de la valeur de la force de travail dans le mode de production capitaliste»¹⁷⁰. La forza-lavoro deve «raggiungere abilità e destrezza in un dato ramo di lavoro» per diventare «svilupata e specifica». Il processo di scolarizzazione come (terzo) fattore del consumo è un processo relativamente autonomo. Questo, il lato della sua relatività (posto che sia indissociabile da quello della sua autonomia). Se l'educazione è la causa materiale per il raggiungimento di abilità e destrezza («c'è bisogno d'una certa preparazione o educazione»), allora l'educazione è la causa materiale di una *modificazione qualitativa* della «natura umana in generale» (scrive Balibar che «la scolarisation est une forme particulière de constitution de la *qualité* matérielle de la force de travail»¹⁷¹) – una modificazione che è funzionale, *essenzialmente*, all'adeguamento ai mezzi di produzione come ulteriori elementi (*sviluppati e sviluppantesi*) delle forze produttive: il lavoratore non può entrare nel processo di produzione se non a condizione di «posséder les qualités déterminées qui lui permettent et se combinent aux moyens de production». In primo luogo, allora, la formazione è sottoposta al grado di sviluppo tecnico, tecnologico e scientifico corrispondente al grado di sviluppo del processo di lavoro collocato in settori specifici della produzione («chimie, métallurgie, agriculture, etc.»). In secondo luogo, la stessa formazione è sottoposta alla forma sociale del processo di produzione ovvero, al fatto che tale processo si effettua come processo di messa in valore del capitale («sous la domination et la direction effective du capital»). In tal senso, allora, si potrebbe anche dire che la forma sociale del modo di produzione capitalista e il grado di sviluppo dei mezzi di produzione rappresentano i fattori che determinano, sia il fatto che la stessa educazione sia collocata nel processo di riproduzione (la forma capitalistica determina, a lato della forma, la scuola come forma sociale), sia il grado di sviluppo della qualificazione (che, a lato del contenuto, rappresenta il risultato di quell'educazione) funzionale alla combinazione con i mezzi di produzione.

Sopra si diceva dell'indissociabilità del lato della relatività con quello dell'autonomia. Certo – perché il riferimento alla relatività (determinata dalla duplice sottomissione: e alla forma capitalistica, e al grado di sviluppo dei mezzi di produzione) fa sì che la *qualità* della forza-lavoro debba essere, in quanto qualità *della* forza-lavoro, *già* operativa nel processo di produzione. In altri termini, se è vero che la formazione è sottoposta al trattamento dei modi di produzione (ciò che è il lato della relatività, o della

¹⁷⁰ Ivi, p. 87.

¹⁷¹ Ivi, p. 86.

doppia sottomissione), è altrettanto vera, proprio perciò, la tesi rovesciata (lato dell'autonomia): per funzionare, il modo di produzione presuppone una formazione *già* avvenuta. Il lavoratore, in quanto lavoratore, è sempre un lavoratore formato, e dire che la formazione sia *già* avvenuta significa dire che il processo di consumo materiale è un processo (relativamente) distinto e separato dal processo di produzione (che, perciò, è attivo perché ne determina la forma e il contenuto e, allo stesso tempo, passivo perché ne è allo stesso tempo condizionato).

La scolarisation, étant supportés par une 'consommation' matérielle, entrant dans la constitution de la valeur de la force de travail, est tendanciellement inscrits dans la sphère de la consommation sociale, et par conséquent extérieurs à la sphère de la production capitaliste, dans laquelle la force de travail entre comme valeur *déjà constituée*, pour être dépensée à ses divers usage productifs¹⁷².

Il processo di scolarizzazione, dunque, sta a lato del consumo materiale del lavoratore. È in tal senso che esso rappresenta (lo si è visto in §3.1) un fattore (il terzo) della valorizzazione della forza-lavoro: il valore della forza-lavoro corrisponde, oltre che al valore dei mezzi di sussistenza necessari per la conservazione del suo possessore, *a quello dei mezzi della sua formazione*: «Le valeur des instruments matériels (et des 'services' consommés) dans la scolarisation entre dans la reproduction de la valeur de la force de travail»¹⁷³. Tesi del tutto conseguente alla logica marxiana, che però per Balibar si tratta di non sottovalutare:

Il ne faut pas l'oublier, au fait que la scolarisation use directement ou indirectement, en plus ou moins grande quantité, *d'instruments matériels* qui sont des produits du travail humain (donc des marchandises), et consomme les 'services' de professeurs, administrateurs, etc., qui doivent aux-mêmes consommer des marchandises¹⁷⁴.

L'avvertenza («Il ne faut pas l'oublier...») conduce ad una tesi «théoriquement et pratiquement très important: c'est que la scolarisation *n'est pas gratuite* et ne peut pas l'être»¹⁷⁵. Il valore della scolarizzazione (dei suoi servizi e dei suoi strumenti materiali) gioca lo stesso ruolo dei mezzi di consumo individuale (il primo fattore individuato da Marx) e familiare (il secondo fattore). Di conseguenza, l'equivalente in denaro di questo valore deve essere considerato come una parte del *capitale variable* (ciò che, per farla breve, è rappresentato dal salario 'reale' – vedremo poi il senso di questa specificazione) *e non come parte del plusvalore* (o profitto) che dovrebbe essere investito «selon la terminologie technocratique officielle 'dans' la formation de la jeunesse, et dans 'l'interêt général'»¹⁷⁶.

¹⁷² Ivi, p. 88.

¹⁷³ *Ibidem*.

¹⁷⁴ Ivi, p. 87.

¹⁷⁵ Ivi, p. 88.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

L'indicazione di Balibar, in effetti, è piuttosto importante perché, oltre che ad aprire una analisi sui modi di dissimulazione dei rapporti di distribuzione capitalisti, consente di precisare un punto che, collocato precisamente nell'ordine dell'esteriorità della sfera del consumo scolastico da quella della produzione, può essere enunciato con la domanda (che è anche un'obiezione): posto che la formazione della forza-lavoro debba essere *già* operativa nella sfera della produzione (l'adeguazione con il grado di sviluppo dei mezzi di produzione presuppone una abilità *già* assimilata), cosa fa sì che il salario corrisponda, insieme a quello dei primi due fattori della riproduzione, al valore delle merci (scolastiche) consumate necessariamente *prima* dell'entrata nel processo di produzione? In altri termini: cosa fa sì che nel salario (della forza-lavoro) siano comprese le spese di formazione (per coloro che, praticamente, *non* sono ancora forza-lavoro perché occupati nel processo di formazione)?

Se è vero che il valore della formazione è definito dal valore degli strumenti materiali di formazione e che, inoltre, è impossibile che tali spese siano sostenute (è del tutto evidente) dall'utente del processo di scolarizzazione, allora, per Balibar, si tratta di dimostrare *che quelle spese siano già a carico dei lavoratori salariati*. In altri termini per Balibar si tratta di vedere come per *ogni* lavoratore salariato, una parte del salario sia già dispensata (direttamente, per chi ha figli; indirettamente, per tutti i lavoratori attraverso le imposte) per le spese di formazione di tutte le future forze lavoro – sul presupposto che, di nuovo, l'utente della formazione non può sostenere le spese della propria formazione. È solo in questi termini che mi pare vada inteso il fatto che *una parte* del valore dei mezzi di scolarizzazione «est ben et bien dépensée directement par les travailleurs (fournitures scolaires, trajets, droits d'inscription, frais de pension, etc...)» e che, di conseguenza, sia speso come parte del *salario individuale*¹⁷⁷; e che un'altra parte sia «dépenses de la 'collectivité', de l'Etat» (ciò che conduce al problema della natura sociale delle imposte). Anche in questo secondo caso, tuttavia, è solo in apparenza che la spesa pubblica non sia ripartita dal lavoratore individuale. Il meccanismo delle imposte, infatti, ha per risultato di organizzare la redistribuzione delle spese d'educazione «sur la tête de tous les travailleurs», facendo sì che una parte di essi (meglio: la *maggior* parte di essi) paghino (indirettamente) per una educazione che una parte (meglio: la *maggior* parte) delle future forze lavoro non riceveranno mai (quelle relative all'educazione superiore). Per non parlare «des enfants de la bourgeoisie», il cui reddito familiare *non* è rappresentato dal salario «mais en réalité des profits», vale a dire, da ciò che è *già* una parte «de la plus-value extorqués aux travailleurs». Insomma, sebbene le spese di educazione non rinviino (evidentemente) al salario dell'utente della formazione (perché il lavoro scolastico è un lavoro analogico che non crea valore), esse rinviano comunque al salario della forza-lavoro già collocata nel processo di produzione, ed è in questo senso che una parte del salario della forza-lavoro attuale è ripartita per la formazione della forza-lavoro non ancora realizzata. È solo il lavoratore che sta alle spalle delle spese di

¹⁷⁷ Cosa che, inoltre, accresce considerabilmente l'importanza del consumo familiare: ciò che corrisponde al secondo fattore della valorizzazione individuato da Marx.

formazione: paga direttamente l'educazione delle future forze lavoro che, per così dire, ha a carico (come parte del proprio salario: cosa che, solo in questo senso, rende affine la spesa di formazione a quella familiare) e, indirettamente, l'educazione di quelle che, per così dire, non ha a carico (sotto forma di imposte redistribuite dallo Stato): di quelle della sua classe ma, soprattutto, di quelle della borghesia; oltre che (sotto forma di plusvalore estorto) le stesse imposte della borghesia. Insomma, «tous aient l'air de dépenser ce qu'en réalité certains seulement ont effectivement produit, pourvu que tous semblent avoir des 'chances égales' d'en profiter: c'est ce que la bourgeoisie appelle la démocratie»¹⁷⁸.

Veniamo alla seconda conseguenza.

La scolarizzazione costituisce la formazione individuale della forza-lavoro che è considerata come una 'proprietà' privata del lavoratore. Il carattere della scolarizzazione «dans l'ensemble du procès de reproduction de la force de travail» rinvia a quello che è il suo effetto specifico su quella forza-lavoro: «la 'formation' des qualités technique et idéologiques nécessaires à son usage»¹⁷⁹.

Il riferimento all'uso implica che la formazione tecnica e ideologica sia una merce venduta e acquistata, e come merce venduta e acquistata, presuppone che le forme economiche e giuridiche dello scambio delle merci in generale («valeur, prix, offre et demande, etc. d'une part; propriété, contrat, liberté et personnalité individuelle d'autre part»), siano attribuibili a essa stessa «et au travailleur en tant que vendeur de force de travail».

Allo stesso tempo, è il produttore ad intrattenere un rapporto «très particulier» con la formazione del lavoratore. Questa, infatti, in quanto possiede un uso (che è funzione delle sue qualità materiali) e un valore (esprimibile nella forma valore del denaro) occupanti un posto (socialmente definito) sul mercato del lavoro, deve essere *dall'inizio* l'oggetto di una *proprietà giuridica* (del lavoratore) per essere l'oggetto d'*un rapporto di scambio contrattuale* (con il capitalista). Si potrebbe dire che la formazione come prodotto della scolarizzazione, in quanto merce di scambio, è sempre accompagnata da *un posto vuoto di proprietà da occupare*: occupato dal capitalista per il tempo dell'uso produttivo della forza-lavoro («le temps de production, prévu par le contrat»¹⁸⁰), il posto è *preliminarmente* occupato dallo stesso lavoratore che dunque appare «comme le propriétaire de 'sa' force de travail individuelle».

La tesi di Balibar non è che una ripresa e un approfondimento di ciò che si è visto con l'analisi della sanzione di appropriazione nel secondo capitolo di *Écoles*¹⁸¹. Lì, tutto sommato, sapevamo di una certa paradossalità legata alla sanzione di appropriazione: di chi dovrebbe essere la formazione se non di chi si forma nel processo di formazione? E la stessa nozione di forza-lavoro non rinvia forse al fatto che i fattori stessi della riproduzione siano inseparabili dal (corpo del) lavoratore? Adesso sappiamo che, nell'ordine

¹⁷⁸ ALT2. A14-02.04, p. 90.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ *Ivi*, p. 91.

¹⁸¹ Cfr. *supra*, §2.

della riproduzione della forza-lavoro, l'appropriazione è il *presupposto necessario allo scambio* della propria formazione (la qualità individuale della forza-lavoro è «juridiquement sanctionnées comme des qualités individuelles, de façon à pouvoir être considérées comme une 'propriété' privée du travailleur»¹⁸²).

Ma non solo. Con la nozione di proprietà diventa chiara la necessità *formale* della stessa separazione scolastica nel modo di produzione capitalista – una necessità che è legata a quella dell'individualità del possessore della formazione: non solo, come visto nella prima conseguenza, il processo di riproduzione scolastica deve essere sottoposto, nell'ordine dei suoi *contenuti*, ad una separazione per *adeguazione* (la formazione della forza-lavoro deve essere già operativa nella sfera della produzione ed è questa anteriorità a definirne l'autonomia); ma lo stesso processo di riproduzione deve essere necessariamente sottoposto, nell'ordine della forma dello scambio della formazione, ad una separazione che rinvia *all'anteriorità* del possesso della 'propria' formazione da parte del lavoratore in quanto tale anteriorità è la condizione giuridica e formale (contrattuale) del suo scambio nel mercato del lavoro. In sintesi: l'adeguazione ai mezzi di produzione prevede destrezza e abilità (cioè formazione). Bene, ciò presuppone che formalmente esse siano *del* lavoratore affinché possano essere scambiate, ovvero, trattate come merci.

La reproduction des qualités de la force de travail est commandés dans son contenu, en dernière analyse, par le procès de production auquel elles doivent être 'adéquates'. Mais elle est en même temps nécessairement *extérieurs* à ce procès de production, car elle doit s'effectuer comme un processus de *formation individuelle* de la force de travail, sous la responsabilité individuelle du travailleur, qui apparaît ici comme le propriétaire de sa force de travail, et des qualités qu'elle doit matériellement posséder pour pouvoir être matériellement négociée sur le marché du travail¹⁸³.

Veniamo all'ultima conseguenza.

La scolarizzazione contribuisce all'estensione del mercato della forza-lavoro salariata fuori dalla sfera della produzione. Se è vero che la scolarizzazione è una forma di riproduzione delle qualità della forza-lavoro e *soltanto* questa forma di riproduzione, allora essa «suppose historiquement la forme salarié du travail: sa forme capitaliste». La tesi conduce ad una semplice ma fondamentale proposizione teorica: *la scuola è un effetto del lavoro salariato che, perciò, come forma specifica del lavoro in generale, è causa del processo di scolarizzazione.* In qualche misura, già lo sappiamo a partire dall'enunciato di Balibar secondo cui «le développement de la production capitaliste et le fonctionnement des rapports de production capitalistes exigent et imposent historiquement la formation *scolarisés* de tous ses agents»¹⁸⁴: la forma capitalista richiede alla forza-lavoro «une

¹⁸² ALT2. A14-02.04, p. 91.

¹⁸³ *Ibidem.*

¹⁸⁴ Ivi, p. 59.

qualité ‘intellettuale’ *minimum*, au sein du travail ‘manuel’ simple lui-même»¹⁸⁵.

L'estensione della forma scolastica non inerisce soltanto al lavoro produttivo attuale (in senso capitalista, cioè produttivo di valore e plusvalore), ma anche «à d'autres sphères de l'activité sociale en même temps que la domination du capital s'étend à ces secteurs eux-mêmes». La dominazione del capitale rimanda all'estensione del lavoro salariato e, dunque, alle condizioni sociali della riproduzione.

Il punto, tuttavia, sta nel fatto di *non tracciare un ordine di successione meccanica* tra estensione del dominio capitalistico ed estensione delle forme della riproduzione. Scrive Balibar:

Dans l'histoire des sociétés capitalistes, l'extension du mode capitaliste de *reproduction* de la force de travail peut précéder la pénétration du capital dans certaines sphères de l'artisanat, du commerce de l'agriculture des petites exploitations familiales. La force de travail des exploitations agricoles familiales est une force de travail non salariée: ce n'est donc pas une marchandise, elle n'a pas à proprement parler de valeur. Cependant, de même que les moyens de production dont elles se servent sont tous, dans la société capitaliste actuelle, des marchandises (dont l'achat les soumet à la domination du marché industriel), de même la reproduction de la force de travail est de forme capitaliste: les moyens de consommation ne sont plus, à quelques exceptions près, des produits de l'exploitation elle-même, mais des marchandises en provenance du marché capitaliste des moyens de consommation. Et de la même façon la formation technique et idéologique des paysans travailleurs est transférés tendanciellement à la scolarité obligatoire, au moins ‘élémentaire’¹⁸⁶.

Tra la prima posizione (la scuola come fattore della riproduzione è un *effetto* del lavoro salariato) e la seconda posizione (la scuola come fattore della riproduzione *precede* il lavoro salariato) *non c'è* contraddizione, dal momento che la seconda posizione è collocata nell'ordine dell'estensione della dominazione del capitale (ciò che rinvia alla prima posizione).

On voit ainsi le formation des éléments nécessaires au *marché du travail* capitaliste accompagner ou même précéder le développement des rapports de production capitalistes et l'extension du capital, avec l'appui de l'Etat, *et sur la base de la domination générale du capital à l'intérieur de la société*¹⁸⁷.

§3.3. Di nuovo sulla teoria del salario: la forma-salario e le nozioni di ‘lavoro’ e ‘qualificazione’

Siamo in grado di precisare la proposizione teorica riportata all'inizio del paragrafo precedente con quella che segue: *la scolarizzazione in quanto fattore della riproduzione della forza-lavoro è collocata nell'ordine di un consumo esteriore alla sfera della produzione che è sanzionato attraverso la proprietà giuridica della formazione in quanto suo risultato, e che*

¹⁸⁵ Ivi, p. 92.

¹⁸⁶ Ivi, pp. 92-93.

¹⁸⁷ Ivi, p. 93, (*ultimo corsivo mio*).

contribuisce all'espansione della forza-lavoro salariata al di fuori dell'ambito della produzione (in senso proprio).

Siamo giunti così al momento cruciale dell'analisi di Balibar.

Nous devons maintenant faire un pas de plus, qui s'éclaire par le développement de la théorie du salaire. En effet, si la réalité sociale du travail salarié est constituée par la vente et l'achat de la force de travail humaine à l'échelle sociale, donc par l'existence d'un 'marché du travail' qui est en fait un *marché de la force de travail*, les choses ne se manifestent pas ainsi directement dans la pratique. Et, de la même façon, la scolarisation ne se manifeste pas directement dans la pratique comme processus de la reproduction de la force de travail humaine contribuent dans une certaine proportion à la formation de sa valeur¹⁸⁸.

Riferirsi al lavoro salariato significa riferirsi alla vendita e all'acquisto della forza-lavoro («la vente et l'achat de la force de travail»). Il lavoratore, *di fatto*, è *costretto* a vendere la propria forza-lavoro («quiconque ne possède pas de moyens de production ou de titres de propriété portant intérêts est contraint de travailler pour vivre»¹⁸⁹) come merce il cui valore è determinato dal valore dei mezzi della sua riproduzione, e il capitalista la compra per una somma di denaro (il salario) che corrisponde, in media, al suo valore. È in questo senso che il mercato del lavoro è, *di fatto*, il mercato della forza-lavoro («l'existence d'un 'marché du travail' qui est en fait un *marché de la force de travail*»). Ma non solo: è a partire da questa logica – la tesi è nota – che, *di fatto*, c'è *valorizzazione del capitale*: la forza-lavoro, in quanto è collocata nella sfera del processo di produzione, è collocata nell'ordine dell'incrementazione quantitativa del tempo di lavoro che dà luogo a un plusvalore incorporato nella merce prodotta (ovvero: il lavoro necessario alla reintegrazione del valore della forza-lavoro esaurisce *solo una parte* dell'intera giornata di lavoro¹⁹⁰).

In altri termini, la logica del lavoro salariato rinvia necessariamente a quella dello sfruttamento, dal momento che rinvia ad una logica dell'estorsione: essa, nell'ambito dello stesso processo di lavoro, implica la distinzione tra lavoro necessario (alla riproduzione della forza-lavoro) e pluslavoro (non salariato e non contraccambiato dal capitalista).

E tuttavia, scrive Balibar, le cose *per come si presentano nella pratica economica* vanno altrimenti («les choses ne se manifestent pas ainsi

¹⁸⁸ Ivi, p. 94.

¹⁸⁹ Ivi, p. 72.

¹⁹⁰ «Il processo lavorativo *continua e dura* oltre il punto nel quale sarebbe riprodotto e aggiunto all'oggetto del lavoro solo un puro e semplice equivalente del valore della forza-lavoro. Invece delle sei ore a ciò sufficienti il processo dura p. es. dodici ore. Dunque, con la messa in atto della forza-lavoro, non viene riprodotto solo il suo proprio valore, ma viene anche prodotto un valore eccedente. Questo *plusvalore* costituisce l'eccedenza del valore del prodotto sul valore dei fattori del prodotto consumati, cioè dei mezzi di produzione e della forza-lavoro», K. Marx, *Il capitale. Libro primo* cit., p. 242.

directement dans la pratique»)¹⁹¹. Il punto è letteralmente cruciale. Tutto, qui, si gioca su questo presentarsi (così come tutto, già lo sappiamo, si gioca sul presentarsi della scuola, sulla sua rappresentazione spontanea, affinché i processi plurali di scolarizzazione possano funzionare).

A tale proposito conviene fare un passo indietro.

Si è visto come in *les Grandes Illusions de l'École* Althusser, riguardo all'illusione d'esistenza, si fosse collocato nell'ambito della teoria del valore: il valore di scambio trova il proprio fondamento reale nella quantità di forza-lavoro socialmente necessaria alla produzione dell'oggetto scambiato (ciò che fa sì che un abito e dieci scarpe siano equivalenti per tempo di produzione benché siano differenti per materiale di fabbricazione). E tuttavia, *per come si presenta*, il valore di scambio fa sì che ogni merce trovi il proprio valore nella assoluta equivalenza con una certa quantità di denaro *senza che nell'atto dello scambio*, ecco il punto, appaia la differenza tra il lavoro salariato e l'intera quantità di lavoro impiegata per la produzione della merce scambiata. Per come si presenta, il valore della merce sta tutto intero nella merce e ciò che sparisce (*disparaît*) nel mercato delle merci è precisamente la logica dell'estorsione del pluslavoro in quanto lavoro eccedente che dà luogo a plusvalore (fatto proprio dal capitalista) incorporato nella merce prodotta (che, se venduta, sta alla base della valorizzazione).

È in quel contesto che si rinviava al seguito dell'analisi per essere in grado di rispondere ad una domanda che si era definita cruciale, quella relativa allo statuto teorico dell'indicazione althusseriana sulla teoria del valore: tale indicazione, ci si chiedeva, ha solo valore formale? Ora è possibile rispondere. La teoria del valore, lo sappiamo già, vale sì dal punto di vista formale (la legge di valore sta alla forma di valore così come il processo di qualificazione sta alla forma della scolarizzazione) *ma vale anche dal punto di vista del contenuto*: se in Althusser, infatti, il valore di scambio, *per come si presenta*, si istituisce sulla simmetria assoluta dell'acquisto e la vendita (in modo da celare lo sfruttamento della forza-lavoro necessaria alla produzione dell'oggetto scambiato), qui, allo stesso modo, lo scambio della formazione della forza-lavoro (ciò che, lo vedremo, verrà definita 'qualificazione') si presenta «dans la pratique» come uno *scambio di merci equivalenti che rappresentano delle quantità di valore equivalente*.

¹⁹¹ «Poniamo che la giornata lavorativa consti di sei ore di lavoro necessario e sei ore di pluslavoro. In questo caso il lavoratore libero fornisce al capitalista sei per sei, cioè trentasei ore di pluslavoro alla settimana. È la stessa cosa che se lavorasse tre giorni alla settimana per sé, e tre giorni gratis per il capitalista. *Ma ciò non è visibile [corsivo mio]*. Pluslavoro e lavoro necessario sfumano uno nell'altro. Per esempio, posso esprimere lo stesso rapporto dicendo che il lavoratore lavora trenta secondi al minuto per sé e trenta secondi per il capitalista ecc. Per la *corvée* è differente. Il lavoro necessario, che per esempio il contadino valacco compie per il proprio sostentamento, è separato *nello spazio* dal suo pluslavoro per il boiardo. Il contadino compie il primo nel proprio campo, il secondo nel fondo padronale. Quindi tutt'e due le parti del tempo di lavoro esistono l'una accanto all'altra, *in modo indipendente*. Nella forma della *corvée*, il pluslavoro è separato nettamente dal lavoro necessario. Questa differente forma di presentazione non cambia nulla, manifestamente, nel rapporto *quantitativo* di pluslavoro e di lavoro necessario. Tre giorni di pluslavoro alla settimana rimangono tre giorni di un lavoro che non rappresenta nessun equivalente per il lavoratore, si chiami esso *corvée* o lavoro salariato», ivi, p. 271.

La vente et l'achat de la force de travail se présente en pratique sous une *forme* différente, qui est la forme-salaire proprement dite, et qui s'exprime dans les catégories juridiques nécessaires au fonctionnement des rapports de production capitalistes. Pour ne pas contredire ces catégories juridiques, tout l'«échange» entre des «propriétaires» dont l'un apporte sur le marché sa marchandise tandis que l'autre y apporte son argent, doit se présenter comme un échange entre marchandises *équivalentes*, représentant des quantités de valeur *égales*, ou encore un échange dans lequel le prix (qui est la forme sociale universelle de la valeur) correspond exactement à la valeur de la marchandise. Voilà pourquoi la vente et l'achat de la force de travail se présente sous une forme nouvelle: comme vente et achat *du travail*¹⁹².

Fino ad ora si è parlato di salario e di forza-lavoro. Nel brano, lo si può vedere, vengono introdotte due nuove nozioni che evidentemente, con le prime, intrattengono un certo legame: la pratica economica (il presentarsi dello scambio o lo scambio per come si presenta) produce una serie di distinzioni teoriche collocate in quello che si può designare come *ordine dell'epistemologia del lavoro salariato* (e delle proposizioni teoriche formulabili a partire dall'analisi svolta fino ad ora) e *ordine della rappresentazione immaginaria del lavoro salariato* (e delle proposizioni vero-fattuali formulabili a partire dall'analisi che segue) in quanto ordini distinti ma *non* separabili – dal momento che il secondo è la condizione di funzionamento del primo (a tal proposito si ricordi l'enunciato althusseriano secondo cui «en matière sociale, il ne se passe rien d'obscur, sans que cette obscurité soit recouverte par l'illusion de la transparence»¹⁹³). In altri termini – preciso per non generare alcun equivoco – tra l'ordine dell'epistemologia e quello della rappresentazione *non* vige un rapporto di esclusione, come se il secondo si sostituisse al primo, cancellandolo: l'illusione, come dice Althusser, è un ricoprire, cioè un nascondere, non un sostituire, cioè un eliminare. Qui, piuttosto, il discorso pertiene ad una certa efficacia. È come se si dicesse: «Marx dice come vanno le cose, e le cose – almeno fino al punto di stesura di *Écoles!* – continuano ad andare così come devono andare. Ma per andare come devono andare, è necessario che sembrino andare altrimenti». Insomma: la categoria di «forma» che usa Balibar («forme différente», «forme nouvelle» e la stessa «forme-salaire») indica precisamente che il *contenuto* del processo di valorizzazione reale del capitale (attraverso l'estorsione di pluslavoro) permanga, malgrado (o proprio perciò: è uguale), per come quel processo appare «en pratique», le cose sembrano prendere un'altra direzione.

Nel brano riportato, si è detto, sono facilmente individuabili le prime due distinzioni. La nozione di salario (nozione teorica) *non* corrisponde a quella della forma salario (nozione che rinvia al cambiamento di forma della nozione di salario) perché la nozione di forza-lavoro (nozione teorica) *non* corrisponde a quella di «lavoro» (nozione che rinvia al cambiamento di forma della nozione di forza-lavoro). Nella pratica economica, nella vendita e l'acquisto della forza-lavoro per come si presentano, si ha a che fare, letteralmente, con la *metamorfizzazione* di quelle nozioni (vedremo tra

¹⁹² ALT2. A14-02.04, p. 94.

¹⁹³ ALT2. A14-01.08, p. 6.

breve a cosa sia funzionale questa «forma nuova» o questa «forma differente»): ciò che si scambia non è forza-lavoro il cui valore esaurisce solo una parte della durata del processo di lavoro, ma il ‘lavoro’ il cui ‘valore’, per come si presenta, equivale esattamente alla forma salario elargita dal capitalista (e non alla parte relativa alla sua riproduzione). Prendo l’esempio di Marx riportato in nota: il processo lavorativo giornaliero dura dodici ore, sei delle quali rappresentano il tempo di lavoro necessario alla riproduzione della forza-lavoro e le restanti sei rappresentano il pluslavoro (che, perciò, stanno alla base del processo di valorizzazione del capitale, a patto che la merce che le incorpora sia effettivamente venduta). Il valore della forza-lavoro che si esprime attraverso il salario è il valore delle sei ore di lavoro necessario (posto che il valore della forza-lavoro è il valore dei mezzi della sua riproduzione, compreso il processo di scolarizzazione). Per come si presenta, però, il valore si colloca in una linea di equivalenza assoluta con l’intero processo lavorativo, facendo sì che dalla nozione di ‘lavoro’ scompaia l’eccedenza di pluslavoro e, dunque, il fattore reale della valorizzazione: il ‘lavoro’, in quanto rappresentante esperienziale della forza-lavoro, *fa corpo con il valore di scambio* – ovvero, il lavoro è il *sembiante desocializzato della forza-lavoro*.

In questo senso si capisce l’enunciato di Balibar (si notino le virgolette) secondo cui il salario del lavoratore *non* corrisponde, nell’ordine della rappresentazione, al valore della sua riproduzione ma «est réputé ‘prix du travail’, et il est déterminé dans la pratique par rapport à la ‘valeur du travail’»¹⁹⁴. E si capisce, allo stesso modo, che il capitalista «‘paie le travail’ de l’ouvrier, et au travailleur, pour qui son salaire est le prix concédé par le capital à proportion de ‘son travail’». Di nuovo: lungi dall’essere, *com’è di fatto*, uno scambio ineguale (quello che dalla parte del capitalista è la valorizzazione del capitale, dalla parte del lavoratore è dispendio eccedente di forza-lavoro), lo scambio appare come uno scambio di merci equivalenti: in una linea di uguaglianza assoluta che cela l’ineguaglianza sostanziale tra lavoro necessario e pluslavoro, al ‘lavoro’ corrisponde, *sic et simpliciter*, il ‘prezzo del lavoro’.

Insomma: se, come diceva Althusser in *les Grandes Illusions de l’École*, il gesto teorico di Marx interviene su quella che per «les grands Anglais: Smith et Ricardo»¹⁹⁵ era un’evidenza (quella, appunto, che una merce faccia corpo con il suo valore di scambio), per Balibar, adesso e sulla base della permanenza della validità di quel gesto teorico, *si tratta di recuperare quell’evidenza* per mostrarne l’«immense importance pratique»¹⁹⁶. L’ordine dell’epistemologia del lavoro salariato è sì, come detto sopra, distinto da quello della sua rappresentazione, ma ne è allo stesso tempo inseparabile: nella pratica economica si entra nel posto di lavoro come si entra nella *boutique* di cui parlava Althusser – se c’è un feticismo delle merci, c’è un feticismo della forza-lavoro (cioè, del ‘lavoro’) come merce equivalente. È questo, precisamente, che fa funzionare i rapporti di produzione.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

¹⁹⁵ Ivi, p. 17.

¹⁹⁶ ALT2. A14-02.04, p. 95.

A quelle riportate sopra, si aggiunge necessariamente un'ultima distinzione. S'è detto che la forza-lavoro non è il 'lavoro' e il salario non è la forma salario. Bene. Ma se il processo di formazione rappresenta uno dei fattori del consumo della forza-lavoro, è del tutto conseguente che il «*changement de forme du salaire*» imponga «à la scolarisation un changement de forme correspondant, qui seul constitue la 'forme-scolaire' développée proprement dite, et qui est d'une immense importance pratique»¹⁹⁷. Ecco allora l'ultima distinzione: per come si presenta, «la scolarisation apparaît pratiquement comme le processus de constitution d'une 'qualification' individuelle du travail (et du travailleur)»¹⁹⁸. La formazione della forza-lavoro come risultato del consumo scolastico (separato e costituente *uno dei* fattori del suo valore) *non* corrisponde alla 'qualificazione' come sua espressione (che, lo vedremo subito, rappresenta l'*unico* criterio immaginario di valorizzazione del 'lavoro' e, dunque, l'*unico* criterio di determinazione della forma salario). Di nuovo, ordini diversi, distinti e inseparabili.

Prima di proseguire, è possibile precisare ulteriormente le argomentazioni di Balibar relative alle sanzioni giuridiche di individualità e appropriazione. A tal proposito ricordo l'inizio del brano riportato sopra: «La vente et l'achat de la force de travail se présente en pratique sous une forme différente, qui est la forme-salaire proprement dite, et qui s'exprime dans les catégories juridiques nécessaires au fonctionnement des rapports de production capitalistes»¹⁹⁹. Sappiamo bene che il riferimento alle categorie giuridiche borghesi come sanzioni non è affatto nuovo. In un primo momento²⁰⁰, infatti, le si sono viste assumere la funzione di 'schema' del passaggio dallo spazio della formazione acquisita a quello della sua funzione sociale (i saperi sono saperi già funzionali alla loro circolazione); e, soprattutto, sempre in quel primo momento, si è visto come esse sanzionino *la proprietà individuale* di quella formazione (in modo più o meno paradossale, si diceva, dal momento che l'assimilazione, di fatto, è inseparabile dall'utente dell'assimilazione: lo studente è soggetto e oggetto del proprio lavoro che, proprio perciò, è un lavoro soltanto analogico). In un secondo momento²⁰¹, evidentemente legato al primo, si è visto che la sanzione di appropriazione era il presupposto necessario allo *scambio* della propria formazione: se è vero che l'adeguazione ai mezzi di produzione, come dice Marx, prevede «destrezza e abilità» (cioè formazione), allora ciò presuppone che, affinché esse possano essere trattate come merci, esse debbano essere almeno preliminarmente di proprietà del lavoratore. Come si può vendere una merce se non presupponendone (giuridicamente, cioè ideologicamente) la proprietà del venditore (il lavoratore) e la sua libertà (di essere scambiata con il capitalista)? Oppure: come si può pensare la vendita di una merce come quella della formazione se non, per così dire,

¹⁹⁷ *Ibidem.*

¹⁹⁸ *Ibidem.*

¹⁹⁹ *Ivi*, p. 94.

²⁰⁰ Cfr. *supra*, §2.

²⁰¹ Cfr. *supra*, §3.2.

staccandola (giuridicamente) come proprietà del lavoratore? Insomma, ad ora sappiamo che le categorie del diritto borghese di libertà individuale (presupposto dello scambio contrattuale) e di proprietà (della propria formazione da parte del lavoratore) sono le condizioni di possibilità dello scambio delle merci. Ora sappiamo che queste merci, per come si presentano, sono merci di valore equivalente. La sanzione giuridica, in altri termini, accompagna (in quanto istanza ideologica separata) la metamorfizzazione della nozione di forza-lavoro (le cui qualità produttive, di fatto, sono indissociabili dal lavoratore) e riferirsi alle nozioni di individualità e proprietà significa *già* riferirsi al cambiamento di forma di tale nozione. *La proprietà giuridica della formazione è già la proprietà giuridica della 'qualificazione'*. La sanzione, come visto in §2., intervenendo precisamente nell'ordine nell'indistinzione soggetto-oggettiva della formazione (essa *separa* soggetto e oggetto dell'assimilazione), guarda *già* al cambiamento di forma della vendita e dell'acquisto: una forma che, rinviando alla forma salario in quanto espressiva del valore del 'lavoro' (e *non* della forza-lavoro), si esprime, dice infatti Balibar, «dans les catégories juridiques nécessaires au fonctionnement des rapports de production capitalistes».

Si può riassumere questo primo passaggio con questo semplice enunciato: il campo della pratica economica, se riconducibile all'ordine della rappresentazione, è un campo a tre fattori: quello della 'qualificazione', del 'lavoro' e della 'forma salario' in quanto nozioni metamorfizzate della formazione, della forza-lavoro e del salario.

Anticipo da subito il passo teorico di Balibar: esso consiste nel mostrare come la 'qualificazione', e dunque la forma scolastica come suo presupposto sociale²⁰², lungi dal rappresentare (come la formazione di cui essa è la rappresentazione) *uno dei* fattori del consumo della forza-lavoro, e dunque *uno dei* fattori del suo valore, sia *il fattore dominante della stessa pratica economica in quanto riconducibile all'ordine della rappresentazione*.

Vediamo allora più da vicino la nozione di 'qualificazione'.

Scrivo Balibar che «il faut rattacher l'analyse de la notion de qualification à deux traits immédiatement frappants dans l'histoire des sociétés capitalistes 'développées': l'extension de la forme-salaire, et l'existence d'une hiérarchie des salaires accentuée»²⁰³.

Iniziamo dalla gerarchizzazione della forma salario.

Il 'lavoro', lungi dall'essere una nozione generale, si dà sempre e necessariamente in forma determinata («Le 'travail' qui est ainsi payé sous forme de salaire est nécessairement dépensé sous une forme concrète déterminée») e dire determinatezza del 'lavoro' significa dire della sua *specializzazione* («C'est un travail d'une certaine *spécialité*, plus ou moins

²⁰² Cfr. *infra*, §3.4.

²⁰³ ALT2. A14-02.04, p. 96.

étroite»). Ecco, allora, il primo aspetto della ‘qualificazione’: «La spécialisation du travail que la salaire est censé payer est la première composant de sa qualification». Sotto forma della specializzazione (come forma determinata) del ‘lavoro’ (come merce equivalente), la ‘qualificazione’ è un *attributo inseparabile* dalla nozione di ‘lavoro’ e dire ‘lavoro’ significa sempre riferirsi a un grado della sua ‘qualificazione’.

È del tutto conseguente, allora, che se lo scambio, per come si presenta, è scambio di merci equivalenti, *una maggiore gradazione di ‘qualificazione’ determina una maggiore gradazione della forma salario*: «L’existence d’une hiérarchie des salaires renvoie toujours directement à une hiérarchie de ‘qualification’ du travail»²⁰⁴. Il ‘lavoro’ è sempre lavoro qualificato e ogni ‘qualificazione’ si presenta con un grado determinato: la nozione di ‘lavoro non qualificato’ o di lavoro senza alcun grado di specializzazione *non* esiste: «Le travail ‘non qualifié’ n’est pas une notion absolue, c’est une catégorie relative au travail ‘qualifié’». Insomma, la ‘qualificazione’ del ‘lavoro’ è la base della forma salario (cioè, del suo ‘valore’: «L’échelle hiérarchique des qualifications [...] est liée à celle de ‘valeur du travail’»²⁰⁵): *una determinata quantità di ‘qualificazione’* («depuis ses ‘minima’ jusqu’à ses ‘maxima’»²⁰⁶) è *causa di una determinata quantità di forma salario*. Ciò che implica che la ‘qualificazione’, in quanto attributo determinante del ‘lavoro’, *determina così il suo ‘valore’*: essa «c’est, aux yeux du travailleur comme du capitaliste, une *puissance* ou une *capacité* de travail déterminée qui que préfigure le travail lui-même, et qui en indique d’avance le ‘valeur’, en vue d’un salaire déterminé, ‘équivalent’ (sous forme d’argent) à cette valeur»²⁰⁷.

Se, per come si presenta, il valore della forza-lavoro in quanto valore dei mezzi della sua riproduzione, è interamente riconducibile al grado della sua ‘qualificazione’, allora il criterio di quantificazione della forma salario in quanto forma espressiva del valore del ‘lavoro’, rinvia necessariamente a un criterio di misurazione della ‘qualificazione’ in quanto attributo inseparabile dalla nozione di ‘lavoro’: «Comme qualification *du travail*, elle semble pouvoir être *mesurée*, par exemple sur la base d’une ‘analyse’ des tâches, des postes de travail»²⁰⁸. La misurazione della ‘qualificazione’ comporta che il valore del ‘lavoro’ appaia «*objectivement mesurable*»²⁰⁹. Bisogna che «sa mesure apparisse indépendante de la volonté du travailleur comme de celle du capitaliste individuels». Bisogna, dunque, «que la ‘qualification’ du travailleur soit référée à *une échelle objective* du point de vue du travailleur et du capitaliste individuels»²¹⁰. E se la ‘qualificazione’ non rinvia ad altra cosa che ad una gerarchizzazione di gradi in ascensione che ricopre «la

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ Ivi, pp. 107-108.

²⁰⁶ Ivi, p. 107.

²⁰⁷ Ivi, p. 99.

²⁰⁸ Ivi, p. 98.

²⁰⁹ Ivi, p. 99.

²¹⁰ Ivi, pp. 99-100.

diversité des emplois» e «la spécialisation des tâches»²¹¹, allora è necessario che nel contratto di lavoro stipulato tra ‘liberi’ agenti «cette hiérarchie elle-même apparaisse comme une hiérarchie objective indépendant des individus et des circonstances». Ciò, invero, non toglie che la gerarchia delle ‘qualificazioni’ «est historiquement variable», se per questa storicità si intende la tendenza (da parte del capitalista) a declassare e, appunto, a dequalificare (il lavoratore), così come quella contrapposta (del lavoratore) che tende a riqualificare la propria ‘qualificazione’, sebbene «dans ses grandes lignes, pour une période donnée, elle doit pouvoir être considérés comme fixée».

Vedremo nell’ultimo paragrafo quale sia il criterio di misurazione (che si suppone come) oggettiva della ‘qualificazione’ e in base a cosa rappresenti tale criterio. Ciò che qui è per il momento importante rilevare è che la scala delle ‘qualificazioni’ in quanto criterio determinante della quantificazione della forma salario non pertenga – come avviene, di fatto, con la forza-lavoro – a una misura fisica come il tempo di lavoro o il rendimento per adeguazione nella sfera del processo di produzione, bensì a un processo sociale di manifestazione di una gerarchia naturale (una gerarchia che è «objective, constante, précise...»):

Tel est donc le critère auquel se réfèrent travailleurs et employeurs capitalistes, affrontés en tant qu’individus sur le marché du travail: une qualification sociale objective, que l’employeur exige, que le travailleur s’efforce d’obtenir, que l’employeur à son tour doit reconnaître en moyenne²¹².

In tal senso, è del tutto conseguente l’affermazione di Balibar secondo la quale la forma salario sia una forma che nella pratica appare come *irrationnelle*. Vedremo nell’ultimo paragrafo attraverso quale nozione questa irrazionalità venga sciolta. Per il momento basti dire che se il salario del lavoro salariato è, *di fatto*, il salario di una forza-lavoro che è *già* operativa nella sfera della produzione (esso equivale, appunto, alla quantità di lavoro necessario per la sua riproduzione), quello stesso salario, per come si presenta (cioè, come forma salario), è espressivo del valore di una merce (appunto, la ‘qualificazione’) che, venduta ‘liberamente’ (e preliminarmente) dal lavoratore, *anticipa necessariamente la sua messa in opera nel processo di produzione*. Che significa, si chiede Balibar, riferirsi a «une ‘qualification’ du travail, comme base de la détermination du salaire, càd du ‘prix du travail’?»²¹³. Significa che il ‘lavoro’, per essere venduto a titolo di merce, debba possedere «une existence matérielle, quelle qu’elle soit, séparée, indépendante de la personne du travailleur, et *antérieure à l’usage de la marchandise, c’est-à-dire au travail lui-même*». È questo, allora, il motivo per cui si deve dire (così come fa Balibar in uno degli enunciati riportati poco sopra) che la ‘qualificazione’ è «une *puissance* ou une *capacité* de travail déterminée», o che, di più ancora, in quanto attributo

²¹¹ Ivi, p. 100.

²¹² *Ibidem*.

²¹³ Ivi, p. 98.

del 'lavoro', essa ne indichi il valore «d'avance». Il valore della 'qualificazione', infatti, lungi dall'essere riconducibile alla sua stessa operatività nel processo di lavoro (così come avviene, *di fatto*, per la forza-lavoro la cui qualità come risultato dei processi di scolarizzazione si realizza nell'adeguazione con i mezzi di produzione), deve *anticipare*, sotto forma di potenza e capacità, la sua stessa messa in opera nel processo di produzione: «Le travail devrait se précéder en quelque sorte lui-même, ce qui est une absurdité dans les termes: l'irrationalité propre à la forme-salaire»²¹⁴.

Ripeto ancora ciò che dicevo nella prima parte del paragrafo. L'ordine epistemologico del lavoro salariato, sebbene ne sia distinto, è indissociabile da quello della sua rappresentazione. La pratica economica produce un campo di distinzioni i cui elementi sono collocati nell'ordine dell'epistemologia del lavoro salariato e in quello della sua rappresentazione (che cambiando la forma al primo, sul presupposto del mantenimento del suo *contenuto*, è condizione del suo funzionamento). Qui, allora, sorge una domanda essenziale perché essenziale è il significato sociale di quelle distinzioni: se gli elementi collocati nel primo ordine (forza-lavoro, salario, formazione della forza-lavoro come uno dei risultati del consumo) rinviano alla logica dell'estorsione di plusvalore, in quale logica si collocano quelli del secondo ('lavoro', forma salario, 'qualificazione' come unico fattore del valore del 'lavoro' e suo attributo inseparabile e gerarchizzato)? La risposta è semplice quanto decisiva – ed è in questo senso che, a proposito del cambiamento di forma della scolarizzazione, Balibar scriveva che la nozione di 'qualificazione' è «d'une immense importance pratique»²¹⁵. Gli elementi che strutturano il campo della rappresentazione si collocano, in quanto esplicativi dello scambio di merci equivalenti, nella logica immaginaria dell'autovalorizzazione del capitale: se dire forza-lavoro significa riferirsi al meccanismo di estorsione di plusvalore, dire 'lavoro' significa riferirsi alla logica immaginaria dell'autovalorizzazione del capitale. E non può essere altrimenti! Se, per come appare, lo scambio è scambio di merci dello stesso valore ('lavoro' per 'forma salario'), *allora ciò che il suo presentarsi nasconde è, precisamente, l'eccedenza di forza-lavoro come fattore reale della valorizzazione.*

On comprend comment fonctionne dans la pratique la forme sociale de la qualification, malgré ou plutôt *par* l'irrationalité de la forme-salaire dont elle est un aspect. *Tout le travail* est censé être payé, et il est censé payé à sa valeur, c'ad à sa 'qualité', fonction de la 'qualification' du travailleur. De cette façon la plus-value contenue dans la valeur des marchandises produites par le travail apparaît comme créée *par le capital*, 'l'autre facteur' de la production. Toute distinction disparaît ainsi entre le *travail nécessaire* à la reproduction de la force de travail (seul payé en fait) et le *surtravail* (non payé, approprié sans contrepartie par le capital). Donc toute trace de *l'exploitation* du travail qui, en dernière analyse, repose sur cette différence. *La 'qualification' du travailleur est ainsi, comme l'ensemble de la forme-salaire, un mécanisme tel quel la force de travail ne peut être exploitée sans que cette exploitation soit simultanément dissimulée et méconnue*²¹⁶.

²¹⁴ *Ibidem.*

²¹⁵ Ivi, p. 95.

²¹⁶ Ivi, pp. 100-101.

La ‘qualificazione’, perché rappresenta un attributo inseparabile dal ‘lavoro’, ne rappresenta il valore. Il valore si riferisce ai fattori del consumo della forza-lavoro, sì, ma nell’ordine della rappresentazione cambia forma: esso è l’effetto naturale e coestensivo della ‘qualificazione’. L’intero processo di lavoro si dipana su una linea di equivalenze. La forma salario dispensata dal capitalista vale il ‘lavoro’ del lavoratore; il ‘lavoro’ del lavoratore vale la forma salario del capitalista. Niente di più trasparente. Il lavoratore scambia il proprio ‘lavoro’, il capitalista lo (forma)salaria secondo il suo valore – cioè, secondo il grado della sua ‘qualificazione’. Quella di ‘qualificazione’, così, è la nozione che cela la distinzione tra il lavoro necessario alla riproduzione della forza-lavoro («seul payé en fait») e il pluslavoro («non payé, approprié sans contrepartie par le capital») come distinzione esplicativa della valorizzazione reale del capitale, se è vero che essa, determinando il valore del ‘lavoro’, determina il grado della forma salario in quanto forma espressiva di quel valore. Il capitale crea valore – certo. Ma in una logica *immaginaria* com’è quella che rinvia alla pratica economica *per come si presenta, il valore del capitale è una autovalorizzazione* perché ciò che quella logica dissimula e misconosce è *la distinzione come fattore reale del plusvalore*. Tutto ciò si può riassumere con la seguente tesi teorica: *la ‘qualificazione’ è una nozione ideologica*.

Vengo così al secondo tratto della nozione di ‘qualificazione’, quello della «extension de la forme-salaire». Questa è inerente «à l’activité du capitaliste lui-même» e a tutti «les ‘fonctionnaires’ du capital», incaricati «de faire respecter dans le procès de production son autorité et ses intérêts»²¹⁷. Anche in questa estensione la categoria di ‘qualificazione’ gioca un ruolo essenziale. «La *concentration* croissante du capital», infatti, comporta l’accrescimento e la crescente articolazione dei compiti relativi alla gestione, alla sorveglianza, alla direzione e alla organizzazione «de l’exploitation capitaliste»²¹⁸. Balibar pare riferirsi al ventitreesimo capitolo (*Interesse e guadagno d’imprenditore*) della quinta sezione (*Suddivisione del profitto in interesse e guadagno d’imprenditore. Il capitale produttivo d’interesse*) del terzo libro del *Capitale*. Qui, Marx scrive che «le funzioni particolari che il capitalista in quanto tale deve compiere, e che sono di sua specifica competenza, a differenza ed in contrapposizione con gli operai, vengono presentate come semplici funzioni di lavoro»²¹⁹. La funzione di sorveglianza e di gestione *si presenta* come un lavoro differente per funzione ma equivalente per posizione nel processo produttivo, «così che il lavoro consistente nello sfruttare ed il lavoro sfruttato»²²⁰, lungi dal presentarsi, così come sono di fatto, come lavori contrapposti (se il salario del secondo è collocato nel processo di sfruttamento, quello del primo, come salario di sorveglianza, sta già al lato del profitto) «sono entrambi identici in

²¹⁷ Ivi, p. 102.

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ K. Marx, *Das Kapital. Band III*, in *MEW: Marx-Engels-Werke*, Bd. 25, Berlin/DDR, Dietz Verlag, 1964, tr. it. di M. L. Boggeri, *Il capitale. Libro terzo*, Roma, Editori Riuniti, 1968, p. 452-453.

²²⁰ Ivi, p. 453.

quanto lavoro. Il lavoro consistente nello sfruttare è lavoro allo stesso modo come il lavoro che viene sfruttato». E se il 'lavoro' dell'operaio è sempre un lavoro 'qualificato', le cose, per come si presentano, non fanno eccezione per il 'lavoro' del capitalista. Il gesto teorico di Balibar è il medesimo che si è visto essere operativo nel primo tratto della nozione di 'qualificazione': essa, in un primo momento, in quanto attributo del 'lavoro', è funzionale al nascondimento dell'eccedenza di pluslavoro; ora, per lo stesso motivo, è funzionale al nascondimento della specificità del lavoro dell'imprenditore (in quanto lavoro di sfruttamento il cui salario di sorveglianza, sulla base del modo di produzione capitalistico, è una parte costitutiva ed integrante del profitto):

La catégorie de qualification a nécessairement le première rôle: il lui revient en effet de faire apparaître le 'travail' de surveillance et de direction comme un travail *parmi les autres* (donc rémunéré par un salaire comme les autres) et en même temps un travail *au-dessus des autres* (donc rémunéré par un salaire plus élevé que les autres). Un travail parmi les autres (donc de 'valeur' comparable): c'ad un travail qui possède une qualification particulière déterminée (toute qualification suppose une spécialisation): entendons une qualification particulière du 'travail' dont il s'agit (analysons ce poste: nous y découvrons une part considérable de *responsabilités*, charge dont chacun sait combine elle est lourde à porter, épuisante pour la force de travail humaine); entendons une qualification particulière du 'travailleur' dont il s'agit (analysons la *compétence* dont il a besoin – c'est une nécessité naturelle! – nous voyons bien qu'il lui faut une *formation* particulière hautement spécialisés). Un travail au dessus des autres: puisque la compétence et les connaissance qu'il faut pour *diriger* le travail des autres est nécessairement de qualification supérieure²²¹.

Ma c'è di più. L'estensione della forma salario che accompagna quella della 'qualificazione', infatti, non pertiene soltanto al 'lavoro' di sorveglianza del capitalista: «De façon tendancielle, dans les sociétés capitalistes, toutes les activités socialement reconnues sont ainsi des 'travaux', auxquels correspondent des 'qualification' déterminées, justifiant des 'salaires' déterminés»²²². La determinatezza della 'qualificazione', in quanto determina il 'lavoro', determina la sua forma salario. Procedimento formale che investe *tutte* le pratiche sociali, anche «si leurs contenus sont profondément différents et même antagonistes», come è il caso del lavoro sfruttato o del lavoro che sfrutta; procedimento formale di estensione perché estensivi (almeno in modo tendenziale) sono i rapporti di produzione in ogni settore della realtà sociale («de leur domination complète»). L'estensione del capitale implica immediatamente l'estensione della forma salario (almeno in modo tendenziale: «Appelons cette tendance *tendance à la salarisation généralisés*»²²³) perché ciò che il capitale promuove è, con quella del 'lavoro', l'estensione della 'qualificazione'. *L'estensione del mercato della forza-lavoro perimetra (almeno in modo tendenziale) la totalità sociale attraverso un sistema generalizzato di 'qualificazioni' che*

²²¹ ALT2. A14-02.04, p. 104.

²²² *Ibidem*.

²²³ Ivi, p. 105.

fornisce una scala di misura oggettiva al valore del 'lavoro' che a sua volta rende tendenziale la generalizzazione della forma salario: «La société apparaît formellement (càd juridiquement) comme un ensemble de 'travailleurs' diverse et inégalement 'qualifiés'»²²⁴.

§3.4. La scolarizzazione come criterio 'tecnico' di misura della 'qualificazione' e come principio di costituzione delle attitudini individuali

Nel paragrafo precedente, immediatamente prima dell'analisi dei tratti della 'qualificazione', si era anticipata la tesi secondo la quale la forma scolastica rappresenta il fattore dominante della pratica economica in quanto questa è riconducibile all'ordine della rappresentazione. Infatti: se il 'lavoro' è sempre 'lavoro' qualificato e la 'qualificazione' è ciò che determina la misura oggettiva della forma salario, *allora la forma scolastica, per come si presenta, è ciò che comanda la relazione di scambio perché rappresenta (vedremo perché) il criterio di misurazione oggettiva della 'qualificazione'*. Non solo la forma scuola, per come si presenta, è la condizione materiale della costituzione della 'qualificazione'. Ma, più radicalmente, *è la stessa condizione dello scambio contrattuale*. Se: senza 'qualificazione' niente 'lavoro', allora: senza forma scuola niente scambio: infatti, il togliimento della prima, togliendo non solo la possibilità materiale della 'qualificazione' (in quanto sua istanza costitutiva) ma, soprattutto il criterio (supposto) oggettivo della sua misurazione, *toglierebbe la stessa forma salario in quanto effetto della sua gradazione*.

Balibar parla chiaro:

La scolarisation, l'existence d'un système scolaire social, constitue un instrument de définition 'objective' des qualifications et de répartition-distribution des individus sur l'échelle des qualification, indispensable à la conclusion de contrats de travail et à la généralisation du travail salarié²²⁵.

La forma scuola come processo di formazione della forza-lavoro, in quanto appare come processo di costituzione e di misurazione oggettiva della 'qualificazione' individuale del 'lavoro', rappresenta il principio della pratica economica per come si presenta perché, per come questa si presenta, il valore del 'lavoro' è il valore della 'qualificazione'.

Balibar, a ben vedere scrive però che la forma scuola «constitue un instrument de définition 'objective' des qualifications» e non «le instrument...». In effetti la tesi diviene esplicita: «La scolarisation n'est pas le seul système qui remplisse cette fonction»²²⁶.

Il criterio della 'qualificazione', infatti, può essere garantito nello stesso momento in cui si stipula il contratto di lavoro: e come risultato «d'un 'essai' que le capitaliste apprécie en fonction de ses intérêts particuliers et

²²⁴ *Ibidem*.

²²⁵ Ivi, p. 106.

²²⁶ *Ibidem*.

des normes intérieures à son entreprise»²²⁷; e come risultato «d'un processus de 'formation' (d'apprentissage) intérieur à l'entreprise, conduit et apprécié selon ses normes particulières». Ma non solo. La 'qualificazione' può ancora essere determinata «à l'aide de *tests* psychotechnique, incorporés aux institutions d'orientation professionnelle' et d'organisation scientifique du travail'» e collocati a tutti i livelli della scala della produzione: *tests* per gli operai specializzati, *tests* per i funzionari di grado minore, *tests* per i quadri dirigenziali per individuarne «l'aptitude au commandement, l'esprit d'entreprise, le sens du profit, etc.»²²⁸. Criteri di misurazione che con quello della forma scuola condividono oltre che, appunto, la funzione, anche il tratto 'oggettivo' di questa funzione («elles valent pour tout individu, quel qu'il soit; elles sont 'scientifiquement contrôles', etc...»²²⁹).

E tuttavia, questi sistemi di misurazione rappresentano dei sistemi soltanto *parziali* «dont la portée est doublement limitée»: sono limitati cioè ad una *specifica* unità di produzione, impresa o amministrazione (ovvero: lo spazio di quella misurazione è soltanto lo spazio dell'impresa che adotta quella misurazione); e, proprio perciò, sono limitati a *certi* livelli della scala delle qualificazioni (ovvero: la misurazione è concepita soltanto in funzione di quelle unità di produzione).

Il mercato capitalista del lavoro però, ecco il punto di Balibar, richiede, proprio al contrario, un sistema che (almeno tendenzialmente) sia «doublement *général*». Il primo motivo è relativo al fatto che il lavoratore 'libero', con una certa periodicità, viene ricollocato nel mercato del lavoro. Ciò significa che è periodicamente svincolato dalla singola unità di produzione («n'est pas attaché à telle ou telle entreprise») e, di conseguenza, periodicamente costretto a negoziare in quel mercato la propria 'qualificazione' attraverso un criterio di misurazione che sia

²²⁷ *Ibidem.*

²²⁸ Ivi, p. 107.

²²⁹ *Ibidem.*

necessariamente situato *al di sopra* della particolarità del modo di misurazione delle imprese²³⁰.

Invece, per una seconda ragione il sistema di misurazione deve essere generale, deve cioè estendersi *all'intera* scala gerarchica delle 'qualificazioni' (e non soltanto a certi livelli di questa scala, come avviene necessariamente per l'impresa che adotta la propria misurazione), perché è soltanto all'interno di questa scala che a ogni 'qualificazione' (compresa quella necessaria all'impresa) può essere attribuito un 'valore' (che perciò è determinato gerarchicamente dalla comparazione delle diverse

²³⁰ Il motivo di questa continua ricollocazione del lavoratore nel mercato del lavoro è legato, per il Marx del *Capitale*, al continuo sviluppo della base tecnica e tecnologica della grande industria. Ma per *Écoles* e per il *Capitale*, l'accento sulla generalità del sistema di istruzione è posto diversamente. Per *Écoles* la *generalità* dell'istruzione è una *generalità che pertiene a un criterio di misurazione della 'qualificazione'* che è necessariamente collocato al di sopra delle singole unità di produzione (la nuova occupazione del lavoratore non può essere contrattualizzata e misurata con i criteri dell'unità produttiva che ha abbandonato); per Marx, diversamente, la *generalità* dell'istruzione («le scuole politecniche e agronomiche oltre che l'*écoles d'enseignement professionnel*») rinvia alla *generalità delle stesse attività di lavoro* (le sue variazioni) che quell'istruzione rende possibile e che la grande industria porta con sé (*contraddittoriamente*: la generalizzazione delle possibili attività di lavoro del singolo lavoratore, benché rappresenti per la grande industria «una questione di vita o di morte», tende infatti all'abolizione della vecchia divisione del lavoro: «Lo svolgimento delle contraddizioni di una forma storica della produzione è tuttavia l'unica via storica per la sua dissoluzione e la sua trasformazione»). Riporto il brano di Marx: «Il principio della grande industria di risolvere nei suoi elementi costitutivi ciascun processo di produzione, in sé e per sé considerato e senza tener nessun conto della mano dell'uomo, ha creato la modernissima scienza della tecnologia. Le policrome configurazioni del processo di produzione sociale apparentemente prive di nesso reciproco e stereotipe, si scomposero in applicazioni delle scienze naturali, consapevolmente pianificate e sistematicamente scompartite a seconda dell'effetto utile che si aveva di mira [...]. La industria moderna non considera e non tratta mai come definitiva la forma di un processo di produzione. Quindi la sua base tecnica è rivoluzionaria, mentre la base di tutti gli altri modi di produzione passata era sostanzialmente conservatrice. Con le macchine, con i processi chimici e con altri metodi essa sovverte costantemente, assieme alla base tecnica della produzione, le funzioni degli operai e le combinazioni sociali del processo lavorativo. Così essa rivoluziona con altrettanta costanza la divisione del lavoro entro la società e getta incessantemente masse di capitale e masse di operai da una branca della produzione nell'altra. Quindi, la natura della grande industria porta con sé *variazione del lavoro*, fluidità delle funzioni, mobilità dell'operaio in tutti i sensi. Dall'altra parte essa riproduce la antica divisione del lavoro con le sue particolarità ossificate, ma nella *sua forma capitalistica* [...]. La grande industria, con le sue stesse catastrofi, fa sì che il riconoscimento della variazione dei lavori e quindi della maggior versatilità possibile dell'operaio come legge sociale generale della produzione e l'adattamento delle circostanze alla attuazione normale di tale legge, diventino una questione di vita o di morte. Per essa diventa questione di vita o di morte sostituire a quella mostruosità che è una miserabile popolazione operaia disponibile, tenuta in riserva per il variabile bisogno di sfruttamento del capitale, la disponibilità assoluta dell'uomo per il variare delle esigenze del lavoro; sostituire all'individuo parziale, mero veicolo di una funzione sociale di dettaglio, l'individuo totalmente sviluppato, per il quale differenti funzioni sociali sono modi di attività che si danno il cambio l'uno con l'altro. Un elemento di questo processo di sovvertimento, sviluppatosi spontaneamente sulla base della grande industria, sono le scuole politecniche e agronomiche, un altro elemento sono le '*écoles d'enseignement professionnel*' nelle quali i figli degli operai ricevono qualche istruzione in tecnologia e nel maneggio pratico dei differenti strumenti di produzione», K. Marx, *Il capitale. Libro primo* cit., pp. 533-535. Sulla questione dello sviluppo onnilaterale delle inclinazioni e attitudini dell'individuo, cfr. *infra*, nota 244. Sulla collocazione storica delle scuole di insegnamento professionale nell'ambito della formazione della scuola di classe, cfr. *supra*, Cap. II, §5. Sul rapporto contraddittorio tra istruzione e capitale (questione più affine alla ripresa teorica di Gorz che a quella di Balibar), cfr. *supra*, Cap. I, §4.1.

‘qualificazioni’ collocate all’interno di uno stesso sistema di misurazione generale).

È proprio la forma scuola a rappresentare, rispetto ai sistemi di misurazione parziale, l’istanza che possiede queste generalità: «C’est pourquoy le mode *fondamental* de définition des ‘qualification’ est constitué historiquement par le système scolaire, qui possède sur tous les autres l’avantage de cette double généralité»²³¹. Non che il sistema di misurazione della scuola elimini quelli di misurazione d’impresa. Tra il primo e i secondi non c’è un rapporto di esclusione quanto, piuttosto, di fondazione («Tous les systèmes partiels fonctionnent en fait *sur la base* du système fondamental, le système scolaire»): sia dal punto di vista dei risultati della scolarizzazione («depuis l’obligation de savoir lire et écrire pour accéder aux épreuves de sélection jusqu’à la prise en compte des diplômes scolaires à titre de ‘points’ parmi d’autres dans le barème des tests d’embauche des ‘cadres’»²³²); sia dal punto di vista della messa in opera, da parte dei sistemi parziali, di «*notions pratique* qui sont attaché à la scolarisation: notion de connaissances, de performance individuelle, *d’aptitude*»²³³.

La scuola, dunque, rappresenta il fattore fondamentale di misurazione della ‘qualificazione’. Allora, se, come visto nel paragrafo precedente, è posta la scala delle ‘qualificazioni’ come scala che determina la gradazione della forma salario (cioè, la quantità del suo ‘valore’), «la scolarisation, par conséquent, s’organise toujours en un système ‘complet’, parallele au système des qualifications, qui recouvre (au moins en puissance) la totalité des *spécialisations* et la *hiérarchie* entière des ‘formations’ possibles pendant une période donnée»²³⁴. La scuola come misura oggettiva e principio materiale della ‘qualificazione’ si organizza come sistema completo perché completo è il sistema delle ‘qualificazioni’ in quanto sistema gerarchico che gerarchicamente determina il valore del ‘lavoro’. Di nuovo, «par la scolarisation, toute spécialisation apparaît dans le cadre d’une hiérarchie, toute supériorité hiérarchique se justifie comme une spécialisation»²³⁵.

E tuttavia è necessario porre una domanda: se risulta essere chiaro che la scuola è, per come si presenta, dispensatrice di ‘qualificazioni’ (essa è la loro causa materiale così come, di fatto, è causa materiale della formazione della forza-lavoro) *perché*, di quelle qualificazioni, dovrebbe anche rappresentare il criterio di misurazione?

La risposta è semplice: basta fare un passo indietro, basta cioè pensare alla prima rappresentazione ideologica borghese della scuola che Balibar aveva individuato nel primo capitolo di *Écoles*²³⁶. Lì, si diceva che «c’est une nécessité technique de confier à une institution spécialisée, autonome, cette fonction bien définie, distincte des autres, qu’est l’enseignement, la

²³¹ ALT2. A14-02.04, p. 108.

²³² *Ibidem*.

²³³ Ivi, pp. 108-109.

²³⁴ Ivi, pp. 109-110.

²³⁵ Ivi, p. 110.

²³⁶ Cfr. *supra*, §1.

formation, l'éducation»²³⁷. Ecco dunque la risposta: la forma scuola è il criterio di misurazione fondamentale perché, per come si presenta, *ciò che dispensa lo dispensa (così almeno dice!) tecnicamente. La distribuzione delle 'qualificazioni' è una distribuzione tecnica che avviene nell'ambito della sua unità. Le 'qualificazioni' vanno pensate come attraversate da «différences objectives, codifiables, de nature 'technique' auxquelles la scolarisation donne pour fondement essentiellement des différences de 'savoir'»²³⁸. E se la 'qualificazione' è 'qualificazione' del 'lavoro', allora «la scolarisation préfigure et prépare une organisation du travail dont tous les postes apparaissent comme des postes techniques, des postes 'de travail', se distinguant par une complexité de savoir déterminée» – saperi determinati tecnicamente («depuis ses 'minima' jusqu'à ses 'maxima'»²³⁹) che nell'ambito del mercato del lavoro determineranno così la misura della forma salario. È la tecnicità della sua (supposta) divisione il fondamento della sua misurazione oggettiva: ogni 'qualificazione' dispensata è già una 'qualificazione' collocata in una scala di misurazione (supposta) oggettiva per la (supposta) tecnicità della sua distribuzione. È il fatto stesso di presentarsi come attraversata da una divisione tecnica che fa della scuola, non solo la garanzia delle 'qualificazioni' (in quanto è l'istanza che materialmente è deputata alla loro costituzione), ma anche il criterio oggettivo (tecnico) della loro gerarchizzazione. È il fatto stesso di presentarsi come un'istanza di natura tecnica che fa sì che tecnicamente essa misuri, nell'atto stesso della distribuzione costitutiva, la complessità (supposta) oggettiva dei saperi distribuiti.*

E se la 'qualificazione' è, per un verso, 'qualificazione' semplicemente tecnica e, per l'altro, è l'attributo inseparabile del 'lavoro', allora il processo di scolarizzazione, in quanto processo (supposto) tecnico, giustifica (e cela) la distribuzione dei futuri lavoratori «dans la division sociale du travail, qui, alors, n'apparaît jamais dans sa véritable fonction»²⁴⁰. Una distribuzione, questa, che se realmente è un effetto «du développement des rapports d'exploitation capitalistes», appare però «comme le produit d'un mécanisme autonome, en apparence tout à fait indépendant de l'exploitation et antérieur même à sa possibilité».

Ma vediamo le cose dall'altro lato – dal lato degli utenti della formazione. Questi, entrando a scuola (per come questa si presenta), entrano nel processo di distribuzione tecnica della 'qualificazione'. Allora, se, come appena visto, a lato dell'oggetto trasmesso, la scala gerarchizzata delle 'qualificazioni' è una scala gerarchizzata («depuis ses 'minima' jusqu'à ses 'maxima'») per tecnicità della trasmissione, a lato del soggetto dell'assimilazione, lo stesso utente della formazione assimila una data 'qualificazione' in base a una supposta attitudine e competenza naturale verso un lavoro di 'valore' variabile perché variabile è la complessità tecnica della 'qualificazione' che deve assimilare: «C'est là précisément le

²³⁷ ALT2. A14-02.03, p. 10.

²³⁸ ALT2. A14-02.04, p. 110.

²³⁹ Ivi, p. 107.

²⁴⁰ Ivi, p. 111. Sulla divisione sociale cfr. *supra*, §1.

résultat de la scolarisation: constituer les ‘aptitudes’ individuelles et les constater. En rendre l’individu *propriétaire*, de les lui attribuer officiellement *en propre*»²⁴¹. È la scuola a costituire (socialmente) le attitudini al lavoro, *ed è soltanto in base a tale costituzione (sociale) che c’è distribuzione (supposta) tecnica della ‘qualificazione’*. Il sistema delle ‘qualificazioni’ risponde al sistema delle attitudini individuali verso il lavoro («Le système scolaire est représenté comme correspondant de façon adéquate, (au moins en puissance) à une représentation officielle objective des catégories d’emploi ou de travailleurs»²⁴²). Ma, si potrebbe obiettare, se l’attitudine al lavoro è la condizione di possibilità dell’apprensione e della trasmissione tecnica della ‘qualificazione’, allora pare logico che essa debba essere un che di già costituito (come dato naturale). Nessuna contraddizione: la scuola è in grado di individuarla e di scoprirla proprio perché, circolarmente, è essa stessa a costituirla (socialmente): «Ce qui permet en fait à la scolarisation de ‘déceler’ (ou de croire déceler) des aptitudes, avec la meilleure bonne foi du monde, c’est qu’elle en produise elle-même, qu’elle ne produise pas autre chose»²⁴³. Un modo per dire che è proprio

²⁴¹ Ivi, p. 112.

²⁴² Ivi, p. 110.

²⁴³ Ivi, p. 114.

l'apparente individuazione dell'attitudine al lavoro (come dato naturale) a celare la socialità della sua costituzione²⁴⁴.

On voit clairement ici comment la notion spécifiquement bourgeoise de 'nature humaine' est par excellence la produit d'un procès social, du fonctionnement d'une forme sociale nécessaire à l'existence des rapports de production capitalistes²⁴⁵.

La scuola costituisce e misura le 'qualificazioni' e, sebbene sembri scoprirle, costituisce *simultaneamente* le attitudini al lavoro come fondamento della loro *distribuzione*. Il sistema delle 'qualificazioni' corrisponde, per una vera e propria armonia prestabilita, al sistema delle attitudini individuali; la costituzione delle prime corrisponde alla costituzione *simultanea* delle seconde.

Riporto i passaggi dell'argomentazione di Balibar.

²⁴⁴ La questione del legame tra attitudine 'naturale' e istruzione non è affatto nuova. Engels, ad esempio, nel ventesimo paragrafo dei *Principi del comunismo* del novembre 1847 (di due mesi prima della redazione del *Manifesto*) scrive che la scomparsa della divisione del lavoro (o della società in classi) condurrà necessariamente a un lavoro che, indiviso, si dispone perciò sull'onnilateralità delle attitudini individuali, dal momento che ciò che quella divisione promuove è proprio il loro carattere unilaterale (essa «fa di uno un contadino, dell'altro un calzolaio, di un terzo un operaio di fabbrica, di un quarto uno speculatore di borsa»). Il punto da rilevare risiede nel fatto che, per Engels, il ruolo decisivo per la realizzazione dell'onnilateralità spetti proprio a una istruzione unita a un lavoro produttivo indiviso, ovvero, all'istruzione industriale: «L'istruzione potrà far seguire ai giovani l'intero sistema della produzione, li metterà in grado di passare a turno dell'uno all'altro ramo della produzione, secondo i motivi offerti dai bisogni della società o dalle loro proprie inclinazioni. Togliera ai giovani il carattere unilaterale impresso in ogni individuo dall'attuale divisione del lavoro. A questo modo la società organizzata comunisticamente offrirà ai suoi membri l'occasione di applicare onnilateralmente le loro attitudini sviluppate onnilateralmente». Sulle implicazioni pedagogiche di questo brano riporto il commento di Manacorda: «L'istruzione, in quanto istruzione 'industriale', cioè unione di istruzione e lavoro produttivo o 'Fabrikation', avendo come suo metodo un tirocinio svolto sull'intero sistema della produzione, perseguirà il fine educativo di togliere ai giovani ogni unilaterale e di svilupparli onnilateralmente, col risultato pratico di renderli disponibili ad alternare le loro attività non solo in corrispondenza con le esigenze della società, ma anche con le loro personali inclinazioni. Alle origini di questa scelta pedagogica sta l'ipotesi storica della divisione del lavoro e della conseguente divisione non soltanto della società in classi ma anche dell'uomo in se stesso, chiuso com'è ciascuno nella propria unilaterale; sta altresì l'esigenza del ricupero della unità della società umana nel suo complesso e della onnilateralità dell'uomo singolo, in una prospettiva che unisce, sia pure con un solo rapido accenno, fini individuali e fini sociali, uomo e società», M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966, p. 8. Evidentemente il paradigma teorico di *Écoles* rifiuta una tesi di questo tipo, dal momento che, esattamente come nel caso di Bourdieu e la nozione di cultura (cfr. *supra*, nota 102), il gesto teorico di Engels si istituisce a partire dalla nozione di attitudine (o inclinazione) che è, in quanto costituita socialmente, una nozione soltanto ideologica. Interessante, in questo senso, sarebbe far confluire la tesi sull'ideologicità della nozione di attitudine a ciò che scrive Marx in uno degli appunti (pubblicati postumi, nel 1925) a *Lavoro salariato e capitale* (testo che è frutto, come noto, di una serie di conferenze tenute nel dicembre del '47 davanti all'Unione degli operai tedeschi di Bruxelles): «Un'altra proposta prediletta dai borghesi è l'istruzione, in particolare l'istruzione industriale universale [...]. Il vero significato che l'istruzione ha presso gli economisti filantropici è questo: addestrare ciascun operaio in quante più branche di lavoro è possibile, in modo che, se per l'introduzione di nuove macchine o per una mutata divisione del lavoro egli viene espulso da una branca, possa trovare il più facilmente possibile sistemazione in un'altra». Per un esame dettagliato della questione pedagogica in Marx (non affatto ridicibile all'appunto appena riportato, come si può intendere anche dalla nota 230) e nel marxismo cfr. M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna* cit., e M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, 3 voll., Roma, Armando Armando Editore, 1971.

²⁴⁵ ALT2. A14-02.04, pp. 114-115.

Primo momento: l'attitudine è un che di scoperto e constatato (in realtà è già un prodotto e un costituito) ed è, innanzi tutto, attitudine ad acquisire capacità e competenze (i due termini, con quello di attitudine, erano precedentemente riportati da Balibar in relazione al lavoro: «une *capacité* de travail, une '*compétence*' ou une '*aptitude*' au travail»²⁴⁶):

La scolarisation, en permanence, *découvre et constate* les aptitudes individuelles, qui lui apparaissent d'ailleurs d'abord comme des 'aptitudes à apprendre', c'ad des aptitudes à acquérir des capacité ou des compétences. Plus se développe la scolarisation, plus cette insistance devient manifeste. Les systèmes scolaires actuels en représentant une réalisation de plus en plus pure²⁴⁷.

Secondo momento: la scuola, in base a quella constatazione (che in realtà è già una produzione), orienta gli utenti ad una formazione corrispondente:

En fonction de cette constatation, elle [la scuola] *sélectionne* et elle *oriente* les individus. D'ou la fonction essentielle dans le mécanisme de la scolarisation, des examens, concours, tests, qui nous sont apparus d'emblée comme un trait caractéristique de la forme scolaire²⁴⁸.

Terzo momento: in base alle attitudini individuate e all'orientamento che ne consegue, la scuola è pronta a distribuire dei (supposti) saperi e delle (supposte) conoscenze (ciò che, al momento dell'entrata nel mercato del lavoro, saranno rappresentate dalle 'qualificazioni'):

Simultanément, elle procure aux individus les savoirs, connaissance, etc., en fonction desquels leurs aptitudes peuvent être reconnus: l'élément dans lequel, par une harmonie préétablie [...] elles trouvent à *se révéler*, comme un réactif chimique revers soudain la présence de l'acide en son dosage. Elle vige ses résultats en fonction de ses propres programmes préexistants²⁴⁹.

Ultimo momento: le conoscenze distribuite in base alle attitudini individuate (in realtà costituite) sono esse stesse delle attitudini (costituite esplicitamente) che attendono soltanto di essere praticate e messe all'opera nel mercato del 'lavoro' (come 'qualificazioni'). Più precisamente, si potrebbe dire che, in una seconda istanza, il processo di scolarizzazione taglia su misura (in base al secondo e al terzo momento) delle competenze individuali determinate dai saperi impartiti, sulla base di una (supposta) attitudine naturale che essa, in una prima istanza, si limita ad individuare (ma che in realtà si incarica di produrre socialmente):

Enfin, comme le savoir ou les connaissance scolaires, qu'ils soient 'généraux' ou 'spécialisés', *ne sont eux mêmes que des aptitudes*, qui précèdent une éventuelle mise en oeuvre 'dans la vie', 'dans la pratique',

²⁴⁶ Ivi, p. 112.

²⁴⁷ Ivi, p. 113.

²⁴⁸ Ivi, pp. 113-114.

²⁴⁹ Ivi, p. 114.

selon l'effet de ce que nous avons appelé *la séparation scolaire*, la scolarisation *produit des 'aptitudes'*²⁵⁰.

Riassumo allora brevemente:

1. il grado della 'qualificazione' determina il grado del suo 'valore' («L'existence d'une hiérarchie des salaires renvoie toujours directement à une hiérarchie de 'qualification' du travail»²⁵¹);
2. la misura della 'qualificazione' si dà nell'atto stesso della sua distribuzione (supposta) tecnica (essa rinvia direttamente a «différences objectives, codifiables, de nature 'technique' auxquelles la scolarisation donne pour fondement essentiellement des différences de 'savoir'»²⁵²);
3. la stessa distribuzione avviene sulla base dell'individuazione (supposta) naturale delle attitudini individuali (in realtà socialmente costituite) verso un lavoro (che si suppone sia) tecnicamente diviso e alla produzione su misura delle competenze individuali determinate dai saperi impartiti in base a quella individuazione.

Tutto ciò, allora, conduce ad una semplice conclusione:

L'objectivité sociale nécessaire à la définition de la 'valeur' du travail, à sa 'qualification', est d'abord fondée dans les 'aptitudes naturelles' que la

²⁵⁰ *Ibidem*.

²⁵¹ Ivi, p. 96. Ora che tutti gli elementi teorici dell'analisi sono stati disposti è possibile fare ulteriore chiarezza su questo punto relativo al rapporto di causazione della 'qualificazione' sul proprio 'valore'. Se il lavoro salariato è la forma specifica del modo di produzione capitalista e se, come dice Balibar, il modo di produzione capitalista così come il funzionamento dei suoi rapporti di produzione «exigent et imposent historiquement la formation *scolarisés* de tous ses agents», allora pare evidente che la scuola, in quanto fattore della formazione della forza-lavoro (si badi: *non* del 'lavoro') e, quindi, del suo valore (*non* del 'valore'), sia un *effetto* di quei modi di produzione, che, perciò, sono *causa* della sua posizione. Detto altrimenti: la scolarizzazione costituisce un effetto necessario del lavoro salariato dal momento che è uno dei fattori necessari alla riproduzione della forza-lavoro che deve adeguarsi (attraverso abilità e destrezza) ai mezzi di produzione. Ma le cose, per come si presentano, sembrano rovesciate: *infatti, è la scuola in quanto strumento di definizione oggettiva della 'qualificazione' ad essere causa della forma salario* nella misura in cui, come visto nel primo tratto della 'qualificazione', è al variare della gradazione della prima che varia la gradazione della seconda. Balibar lo scrive esplicitamente all'inizio del terzo capitolo di *Écoles*: «*La scolarisation est un effet du travail salarié. Ou, plus exactement: le développement de la forme scolaire est un effet du développement du travail salarié, et, en retour, une condition d'existence de la forme salaire*». Si noti l'attenzione nella terminologia utilizzata: prima, quando si parla della scuola come effetto, si parla di lavoro salariato; poi (ma questo 'poi' ha valore tutt'altro che di ordine cronologico), quando si parla della scuola come condizione di esistenza, si parla di forma salario. È chiaro che la simultaneità «en retour» della diversa posizione della scolarizzazione non conduce ad alcuna contraddizione dal momento che essa rinvia alla distinzione degli ordini dell'epistemologia del lavoro salariato e a quello della sua rappresentazione: è nel primo che la scolarizzazione in quanto fattore della riproduzione della forza-lavoro è un effetto del lavoro salariato; è nel secondo che, simultaneamente (i due ordini, lo si è detto più volte, sono distinti ma inseparabili) la scuola, in quanto criterio di oggettività della 'qualificazione', diviene *causa* della forma salario. Tesi, questa, che suggerisce una importante conclusione: se è vero che, di fatto, è il capitalista a guidare la relazione con il lavoratore, *per come si presenta lo scambio è invece il lavoratore 'qualificato' che, attraverso la propria scolarizzazione, guida quella medesima relazione*.

²⁵² ALT2. A14-02.04, p. 110.

scolarisation découvre dans l'individu, ensuite dans les 'compétences individuelles' que la scolarisation fabrique et mesure²⁵³.

(Supposta) individuazione dell'attitudine individuale; distribuzione (supposta) tecnica di (supposti) saperi trasmessi nel contesto di una istanza (supposta) unificata, in base a quell'individuazione; produzione *ad hoc* di competenze individuali, cioè 'qualificazioni', determinate dai saperi impartiti; scambio di 'qualificazioni' i cui criteri di misurazione avvengono nell'atto stesso della loro distribuzione (supposta) tecnica; scambio di 'qualificazioni' il cui 'valore' è definito dalla complessità tecnica della sua composizione. Insomma, come dice Balibar: «L'oggettività sociale necessaria alla definizione del 'valore' del lavoro e della sua 'qualificazione' è fondata sin dall'inizio nelle 'attitudini naturali' che la scolarizzazione scopre nell'individuo». Senza attitudini naturali, niente 'valore' dal momento che il togliimento delle prime, togliendo la stessa possibilità della distribuzione tecnica della 'qualificazione', toglierebbe il criterio della sua misurazione. La tecnicità della distribuzione dei saperi è condizione della loro misurazione ed essa avviene come risposta alle attitudini naturali degli utenti della formazione. È l'attitudine il fondamento dell'oggettività del 'valore' perché è l'attitudine a decretare, in ultima istanza, la complessità tecnica della 'qualificazione' da assimilare nel processo tecnico della loro assimilazione.

La naturalità dell'attitudine fa sì che la «scolarisation apparaît comme ce qui donne un *contenu* à l'égalité et à la liberté individuelles»²⁵⁴; o, è uguale, che «toutes les différences de *classes* se trouvent masquées et remplacées par des différences *individuelles*». La supposta naturalità dell'attitudine individuale nasconde, nel processo stesso della formazione, la realtà della composizione sociale degli utenti della formazione ovvero, del fatto che, in ultima istanza, la misura della 'qualificazione' sia una misura che risponde all'esistenza dei rapporti di produzione: fondata sull'attitudine individuale, «la notion de 'qualification', qui permet ainsi de traduire dans la pratique la domination du capital sur la force de travail, combine l'idée de spécialisation et celle de hiérarchie»²⁵⁵.

Ma non solo.

In §3.3., si è già visto come la nozione di 'qualificazione' rinvii all'*irrazionalità* della forma salario dal momento che questa è espressiva del 'valore' di una merce (appunto, la 'qualificazione') che, venduta 'liberamente' (e preliminarmente) dal lavoratore, anticipa necessariamente la sua «mise en oeuvre 'dans la vie', 'dans la pratique'» nel processo di produzione: il 'lavoro', per essere venduto a titolo di merce equivalente, possiede necessariamente «une existence matérielle, quelle qu'elle soit, séparée, indépendante de la personne du travailleur, et *antérieure à l'usage de la marchandise, c'est-à-dire au travail lui-même*»²⁵⁶. Il 'lavoro', in altri termini, «devrait se précéder en quelque sorte lui-même, ce qui est une

²⁵³ Ivi, p. 114.

²⁵⁴ Ivi, p. 110

²⁵⁵ *Ibidem*.

²⁵⁶ Ivi, p. 98.

absurdité dans les termes», e il lavoratore «doit apparaître, au moment du contrat, comme le ‘propriétaire du travail’ qu’il fournit, alors que le travail n’existe pas encore»²⁵⁷. In questo senso, si diceva che nel momento della ‘libera’ stipulazione del contratto di lavoro (il lavoratore è sanzionato giuridicamente come proprietario della propria ‘qualificazione’), il lavoratore appare come proprietario di «une *puissance* ou une *capacité* de travail déterminée» che, appunto, «préfigure le travail lui-même, et qui en indique d’avance le ‘valeur’, en vue d’un salaire déterminé, ‘équivalent’ (sous forme d’argent) à cette valeur»²⁵⁸.

Quest’ultimo punto teorico conduce, con quella della ‘qualificazione’, all’individuazione di una ulteriore impostura legata al processo di scolarizzazione. Inutile dire, innanzi tutto, che quella *puissance* ma, soprattutto, quella *capacité* sia la medesima *capacité* risultante dal processo scolastico di individuazione costitutiva delle attitudini verso il lavoro. Qui, nel contesto teorico di questa individuazione, Balibar utilizza gli stessi termini utilizzati nel contesto teorico dell’irrazionalità della forma salario: «Le travailleur apparaît comme le propriétaire d’une *capacité*, et lui même comme une capacité de travail, une ‘*compétence*’ ou une ‘*aptitude*’ au travail (à un travail de ‘valeur’ variable)». Insomma, se prima sapevamo che le capacità e le attitudini erano soltanto la semplice prefigurazione del ‘lavoro’, ora sappiamo che tali nozioni sono già un prodotto socialmente definito.

Ma il punto che in via di conclusione è da sottolineare è un altro.

Con tali attitudini, infatti, la scuola produce «le ‘devoir’ de se matérialiser, et de se dépenser peu à peu en travail»²⁵⁹. La scuola produce l’attitudine e, simultaneamente, *il senso del dovere alla sua attuazione*. L’attitudine è un che di naturale? *Naturale, allora, è il dovere della sua realizzazione*. Riprendo un enunciato riportato precedentemente: «quiconque ne possède pas de moyens de production ou de titres de propriété portant intérêts est contraint de travailler pour vivre, sous la forme d’une activité d’utilité sociale reconnus»²⁶⁰. A partire da qui, allora, risulta chiara la *duplice* impostura del processo di scolarizzazione: con quella del nascondimento del pluslavoro attraverso la nozione di ‘qualificazione’, *esso*, attraverso la nozione di attitudine naturale o, meglio, attraverso il *dovere* di realizzarla nel lavoro, *nasconde la necessità materiale di entrare nel processo di produzione*. Si entra nel processo di produzione *perché si deve realizzare la propria natura*.

Riporto per intero il brano di Balibar:

Or nous savons bien, en fait, que le travailleur est tout simplement *contraint* par la nécessité matérielle de gagner sa vie et celle de sa famille, et pour cela de vendre sa force de travail sur le marché du travail capitaliste. Nous constatons donc que le système des formes économiques, juridiques et idéologiques précédentes, depuis la forme salaire jusqu’à la forme scolaire, a

²⁵⁷ Ivi, p. 111.

²⁵⁸ Ivi, p. 99.

²⁵⁹ Ivi, p. 112.

²⁶⁰ Ivi, p. 72.

un mode de fonctionnement très remarquable, essentiel à la reproduction des rapports de production capitalistes: *il représente comme un devoir ce qui est déjà une contrainte*²⁶¹.

Insomma, se è vero che la ‘qualificazione’ cela la distinzione tra lavoro necessario e pluslavoro come distinzione fondamentale della valorizzazione del capitale, e se è la forma scuola e soltanto la forma scuola a rappresentare l’unità di misura tecnica della ‘qualificazione’ in base alla distribuzione per attitudini; allora, per come si presenta, la forma scuola come forma sociale, non solo è l’apparato dominante perché, come visto per tutto il secondo capitolo, è l’apparato funzionale alla riproduzione ideologica dei rapporti di produzione, ma anche perché, intervenendo direttamente nella logica dell’estorsione (celando, attraverso una merce che si crede equivalente, il dispendio eccedente di forza-lavoro), e intervenendo direttamente in quella della costrizione (celando, attraverso il dovere di materializzare la propria attitudine, la necessità materiale di entrare nel processo di produzione), interviene nella stessa pratica economica per come si presenta. *La scuola è l’apparato dominante per riproduzione ideologica ed è l’apparato dominante perché, ideologicamente, maschera e cela, a lato dell’oggetto (con la ‘qualificazione’, che «malgré son immense importance pratique, est en fait une notion illusorie»²⁶²) e a lato del soggetto (con l’attitudine individuale, «notion spécifiquement bourgeoise» che è «produit d’un procès social»²⁶³), il carattere fondamentale del lavoro salariato: lo sfruttamento.*

Ainsi, en même temps que se trouve refoulés, avec l’exploitation de la force de travail, la notion même de force de travail, le travailleur se trouve identifié avec un objet profondément *illusoire*, avec une ‘personnalité’ fictive qui n’a qu’un statut imaginaire, au niveau des représentation idéologiques engendrées par le mécanisme objective de la forme salaire; cet objet est une ‘aptitude’ ou une ‘capacité’ de travail. C’est à la fois une destination et, nécessité faisant loi (ou même vertu) une disposition au travail. Ou encore, c’est le travail se précédant lui-même sous forme de capacité, d’‘aptitude’ devant se réaliser²⁶⁴.

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² Ivi, p. 117.

²⁶³ Ivi, pp. 114-115.

²⁶⁴ Ivi, p. 113.

Capitolo quarto

Lineamenti di geografia e di storia della formazione della scuola di classe

Premessa

Redatti da Christian Baudelot e Pierre Macherey sei mesi dopo i tre capitoli di *Écoles* firmati da Balibar, tra il 31 ottobre e il 3 novembre '69, i cinquantatré fogli dattiloscritti che compongono le tre note sulla geografia e la storia della formazione della scuola di classe rappresentano gli ultimi documenti relativi all'opera collettiva.

Presupposto di quella geografia (seconda nota, del primo novembre) e di quella storia (terza nota, del 3 novembre), è una premessa di carattere generale (prima nota, del 31 ottobre).

Prima di commentare brevemente il punto che mi interessa, riporto il brano per intero.

Un faux concept: mode d'éducation
Un nouveau concept: mode d'idéologisation

Dans les travaux précédent, on avait utilisé le concept de mode d'éducation qui était équivoque. Il y avait implicitement un rapport métaphorique entre mode d'éducation et mode de production: or, l'idée d'éducation ne peut en aucun cas être mise sur le même plan que celle de production; en particulier elle ne peut servir à systématiser la représentation de un ensemble de modes: puisqu'elle est propre à un mode de production particulier: le MPC. D'où une contradiction implicite dans tous nos raisonnements: nous nous acharnons à détruire l'idéologie éternitaire de la pédagogie et nous la retrouvons dans le concept qui servait à analyser et à distinguer les idéologies pédagogiques. C'est pourquoi, il faut supprimer ce concept de toutes nos démonstration.

Il faut supprimer le concept, mais conserver le raisonnement juste dont il était l'indice: la place de l'appareil scolaire dans une formation sociale capitaliste este déterminée, et cette détermination doit avoir un équivalent dans d'autres modes de production. Cette détermination consiste matériellement dans l'articulation entre les appareils idéologiques d'Etat. Suivant les modes de production, la nomenclature de ces appareils varie (ainsi l'appareil scolaire n'a pas à figurer dans l'analyse du MPA ou même du MPF); surtout, le rapport (de domination) entre les appareils existants est fondamentalement différent dans le MPF, c'est l'appareil Eglise qui domine,

en s'appuyant sur l'appareil Famille (cf note à venir): cette domination exclut la constitution d'un appareil scolaire organisé, qui n'est par ailleurs aucunement requise. Dans le MPC, ce rapport est complètement transformé: apparition et constitution d'un appareil scolaire organisé qui tend à occuper une position dominante, c'est à dire à contrôler le fonctionnement de tous les autres appareils: telle est le sens fondamental du processus de scolarisation généralisé.

Il faut donc constituer un nouveau concept qui permette d'unifier ce raisonnement: on parlera à l'intérieur de chaque mode de production (et sous sa détermination) d'un mode d'idéologisation spécifique, qui ne consiste en rien d'autre que dans le rapport entre les appareils idéologiques.

NB. Le fait de mettre ainsi en valeur le concept de idéologisation ne présente aucun des inconvénients qui se présentaient à propos de la notion d'éducation: d'un point de vue matérialiste, les hommes sont bien des "animaux idéologiques", mais ils ne sont certainement pas des animaux ayant à être éduqués (l'éducation étant alors l'antithèse du dressage, représentation qui ne vaut qu'à l'intérieur de l'idéologie humaniste, et même qui la fonde).

En quoi consiste l'idéologisation, c'est à dire, quel est le contenu propre à chaque mode d'idéologisation? On répondra à ces question seulement pour le cas des sociétés de classes: la formation de la qualité de la force de travail s'y fait dans le cadre de la soumission à l'idéologie dominante; c'est la liaison et le rapport de ces deux procès qui constitue l'idéologisation. Ce rapport est un rapport de domination: l'effet 1 est produit sous l'effet 2. Le contenu d'un mode d'idéologisation c'est donc la production de ce que nous avons appelé jusqu'ici le double effet (le concept de double effet se trouve ainsi déduit).

NB. Deux conséquences: 1. L'idéologisation a pour support matériel la formation de la qualité de la force de travail. La position des non-travailleurs par rapport à un mode d'idéologisation est donc dérivée: un mode d'idéologisation fonctionne d'abord pour les porteurs d'une force de travail./ Ceci est absolument vrai pour le MPC, voir Première partie, Ch 2./ La démonstration reste à faire pour les autres modes de production.

2. La jonction entre les deux procès se réalise au niveau de l'acquisition du langage, qui est le lieu même de la production du double effet, le lieu de l'idéologisation. D'où la place spécifique et primordiale de la question de l'alphabétisation¹.

Traccia del brano è una rettifica di ciò che più volte e a vario titolo si è definito 'principio di contemporaneità tra modi di educazione e modi di produzione'. Nel corso delle analisi precedenti ogni sua applicazione specifica si misurava sulla tesi generale secondo la quale il cambiamento del modo produzione provoca quello del modo di educazione – ciò che implica che un modo di produzione determinato rinvii sempre e necessariamente a un determinato modo di educazione. Per completezza, riporto la sua (già citata²) formulazione più trasparente, contenuta nel secondo capitolo di *Écoles*: «Chaque mode de production qui devient historiquement dominant développe un mode de formation, un *mode d'éducation* qui lui est propre, et

¹ ALT2. A14-02.05 (A), pp. 1-2.

² Cfr. *supra*, Cap. III, §2.

qui devient en retour un puissant instrument de son extension et de sa domination historique»³.

Principio formalmente impreciso.

Nessuna possibilità di tracciare una linea orizzontale tra il primo e il secondo nel quadro di un regime di equivalenza pratico-teorica, come se la posizione del primo rinviasse strutturalmente alla posizione del secondo e viceversa. La tesi è netta e non lascia libertà di interpretazione: «L'idée d'éducation ne peut en aucun cas être mise sur le même plan que celle de production». Nell'analisi dei «travaux précédent» era forse operativo, così come, lo si vedrà, è operativo per gli storici dell'istituzione scolastica, un equivoco («...le concept de mode d'éducation qui était équivoque») dettato da un errore (ideologico) di prospettiva che attiene a quelle che Balibar prima⁴, Baudelot-Macherey dopo⁵, chiamano *forme antidiluviane* della formazione (vedremo quali), oltre che alle sue *forme primitive e transitorie* (vedremo anche queste). Come nascondere una certa ironia? Produttori di un dato concetto di educazione, gli autori di *Écoles* scivolano nella sua suggestione. C'è forse un miglior modo per tastarne la correttezza teorica, ovvero, per tastarne la pervasività pratica e ideologica che, di quel concetto, la (loro) teoria riconosce? L'idea di educazione genera infatti un equivoco dettato da un errore prospettico che consiste nel sostituire a una semplice *logica della retroazione* (la forma educativa del passato è soltanto una produzione proiettiva del presente – *unico* momento reale in cui realmente si può parlare di educazione) una logica della posizione (la forma del passato, proprio in virtù di quella retroazione non veduta, pare essere *già* una forma dell'educazione che sembra dunque essere eterna – «l'idéologie éternitaire de la pédagogie»). Ecco ciò che si vede e ciò che hanno visto gli autori di *Écoles*: contemporaneità di determinati modi di educazione a modi di produzione determinati – ovvero, eternità dell'educazione in generale (in quanto concetto euristico dei suoi modi specifici⁶).

Qui, tuttavia, non si tratta di dire che la non equivalenza del rapporto tra modo di produzione e modo di educazione, la stessa impossibilità di metterli «sur le même plan», verta *sulla simultaneità della loro determinazione*, come se anche soltanto delle tracce del modo di educazione antico o feudale in quanto modi specifici dei modi di produzione antico o feudale permangano sotto il modo di produzione capitalista *insieme* al modo di educazione capitalista. Del 'principio di contemporaneità tra modi di educazione e modi di produzione', in altre parole, *non è la nozione di 'contemporaneità' che si tratta di rettificare*, come se, ancora, di quel principio fosse un qualche tipo di persistenza asincronica di una forma di educazione a negare la possibilità della relazione simultanea tra modi (di produzione e di educazione) determinati. Proprio al contrario. Ciò che si tratta di dire è che è precisamente *l'idea di educazione (così come, a fortiori, quella di scolarizzazione) a non avere alcun valore espositivo per la*

³ ALT2. A14-02.04, p. 55.

⁴ Cfr. *supra*, Cap. III, §2.

⁵ Cfr. *infra*, §2.1.

⁶ Cfr. *supra*, Cap. III, §2, punto 3.

produzione di una tesi sui modi di riproduzione e di formazione della forza-lavoro in generale (essa è, dal vertice teorico di questa generalità, «un faux concept»). O, più precisamente, si tratta di dire che il valore espositivo di quell'idea è limitato, *in quanto forma specifica del modo di ideologizzazione in generale* («un nouveau concept»), soltanto al modo di produzione capitalista. Anche qui, nessuna libertà di interpretazione: l'idea di educazione «est propre à un mode de production particulier: le MPC». Sebbene per ogni modo di produzione esista un modo di formazione (della forza-lavoro), *l'educazione, nel quadro del modo di produzione antico o in quello feudale, non esiste* («l'appareil scolaire n'a pas à figurer dans l'analyse du MPA ou même du MPF») e se pare esistere, esiste solo retroattivamente (come forma antidiluviana) a partire dal modo di produzione capitalista (in cui, ancora una volta, l'educazione veicolata dal processo di scolarizzazione è il fattore di ideologizzazione reale: cosa, questa, che non inficia in nessun modo l'analisi condotta fino ad ora).

Del 'principio di contemporaneità' s'è detto che la nozione di 'contemporaneità' permane. Ogni modo di produzione determinato è infatti condizione della propria «nomenclature», e ogni nomenclatura è composta da una «articulation entre les appareils idéologiques d'État» eterogenei e tendenzialmente unificati da un apparato ideologico dominante – o, per dirla a rovescio, la dominanza dell'apparato dominante è, in generale, una dominanza che nel controllo tendenziale di tutti gli altri apparati scaturisce orizzontalmente dall'insieme delle loro articolazioni. Ciò significa che se ad ogni modo di produzione determinato appartiene un apparato ideologico dominante determinato, ad ogni modo di produzione determinato appartiene un determinato modo di ideologizzazione – posto che l'ideologizzazione in generale, ecco una variazione della tesi già althusseriana⁷, consiste nella «formation de la qualité de la force de travail» nel quadro della

⁷ Cfr. *supra*, Cap. III, Premessa.

sottomissione a un generale modo di ideologizzazione («concept de double effet»⁸).

Il principio di contemporaneità è dunque il 'principio di contemporaneità tra modi di ideologizzazione e modi di produzione' nella misura in cui un modo di produzione specifico necessita di una specifica formazione della forza-lavoro (come si dice nella prima conseguenza: «un mode d'idéologisation fonctionne d'abord pour les porteurs de force de travail»): «On parlera à l'intérieur de chaque mode de production (et sous sa détermination) d'un mode d'idéologisation spécifique, qui ne consiste en rien d'autre que dans le rapport entre les appareils idéologiques». L'educazione è il modo di ideologizzazione specifico del modo di produzione capitalista e l'apparato scolastico è l'apparato ideologico deputato alla sua funzione, ovvero: l'apparato ideologico scolastico occupa un posto determinato a dominante nella formazione capitalista e nella formazione capitalista è solo l'apparato ideologico scolastico che occupa un posto determinato a dominante. Così, «le rapport (de domination) entre les appareils existants est fondamentalement différent dans le MPF, c'est l'appareil Eglise qui domine». Il contenuto dell'errore di prospettiva, in questo senso, consisteva nel fare del modo di educazione in quanto forma particolare del modo di ideologizzazione in generale la forma generale di ideologizzazione (o di formazione della forza-lavoro) di tutti i modi di produzione («d'un point de vue matérialiste, les hommes sont bien des 'animaux idéologiques', mais ils ne sont certainement pas des animaux ayant à être éduqués»). In altri modi di produzione non esiste educazione e non esiste scuola, così come i modi di ideologizzazione del modo di produzione antico o feudale, in quanto modi di ideologizzazione, non esistono in quello capitalista – anche se, è del tutto evidente, esistano gli apparati ideologici a loro deputati, famiglia (per quello antico) e Chiesa (per

⁸ Sulla questione della sottomissione all'ideologia dominante rinvio a questo brano di Michel Tort contenuto in un testo inedito, compreso anch'esso tra i materiali di stesura di *Écoles*, datato 16 marzo '69 e che reca il titolo di *Sur les effets de répression et d'idéologisation et leur rapport*: «Que veut dire: l'idéologisation est répression? Cela signifie que la répression ne se manifeste pas seulement lorsque l'idéologisation rencontre des obstacles, mais également sous les formes subtiles de la non-répression déclarée dans les discours et les pratiques idéologique. Le problème cependant, c'est de savoir comment celles-ci recèlent la répression. Je propose le recours à un modèle: le modèle *sucette*. Il est clair que la pratique de la sucette correspond à une forme sociale de domination del pulsions encombrantes par leur mise en jeu circonscrite sur un objet autoérotiquement satisfaisant. On observe que le recours à cette pratique correspond à l'impossibilité de la répression violente étant donné l'âge du sujet (il n'a pas l'âge de raison = l'âge de répression) on pourrait alors avancer que l'idéologie peut fonctionner de manière généralises comme sucette (sucette orale, visuelle, cinétique, etc...) c'est-à-dire comme répression-satisfaction. Il est clair que par là on n'éclaircit pas seulement les formes scolaires de l'idéologisation, mais l'ensemble des formes de la domination idéologiques qui tendent à prendre la *forme-sucette*: les pratiques sportives (autoplastiques), télévisonnaires-radiodiffusées, publicitaires – dont l'importance pour la domination idéologique est si considérable. C'est vers cette forme de répression que s'oriente la mise à jour pédagogique-faurien du système français, dont nous avons analysé quelques manifestations dans le primaire sous le nome de pédagogie nouvelle (intérêt pour l'enfant, la spontanéité etc...) et qui doit servir d'idéologie au réaménagement de l'ensemble du système», ALT2. A14-02.01, pp. 1-2.

quello feudale), *ma la loro esistenza è del tutto ineffettuale* («telle est le sens fondamental du processus de scolarisation généralisé»⁹).

§1.1. Sulle differenze storico-geografiche di costituzione degli apparati scolastici di tre paesi capitalisti

Nell'analisi della geografia delle formazioni della scuola di classe di tre paesi capitalisti – Francia, Inghilterra, Stati Uniti – e della storia della formazione della scuola di classe in generale (in cui quella geografia è necessariamente contenuta), si tratta di mettere in evidenza due punti relativi a:

1. un certo numero di *convergenze* assimilabili al fatto che, sebbene in un ordine di apparizione differente di forme differenti, in tutti e tre i casi la *scuola unica* rappresenti (almeno in modo tendenziale) lo stadio supremo della scuola di classe;
2. un certo numero di *divergenze* che rinviano «aux formes spécifique prises par la démocratie bourgeoise dans ces trois pays, effet des conditions spécifiques de la lutte des classes»¹⁰. La diversità geografica dei processi storici di democratizzazione rinviano a processi diversi di formazione della scuola di classe. Resta il fatto che la scuola di classe, rappresentando la stessa cornice in cui si collocano le sue fasi di sviluppo, faccia sì che tali divergenze non alterino in nulla la sua definizione ma, piuttosto, contribuiscano ad allargarla.

La natura delle note di Baudeolt-Macherey fa sì che la loro esposizione, più che una analisi, favorisca un resoconto piuttosto schematico. Inizio dalle tre forme della democrazia borghese – posto che questa, in tutti i casi di studio, abbia come funzione quella di assicurare politicamente e ideologicamente l'egemonia della classe dominante – e dalle implicazioni che esse hanno sui processi di formazione della scuola di classe:

- A. Francia. Relativamente al processo di democratizzazione, il caso francese si caratterizza per l'alleanza della «bourgeoisie et petite bourgeoisie contre les privilèges (aristocratie) et contre les masses populaires»¹¹. Nel quadro di tale processo storico e relativamente al processo di formazione della scuola di classe, sono rinvenibili tre caratteri fondamentali:
1. *importanza crescente della piccolo borghesia* e, con questa, del carattere precoce della questione scolastica che «apparaît très tôt» e che

⁹ Sulla nozione, già di Balibar, di «processus de scolarisation généralisé», cfr. *supra*, Cap. III, §3.3.

¹⁰ ALT2. A14-02.05 (B), p. 1.

¹¹ *Ibidem*.

altrettanto presto rappresenta una posta in gioco politica in cui la piccolo borghesia «est immédiatement partie prenante». In questo senso, già con il sorgere della questione scolastica la scuola appare come uno spazio specifico attraversato da leggi proprie che, nella propria rappresentazione (ideologica), è la casa «où la petite bourgeoisie se sent chez elle»¹²;

2. il processo di scolarizzazione si realizza da subito *sotto il controllo centralizzato dello Stato* (torno sul senso di questa centralità nel caso inglese). Non solo lo Stato ha il «monopole juridique» (ciò che verosimilmente rinvia al fatto che il processo di scolarizzazione possa essere sanzionato soltanto dallo Stato e nello Stato) ma esercita direttamente «son contrôle sur les institutions scolaires» (ciò che, altrettanto verosimilmente rinvia al fatto che soltanto lo Stato è l'operatore che determina le forme centralizzanti delle riforme scolastiche al fine di raccogliere «les institutions scolaires en un système unifié»);
3. relativamente al rapporto con altri apparati ideologici «l'école s'est purement et simplement substituée à l'église dans le rôle d'appareil idéologique dominant»¹³. Il rapporto è dunque un *rapporto di tipo conflittuale* («de là un conflit qui est placé au premier plan»). Il processo di formazione scolastico è un processo progressivo di violenta sostituzione di un apparato già formato.

B. Inghilterra. Relativamente al processo di democratizzazione, il caso inglese si caratterizza per l'alleanza «de l'aristocratie foncière et de la bourgeoisie industrielle et commerciale». A differenza della Francia il peso della piccolo borghesia in Inghilterra è del tutto irrilevante (essa non ha «aucun rôle à jouer dans le fonctionnement des appareils idéologique et la constitution de la démocratie bourgeoise»¹⁴). Nel quadro di tale processo storico e relativamente al processo di formazione della scuola di classe, sono dunque rinvenibili tre caratteri fondamentali:

1. *importanza dell'aristocrazia e della sua ideologia*: «l'école est faite par et pour la classe dominante». Ciò significa che se la scuola è scuola aristocratica allora la scuola è *scuola di casta*. Questa, sebbene della scuola di classe sia soltanto una forma transitoria (la scuola di casta, lo si vedrà più da vicino, è comunque una scuola di classe benché non sia riducibile alla sua forma realizzata come scuola unica), «tend à être conservée par l'introduction d'un certain nombre d'artifices dont le système des bourses est le meilleur exemple» (cosa che fa sì che «la forme école de caste représente en Angleterre un obstacle sans équivalent à la réalisation de l'école unique»¹⁵);

¹² Ivi, p. 2.

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ Ivi, p. 3.

2. il processo di scolarizzazione si realizza attraverso lo Stato, *senza che questo sia però centralizzato*. La nozione di ‘Stato centralizzato’, infatti, non è equivalente a quella di ‘Stato’ e dire che il primo non interviene nel processo di formazione della scuola di casta non necessariamente equivale a dire dell’inattività del secondo: «Il ne faut pas confondre état et état centralisé»¹⁶. In ogni formazione sociale (compresa quella inglese e quella americana), infatti, l’apparato scolastico è sempre «placé sous la domination et le contrôle effectif de l’état». Ciò che varia è, al variare della conformazione dello Stato, soltanto la forma specifica di questa dominazione. Tanto in Inghilterra quanto in Francia (e come negli Stati Uniti) è lo Stato a dominare. Ma in Inghilterra, a differenza della Francia (e in somiglianza con gli Stati Uniti), a esercitare tale dominio non è lo Stato attraverso le forme del controllo operativo, oltre che del monopolio giuridico (si pensi soltanto che l’anno di nascita del Ministero dell’Educazione Nazionale inglese è il 1944) ma è lo Stato che si innesta nelle competenze particolari delle «associations privée et des pouvoirs régionaux: l’un et l’autre représentent le pouvoir de l’Etat»¹⁷. In questo senso, ogni dibattito sul conflitto tra il pubblico e il privato «repose sur une confusion idéologique (idéologique et politique): il n’y a rien d’autre dans l’état que les intérêts privés dont il est l’instrument»¹⁸;
 3. relativamente al rapporto con altri apparati ideologici «la position dominante de l’appareil scolaire lui est disputée par la famille (qui impose l’école sur commande et la contrôle directement par ses subventions)»¹⁹.
- C. Stati Uniti. Relativamente al processo di democratizzazione, il caso americano assume un «caractère extravagant». La rivoluzione borghese, infatti, avviene in due momenti che prendono «la forme de scissions». Il primo momento avviene con la guerra di indipendenza (1775-1783). La borghesia in ascesa taglia i rapporti con la propria origine aristocratica inglese. Il punto è già interessante: *il taglio è infatti un taglio innanzitutto geografico* «puisque les deux classes sont séparées par un océan; à cette occasion, l’Amérique cesse d’être la Nouvelle Angleterre, elle devient Nouveau Monde»²⁰. Il secondo momento avviene invece con la guerra di secessione (1861-1865). La scissione, adesso, è interna e riguarda due fazioni: la borghesia industriale del nord e la borghesia agraria del sud: come prima, il taglio è innanzitutto geografico. La sconfitta degli Stati del Sud conduce all’emancipazione dei neri e, con ciò, alla «constitution d’une classe dominée, sans laquelle la classe dominante ne saurait évidemment survivre». *È infatti necessario che essi siano liberi per poter essere*

¹⁶ Ivi, p. 2.

¹⁷ Ivi, p. 3.

¹⁸ Ivi, p. 2.

¹⁹ Ivi, p. 3.

²⁰ *Ibidem*.

sfruttati come forza-lavoro («les travailleurs noirs forment la cellule de base de la classe ouvrière américaine?»). Il punto è già interessante: *dopo la guerra di indipendenza l'aristocrazia americana è all'estero; dopo la guerra di secessione il proletariato è straniero*. La borghesia «a le mains blanches et libres». A differenza del caso francese (la piccola borghesia come istanza sociale che pone la questione scolastica è affiancata alla borghesia come classe dominante) o inglese (la borghesia industriale è affiancata all'aristocrazia come istanza sociale che pone la questione scolastica soltanto come scuola di casta), *la borghesia americana è sola*: «pas d'alliances compromettantes et contraignantes»²¹. Da tutto ciò, «les caractères originaux de la démocratie américaine»²²: per esercitare la propria egemonia, la borghesia «n'a besoin de passer aucun compromis extérieur» – e tuttavia, ciò non significa che essa non debba averlo al suo interno (le sue contraddizioni «restent internes à la bourgeoisie, et mettent en présence différentes couches de la bourgeoisie»). Da tutto ciò, oltre che all'«importance prise par la concurrence interindividuelle (individus lancés à la conquête du pouvoir et du profit)», conseguono anche «les formes particulières que prend l'idéologie bourgeoise: l'idéologie de la chance, de la frontière, de la liberté, des aptitudes, de travail, du make money...». Per farla breve: contro il falso mito di uno Stato senza storia («l'image facile du nouveau monde»), la democrazia americana è attraversata da contraddizioni proprie «qui sont autant de symptômes des formes spécifiques de la lutte des classes»²³. Come nei casi precedenti, nel quadro di tale processo storico sono rinvenibili, quanto alla costituzione dell'apparato scolastico, tre caratteri fondamentali:

1. messa in atto di un *sistema di insegnamento di massa* necessario alla realizzazione dell'egemonia borghese. Essa si produce originariamente attraverso misure integrative per gli immigrati e, ideologicamente, attraverso l'idea di «nation américaine, qui ne peuvent se faire que par la vie de l'école»²⁴. L'apparato scolastico, a differenza di quelli europei (nei quali la secondaria «tend à conserver la forme d'une école de caste»), si presenta come «un bloc» che, ancora alla fine del XIX secolo, non prevede al suo interno i livelli della primaria e della secondaria. Successivamente, dopo la prima guerra mondiale, «sous l'influence de Dewey et des ses disciples», l'apparato assume la forma ideologica della *scuola progressiva* (che, lo vedremo subito, rappresenta con la scuola preparatoria una delle forme ideologiche della scuola di classe);
2. il processo di scolarizzazione avviene attraverso l'intervento dello Stato che nelle sue mansioni (essenzialmente di controllo) è asservito alle indicazioni degli Stati federali: «il s'agit, comme nous l'avons vu à

²¹ *Ibidem*.

²² Ivi, p. 4.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Ivi, p. 5.

propos de l'Angleterre de forme originales de réalisation du pouvoir d'état);

3. appaiono le «contradictions propres aux fonctionnement de l'école unique». La prima è relativa alle stesse pratiche scolastiche le cui conformazioni corrispondono alla struttura 'irregolare' dello Stato americano. L'apparato scolastico è sì un blocco, ma un blocco *che non risponde ad una misura geograficamente equivalente*. Le pratiche scolastiche sono tra loro irriducibili – esse accolgono «disparités géographiques: par états; par quartiers; à la ville et à la campagne [...]. Disparités des métiers enseignées, des crédits, des populations scolaires»²⁵. La seconda contraddizione è relativa alla questione stessa del rendimento del sistema scolastico. Nel primo carattere si è accennato alla forma ideologica della scuola progressiva. È precisamente contro di essa che, a partire dalla seconda guerra mondiale, sorgono delle rivendicazioni («portées par les familles, et des dirigeants de l'appareil d'état, surtout des militaires»²⁶) inerenti alla formazione dei quadri della classe dirigente e militare, sul presupposto che «l'enseignement 'progressif' aboutirait à un gaspillage des 'talents', à un nivellement (par le bas) du niveau de l'enseignement»²⁷.

§1.2. L'école préparatoire e l'école progressive come forme ideologiche di realizzazione della scuola di classe

Tutti e tre i casi di studio, rinviando a processi di democratizzazione eterogenei, rinviano così a processi eterogenei di formazione della scuola di classe in quanto apparato specifico di ideologizzazione del modo di produzione capitalista. E tuttavia, il concetto di scuola di classe è un concetto che funziona soltanto come indicatore teorico: come tale, non esiste («n'est pas un concept simple qui renverrait à un contenu unique et harmonieux»²⁸), o meglio, esiste soltanto nelle forme distinte che fattualmente lo realizzano di volta in volta – a patto che con questo 'di volta in volta' non si intenda una semplice successione di forme, come se il superamento di una comportasse la risoluzione definitiva dell'altra in un piano di definitiva progressività orizzontale: «On peut simplement dire qu'à un moment et en un lieu déterminés, l'une de ces formes est dominante; mais cette domination suppose une forme dominée qui peut toujours réapparaître, et passer du statut de forme périmée à celui d'avenir de l'appareil scolaire dans lequel elle continue à exister»²⁹.

La scuola di classe si realizza in due forme: la *scuola di casta* come forma transitoria (ovvero, la scuola *della* classe dominante *per* la classe dominante – si pensi all'esempio inglese), e la *scuola unica* come «forme

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Ivi, p. 6.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Ivi, p. 7.

²⁹ *Ibidem*.

suprême» (ovvero, la scuola *della* classe dominante *per tutti* – che, come forma suprema, rappresenta il fattore tendenziale di convergenza di ogni eterogeneo processo di formazione della scuola di classe). Le note di Baudelot-Macherey fanno ampio uso di omonimie che possono generare confusione (esempio: la scuola di casta è una forma transitoria, ma non cade in quella che, della formazione storica della scuola di classe, rappresenta la fase di transizione, e non è assimilabile, di questa fase di transizione, alle sue forme transitorie). È per chiarezza espositiva e per brevità che dunque trascrivo la duplice realizzazione (attraverso la scuola di casta: SCA, e la scuola unica: SU) della scuola di classe (SCL) in quanto apparato specifico appartenente al modo di produzione capitalista (MPC) con: $SCL = SCA(tr.)$, $SU(sup.) \in MPC$. Nel corso del resoconto integrerò la formula con altre più generali.

In quanto apparato ideologico, la SCL si realizza invece nelle due forme della *scuola preparatoria* (SPT) e della *scuola progressiva* (SPS: come quella americana, almeno in apparenza). Le note, sebbene sul punto non siano esplicite, lasciano intendere una certa simmetria tra le forme: la SPT è la forma specifica della SCA e la SPS è la forma specifica di SU. In questo senso è possibile trascrivere questa ulteriore, duplice realizzazione come segue: $SCL = SCA\ tr.(SPT)$, $SU\ sup.(SPS)$.

Vengo alle differenze tra queste due ultime forme.

L'insegnamento preparatorio si sviluppa intorno al sedicesimo secolo con i gesuiti (come diceva lo stesso Macherey in *Les mythologies scolaires: i professionisti della separazione*) ed è ripreso, per certi versi, in Francia dalla riforma napoleonica (motivo per cui «l'appareil scolaire français dans son ensemble est lui même marqué par cet aspect préparatoire de son réseau de scolarisation dominant»³⁰). È un insegnamento per «la classe dominante comme caste». Il suo contenuto verte su «l'inculcation culturelle (les Humanités)», e la sua forma istituzionale su «l'enseignement tripartite (culture, technique, professionnel)». La sua peculiarità (dalla quale deriva il suo nome) pertiene al fatto che esso sia esposto «vers un fin qui est extérieure»: l'insegnamento preparatorio prepara, appunto, a «l'exercice effectif dell'hégémonie par les individus appartenant à la classe dominante». Dal fine esteriore derivano «un certain nombre de thèmes privilégiés: le culte de l'excellence, de la hiérarchie, de la compétition, de la créativité, de la distinction...». Da ciò consegue che «l'élimination et la section» siano i suoi effetti specifici. Esso promuove il «culte de l'effort» e il «culte du livre»³¹.

L'insegnamento progressivo si sviluppa invece in Germania nello stesso periodo e sotto lo stimolo della tradizione protestante. Se all'insegnamento preparatorio pertiene l'ideologia della cultura, all'insegnamento progressivo pertiene «celle de l'expérience, de la pratique»³². Lungi dall'essere un insegnamento di casta, esso si presenta come un insegnamento di massa o «un enseignement populaire (*volkschule*)». La forma istituzionale è quella

³⁰ Ivi, p. 8.

³¹ *Ibidem*.

³² Ivi, p. 9.

della scuola unica («relève de cette forme la tradition de l'enseignement protestant en Allemagne, aux USA (à travers John Dewey)»): in relazione al reclutamento degli utenti della formazione, l'educazione progressiva, a differenza di quella preparatoria che è selettiva, verte sulla democrazia formale e su «l'égalité des chances individuelles» – essa è «ouvert, généreux, non-sélectif, soumis aux lois du développement harmonieux des aptitudes». I suoi insegnamenti accarezzano ogni utente della formazione perché, diversificati, sono «par définition adapté à chaque besoin». E se l'insegnamento preparatorio era sporto verso l'esteriorità del proprio fine, quello progressivo «n'a d'autre but qui lui-même»: la scuola non ha nulla da preparare perché il mondo reale è ciò che già si esperisce nella sua forma attuale. E tuttavia, tutto ciò riguarda soltanto la sua dichiarazione: il mondo che essa dice di essere è un mondo «fabriqué de toutes pièces» e la sua apertura è, della separazione, soltanto una forma particolare. È in questo senso che in entrambe le scuole, in quella preparatoria e in quella progressiva, «l'enfant est en attente, mais cette attente y prend des formes différentes»³³. L'apertura e la non selettività fanno sì che l'insegnamento progressivo appaia necessariamente come una scuola impoverita e di livello mediocre. È la scuola senza tempo, cioè la scuola in cui ognuno ha il tempo proprio o, meglio ancora, la scuola in cui il tempo unico suona ritmi diversi («l'école progressive ne vaut pas également pour tous»). Chiaro, allora, che la classe dominante, dopo essere entrata nel sistema progressivo (e dopo averlo fabbricato a partire dalla propria peculiare situazione) «par vocation démocratique», quando non si domanda come se ne possa uscire, si domanda però come possa essere riformato «de façon à récupérer don et talents et à rendre la libre compétition plus efficace». La risposta è a portata di mano: sopra si diceva che le forme storiche e perciò ideologiche della scuola di classe non rappresentano delle fasi che si dispongono in una linea orizzontale progressiva. Esse, piuttosto, sono delle posizioni che in tempi determinati e in luoghi determinati possono essere scambiate. Facile, dunque, che il miglioramento del sistema progressivo possa avvenire soltanto «par emprunts aux formes de l'enseignement préparatoire»³⁴.

§2.1 Sui processi storici di formazione della scuola di classe. Le forme antediluviane

Il tratto caratteristico fondamentale della scuola di classe è quello del suo statuto storico. Lungi dall'essere una istituzione che nasce bell'e pronta, essa è piuttosto un che di costituito, ovvero, un che che si costituisce «à travers une histoire dont les moments doivent être soigneusement distingués»³⁵. Tesi inoffensiva soltanto in apparenza. A ben vedere, infatti, pare contraddire ciò che si è visto nella premessa con la rettifica del 'principio di contemporaneità'. La domanda è semplice: se è di

³³ Ivi, pp. 9-10.

³⁴ Ivi, p. 10.

³⁵ ALT2. A14-02.05 (C), p. 5.

contemporaneità che si tratta, in che senso la scuola ha storia? L'apparato ideologico scolastico è l'apparato di ideologizzazione dominante *del* MPC ed è *solo* nel MPC che c'è apparato ideologico scolastico come apparato di ideologizzazione dominante. E tuttavia, ciò non toglie che esso sia il *risultato di un processo (senza soggetto) di formazione*: come tale, la SCL in quanto indicatore teorico delle forme che la realizzano (SCA e SU), esiste certamente soltanto *nel* capitale e *per* il capitale (in questo senso, la SCL, le sue eterogeneità storico-geografiche, cadono tutte intere nel MPC ed è soltanto nel MPC che le eterogeneità storico-geografiche possono cadere); come tale, però, il processo della 'sua' formazione si effettua storicamente «à l'intérieur de l'histoire de deux autres appareils idéologiques (deux, essentiellement): église, famille». Il punto va sottolineato. Non è a caso che virgoletto «'sua' formazione». Perché se è vero, per un verso, che alcuni degli elementi che la costituiscono come apparato di Stato sono presenti in *altri* modi di produzione (Chiesa e famiglia rinviano, precisamente, ai loro specifici modi di ideologizzazione); e che, dall'altro, la scuola è l'apparato ideologico del MPC ed è solo nel MPC che c'è scuola; allora, alcuni degli elementi che la costituiscono non sono *essenzialmente* funzionali alla sua costituzione (nel loro terreno di origine la scuola non esiste) o, per dirlo in altri termini, *sono elementi costitutivi che non hanno significato (come sostantivo) se non quello significato (come verbo) dagli apparati ideologici in cui sono collocati*. Il testo è chiaro: «Les premiers éléments de ce qui constituera l'appareil scolaire n'existent pas à l'état pur, comme déjà constitutifs de cet appareil, mais se développent à l'intérieur d'autres appareils»³⁶. Elementi costitutivi della SCL appartengono alla famiglia – *ed è nella famiglia che hanno il loro significato specifico in quanto ad essa appartenenti*; elementi costitutivi della SCL appartengono alla Chiesa – *ed è nella Chiesa che hanno il loro significato specifico in quanto ad essa appartenenti*. Possessori di un significato ideologico (sono elementi determinati di determinati apparati di ideologizzazione), *non hanno un significato scolastico se non a costituzione ormai avvenuta e, dunque, a specifica risignificazione*: essi sono «éléments qui, transformés, auront une place dans l'appareil scolaire constitué mais qui n'en constituent pas une anticipation et ne le représentent que rétrospectivement»³⁷. È solo retroattivamente che si può dire che gli *elementi* di costituzione della scuola, sono gli elementi di costituzione *della* scuola. Retroattivamente, cioè: *soltanto a partire dal vertice in cui quegli elementi si trovano ad essere riuniti in un apparato unificato*. Gli elementi costituenti sono materialmente costituenti solo a partire dal materialmente già costituito. Nel togliamento assoluto della relazione causa-effetto, la scuola è, per così dire, *'causa' dei propri cominciamenti* – cominciamenti che, lungi dall'essere ridicibili a punti d'Origine (la storia della scuola non è espressiva di una qualche perfettibilità teleologica degli elementi della sua costituzione: «ne s'agit pas d'éléments de scolarisation»³⁸), non sono ridicibili neppure a

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Ivi, p. 25.

³⁸ *Ibidem*.

semplici anticipazioni (dal momento che i suoi elementi costitutivi sono relativi a differenti MP)³⁹. Ancora, è il semplice fatto che essa è, che fa sì che i suoi *éléments* costitutivi siano i *suoi* elementi costitutivi.

Ecco dunque lo schema generale di costituzione dell'apparato scolastico: «I. Le développement de ses éléments. II Une autonomisation progressive de ces éléments par rapport à leur terrain d'origine. III. Leur réunion en un appareil spécifique unifié»⁴⁰. Ci si potrebbe prendere il rischio di riformulare la celebre formula kantiana – ancora una volta, con l'accortezza di toglierle ogni connotato teleologico, sempre che un connotato di questo tipo sia in essa effettivamente presente – e si potrebbe dire che 'gli elementi costitutivi senza scuola sono ciechi, la scuola senza elementi costitutivi è vuota'. È soltanto attraverso quegli elementi che l'apparato scolastico si costituisce, ma fare di questi elementi i fattori della sua Origine o delle sue anticipazioni significherebbe, come visto già nella premessa, *sostituire ad una logica della retroazione una logica della posizione*. Tesi importante. È in questo senso, infatti, che «les historiens bourgeois proposent toute une série de périodisation plus ou moins illusoires».

Così, nel commento alla *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* di Henri-Irénée Marrou, del '48, Baudelot-Macherey scrivono che «l'école trouve son origine et existe sous une forme déjà complètement développée dès l'époque hellénistique»⁴¹, e che «pendant cette période sont donnés le contenu culturel (*paideia*) et la forme de l'institution scolaire publique; il y a donc dès l'antiquité une forme scolaire achevée, qui définit une tradition dans la dépendance de laquelle nous nous trouvons»⁴². Durkheim (il testo commentato è *L'évolution pédagogique en France*, del '38), diversamente, «privilegia l'école carolingienne», ovvero, «c'est au christianisme qu'est rapportée l'idée d'éducation»⁴³. Già in questo caso, come nel primo e in quelli che seguono, «une forme est privilégiée comme forme originaire, c'est à dire comme point de référence essentiel par rapport auquel penser la situation actuelle du système de l'éducation». Anche per Armando Saponi è in gioco la nozione di origine. Essa è situata «au XIIIème siècle» e «coincide avec l'affermissement du rôle du marchand dans la société médiévale et le développement des communes et de la vie communale»⁴⁴. La scuola nasce («contre l'église») come scuola pubblica comunale e ha per scopo la trasmissione di «éléments du savoir nécessaires à la pratique professionnelle du marchand: écriture, calcul, histoire, géographie». È in questo contesto che fanno fronte due forme antagoniste di scolarizzazione popolare – quella organizzata dalla Chiesa, che è destinata all'insegnamento nelle campagne e in cui «l'on apprend à lire: la fonction d'idéologisation y est principale»; quella comunale, che è laica e in cui «l'on apprenait à écrire

³⁹ Sul punto cfr. L. Althusser, 'Sul giovane Marx' (*Questioni di teoria*), in *Per Marx* cit., p. 55: «Nella teoria delle fonti l'origine misura lo sviluppo. Nella teoria delle anticipazioni il/la fine decide del senso dei momenti del suo corso».

⁴⁰ ALT2. A14-02.05 (C), p. 5.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ivi*, p. 6.

⁴³ *Ivi*, p. 7.

⁴⁴ *Ivi*, p. 8.

(les écriture: graphies de chancellerie, graphie notarial, graphie commerciale) et à compter. Dans ces dernières, c'est la fonction d'apprentissage matériel qui est dominante»⁴⁵. Anche per Ariès (il riferimento è a *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, del '60) l'impianto teorico della periodizzazione originaria resta intatto. Qui, infatti, «l'apparition de la forme scolaire telle que nous la connaissons actuellement doit être rapporté à un troisième moment historique, qui correspond à l'ascension de la bourgeoisie dans une période qui s'étend sur les XVI et XVII siècles»⁴⁶, a partire dal fatto che è in questo periodo – la tesi è nota – che appare e si sviluppa «une nouvelle représentation de l'enfance et de la culture». Per Antoine Prost, infine (il testo cui si allude è, verosimilmente, *L'Enseignement en France (1800-1967)*, del '68) «l'histoire de l'école commence cette fois avec la Révolution française dont elle est un produit: l'école publique ou école d'Etat»⁴⁷.

Si tratta di cinque origini possibili che corrispondono (a parte che nelle periodizzazioni di Sapori e di Ariès) «à des événements politiques» (l'impero di Alessandro per Morrou, il rinascimento carolingio per Durkheim, la Rivoluzione francese per Prost) e a cinque date («300 avant JC, 800, [1200], 1500-1700, 1800»). Il punto, qui, sta nel sottolineare che l'eterogeneità delle periodizzazioni è dettata dal semplice fatto *che esse répondent ad un falso problema*: la scuola, infatti, «n'est pas apparue toute faite, avec ses caractéristiques actuelles à un moment déterminé de l'histoire». Si tratta cioè di cinque periodizzazioni possibili che non prendono in considerazione il fatto che la scuola in quanto tale «s'est constituée progressivement (dans le cadre de l'histoire d'autres appareils idéologiques)», dal momento che, in quanto tale, «dépend de l'histoire du MPC» in quanto effetto «de la lutte des classes». Ciò, dunque, significa che se ogni modo di produzione ha un modo di ideologizzazione determinato dominante, allora ciò che in ultima istanza tutte quelle periodizzazioni hanno in comune è «le défaut de ne pas faire intervenir (et pour cause...) les concepts de Mode de production et de mode d'idéologisation»⁴⁸. Tolti i concetti di modo di produzione e di modo di ideologizzazione, i cominciamenti appaiono necessariamente come punti di Origine o anticipazioni, quando in realtà ciò che quelle periodizzazioni hanno preso «pour origine de l'école, c'est l'impact de certains événements politiques sur le développement d'éléments qui seront intègres dans l'appareil scolaire au moment de sa constitution»⁴⁹. Ciò che – sul presupposto del 'principio di contemporaneità' in quanto principio fondamentale del processo di formazione della SCL, ovvero, sul presupposto che *l'unica periodizzazione possibile* è una periodizzazione guidata «par la distinction des modes

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Ivi, p. 9.

⁴⁷ Ivi, p. 10.

⁴⁸ Ivi, p. 14.

⁴⁹ Ivi, p. 11.

d'idéologisation»⁵⁰ – conduce alla semplice proposizione teorica: «L'école n'a pas une origine, elle a des commencements»⁵¹.

È così possibile integrare la formula riportata in §1.2.: SCL = SCA(tr.), SU(sup.) ∈ MPC, in quanto formula espressiva delle forme eterogenee della SCL come apparato appartenente al MPC, con questa: FA ∈ MPA, MPF // SCL = SCA(tr.), SU(sup.) ∈ MPC, in quanto formula espressiva del processo storico di formazione (in cui la prima formula è necessariamente contenuta), secondo il quale gli elementi costitutivi della SCL appartengono, nella fase del loro sviluppo specifico, a MP (antico: famiglia; feudale: Chiesa) diversi da quello capitalista, così da rappresentare, del suo modo di ideologizzazione specifico (della SCL come indicatore teorico della SCA(tr.) e della SU(sup.)), le semplici *forme antediluviane* (FA). Così, di nuovo, se è vero che nei modi di ideologizzazione dei «mode de production antérieurs au MPC» la SCL «n'existe pas comme telle, en tant que telle», è altrettanto vero «que se développent sur le terrain des appareils idéologiques dominants des éléments de scolarisation qui, transformés, prendront place dans l'appareil école, une fois celui-ci constitué»⁵². Elementi costitutivi, questi, che rappresentano quelle stesse *formes antédiluviennes* che, sulla base di tale presupposto, già Balibar, nel secondo capitolo di *Écoles*, diceva che «ne peuvent pas par elles-mêmes donner l'intelligence de la forme [école] proprement dite» e che, «malgré les apparences, c'est-à-dire malgré les illusions rétrospectives», «ne sont pas des processus de forme scolaire»⁵³.

In tal modo è possibile integrare la periodizzazione riportata sopra (sviluppo degli elementi; loro autonomizzazione progressiva; loro riunione in un apparato specifico) con questa⁵⁴:

1. «Préhistoire de l'appareil scolaire. Formes antédiluviennes de la scolarisation»;
2. «Phase de transition. Intérieur au MPC. Dans cette phase, on a affaire à des éléments de scolarisation développés à l'intérieur des appareils Église et Famille, dont le procès d'organisation produira l'appareil

⁵⁰ Ivi, p. 14.

⁵¹ *Ibidem*. Cfr. (benché formulato in altro contesto), L. Althusser, *Sulla dialettica materialista* cit., p. 173: «Ciò che il marxismo rifiuta è la pretesa filosofica (ideologica) di coincidere esaustivamente con una 'origine radicale', quale ne sia la forma (la tabula rasa, il punto zero di un processo; lo stato di natura, il concetto di cominciamento che è ad esempio in Hegel l'essere immediatamente identico al nulla; la semplicità che sempre in Hegel è ciò per cui (ri)comincia sempre ogni processo, che restaura la sua origine, ecc.); così come rifiuta la pretesa filosofica hegeliana che si dia questa unità semplice originaria (riprodotta a ciascun momento del processo) che produce in seguito, attraverso il proprio autosviluppo, tutta la complessità del processo, ma senza mai perdere se stessa, senza mai perdere né la propria semplicità né la propria unità – dal momento che la pluralità e la complessità sono sempre soltanto il suo 'fenomeno', incaricato di manifestare la sua essenza». Cfr. anche L. Althusser, *La contingenza dell'inizio. Scritti sul materialismo di Rousseau*, a cura di S. Pippa, Milano-Udine, Mimesi Edizioni, 2018.

⁵² ALT2. A14-02.05 (C), p. 15.

⁵³ ALT2. A14-02.04, p. 55 e cfr. *supra*, Cap. III, §2.

⁵⁴ Scrivono Baudelot-Machrey: «Pendre cette périodisation et sa terminologie comme définitives», ALT2. A14-02.05 (C), p. 16.

- École. Au terme de cette phase, l'appareil École sera constitué comme un appareil autonome»;
3. «Procès de développement de l'école de classe à l'intérieur du MPC. L'histoire de l'appareil scolaire capitaliste en tant qu'elle est déterminée par les formes de la lutte des classes»;
 4. «La forme suprême de l'école de classe capitaliste, ou son terme tendanciel, l'école unique»⁵⁵.

L'analisi di Baudelot-Macherey si interrompe al secondo momento della periodizzazione (ma il terzo momento – il riferimento alle forme della lotta di classe come storie specifiche situate nel quadro del MPC – pare alludere alla parte storico-geografica, posto che l'eterogeneità delle situazioni storico-geografiche è dettata dall'eterogeneità dei processi borghesi di democratizzazione).

Inizio con un resoconto delle forme antiluviane.

Cadono sotto di esse un certo numero di *istituzioni*: «le maître d'école antique: grammatical; l'école presbytérale; l'Université médiéval, l'écrivain public»; un certo numero di *pratiche*: «apprentissage matériel de la lecture, de l'écriture, du comput, pratiques d'idéologisation, pratiques familiales d'éducation...»; un certo numero di *filosofie dell'educazione*: due esempi per tutti – Platone e Montaigne «qui préparent le terrain pour la pédagogie de l'école de classe», ma queste filosofie dell'educazione – abbiamo ormai domestichezza con questo tratto teorico –, «ne sont de pédagogie qu'au niveau d'une interprétation rétrospective»⁵⁶. Così come per una interpretazione retrospettiva appaiono appartenenti all'apparato scolastico gli stessi elementi delle istituzioni e delle pratiche, dal momento che «apparaissent dans le cadre d'autres appareils idéologiques»: nel medioevo «les formes de scolarisation sont des instruments au service de l'appareil idéologique église (appareil qui a le monopole de l'idéologisation dans le mode de production féodal)»; nell'antichità, i 'futuri' elementi dell'apparato scolastico si sono sviluppati «dans le prolongement de la famille et à son service». Nel MPA come in quello feudale, sebbene esistano modi di ideologizzazione funzionali alla formazione (della forza-lavoro), non esiste scuola (sono elementi disparati dal momento che «aucun principe ne les unifie» e, perciò, non «constituent pas un appareils autonome») perché non esiste educazione (da qui, lo si è visto, il senso stesso della rettifica del 'principio di contemporaneità': «elle est propre à un mode de production particulier: le MPC»⁵⁷).

Nate in contesti specifici, le forme antiluviane nascono per specifiche funzioni. In tutte le società di classe, infatti, «le fonctionnement des

⁵⁵ Ivi, p. 17.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ ALT2. A14-02.05 (A), p. 1.

appareils idéologiques et de l'appareil d'Etat»⁵⁸, qualunque essi siano, esigono «un personnel spécialisé qui est formé sur place». Da qui deriva l'esistenza di 'scuole' (corrispondenti alle istituzioni riportate sopra) «qui font partie de l'appareil qu'elle servent à reproduire» e che servono, più precisamente, al reclutamento degli operatori di tali apparati. Se ogni apparato, in ogni modo di produzione, è un apparato funzionale all'ideologizzazione (cioè, alla formazione della forza-lavoro), allora ogni apparato, in ogni modo di produzione, necessita della formazione degli operatori deputati al processo di ideologizzazione. È in questo senso che sorgono (e che le forme antidiluviane sono) 'scuole' che non sono scuole – «écoles de brahmanes, écoles mandarinales, écoles rabbiniques, écoles de scribes, écoles de vestales, l'école carolingienne (qui forme le clergé et les fonctionnaires de l'Etat naissant), facultés de théologie et de droit»⁵⁹ –, spazi necessari, cioè necessariamente formati, in cui si provvede alla «formation des fonctionnaires de l'idéologie. Le clerics, connus improprement sous le nom d'intellectuels»⁶⁰.

In certi casi, inoltre, nell'apparato ideologico antico o feudale compaiono delle pratiche che, volte ad assicurare i loro compiti di ideologizzazione, appariranno «comme scolaire» soltanto «rétrospectivement»⁶¹: «par exemple, on peut observer dans le fonctionnement de certains appareils une spécialisation des tâches éducatives». Nel contesto della famiglia antica sorge (retroattivamente) l'idea che il pedagogo sia un mestiere a partire da «l'attribution à des membres déterminés des tâches de formation ou d'éducation»⁶²; e in quello della Chiesa paiono sorgere (retroattivamente) funzioni educative, riprese poi dall'università («et par sa partie essentielle: la faculté des Arts»), simultaneamente a «l'apparition très tôt, de centres

⁵⁸ ALT2. A14-02.05 (C), p. 18.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Sulla questione dell'intellettuale e sul fatto che i funzionari dell'ideologia del MPA o feudale (ma, per un certo periodo, anche di quello capitalista) vengano appellati con quel nome soltanto in modo improprio cfr. le tesi di Michel Tort contenute in ALT2. A14-02.01, pp. 4-5: «Thèses sur le personnel idéologique d'état (les intellectuels). 1 - Instituteurs, professeurs, ingénieurs et techniciens constituent pour une large part les 'intellectuels'. 2 - Les 'intellectuels' représentent la forme des personnels idéologiques d'état dans la phase impérialiste. Les catégories déterminantes du personnel idéologique d'état varient au cours de la phase impérialiste (cf. Le déclin des instituteurs, chargés de transmettre l'idéologie bourgeoise impérialiste et la promotion des techniciens-ingénieurs-sommités culturelles de tout poil). 3 - Le personnel idéologique d'état sous la forme des intellectuels est un élément indispensable de l'impérialisme (précisément comme néo-colonialisme): cf. Passage de l'exportation du couple mercenaire + missionnaire au couple ingénieur + professeur. On ne doit pas négliger l'importance du marché mondial portant sur le personnel idéologique comme mercenariat intellectuel. 4 - Le contrôle du processus social (reprod. des R.P.); à partir d'une certaine étape, n'est plus assuré de façon suffisamment adéquate par les véhicules traditionnels. Ce contrôle doit être rendu 'scientifique': d'où la formation systématique de reproducteurs/opérateurs des contrôles sociaux dans l'École elle-même en même temps que le développement des techniques idéologiques appropriées: introduction de la sociologie + psychologie dans l'École formation des sociologue-psychologue-psychosociologues-sociopsychologues etc... La formule vers laquelle tend la composition idéologique du personnel idéologique d'état dans la phase actuelle du déclin de l'impérialisme est: *Culture + technologie des rapports sociaux*».

⁶¹ ALT2. A14-02.05 (C), p. 18.

⁶² Ivi, p. 19.

monastiques spécialisés dans la diffusion culturelle (qui développent les études littéraires comme préalable à la formation religieuse [...])»⁶³.

Anche la formazione materiale dei soggetti deputati a certe attività di produzione (attività che non corrisponde necessariamente a quella dei funzionari dell'ideologia) dà vita «à l'existence de certains éléments qui, transformé, seront intégrés à la forme scolaire». Un esempio: «l'apprentissage» che, lungi dall'essere un che di separato se non prima dello sviluppo del MPC («il est directement lié à la production»), si attua attraverso delle forme che saranno riprese dalla SCL: «le rapport maître-apprenti, la notion de chef d'oeuvre, qui imprégneront la pédagogie classique et moderne»⁶⁴.

Infine, legati a quest'ultimo tipo di formazione, elementi che saranno integrati nella forma scolastica si collocano nel quadro «du développement de l'économie marchande». Relativi alla formazione materiale di soggetti deputati alla circolazione e alla distribuzione delle merci, essi danno luogo a «l'apprentissage de l'écriture et du calcul (et non de la lecture) chez l'écrivain public (maître-écrivain) lié aux développement des échanges commerciaux et à l'extension des professions du commerce»⁶⁵. Ciò che qui va sottolineato è il fatto che questo insegnamento, sebbene costituisca fino al XVII un'attività «corporative et spécialisée» che innesca così un conflitto con la Chiesa («qui détient le monopole de l'éducation pour conserver leur privilège de l'apprentissage de l'écriture et du calcul»⁶⁶), rappresenta il fattore di sviluppo primario di una istruzione specializzata. Si potrebbe dire che come ogni modo di ideologizzazione necessita della formazione dei propri operatori, così una necessaria formazione per operatori specifici (commercianti) attraverso specifiche istituzioni («le maître écrivain (France); les écoles communales et écoles de boutique (Italie)»⁶⁷) è richiesta dallo sviluppo del capitalismo commerciale a partire dalla fine del medioevo.

Come accennato, l'inculcamento di questi saperi determinati (legati a «une pratique spécialisée qui est celle du commerce») avviene all'infuori del controllo ecclesiastico («sous le contrôle des corporation») con il quale nasce un conflitto («l'église prétendant conserver le monopole de la formation de la jeunesse de France») che conduce ad una *separazione* istituzionalizzata («garantie par l'Etat») dei compiti di pertinenza delle scuole religiose, da una parte, e delle scuole professionali, dall'altra. Simultaneamente allo sviluppo di quest'ultime in quanto scuole laiche che laicizzano una parte della vecchia 'educazione', si inizia a formulare «une critique pragmatique de l'institution traditionnelle (l'église)» che pertiene, essenzialmente, alla questione del tempo (e del suo uso): «Le *time is money* s'oppose à la conception chrétienne de l'éternité selon laquelle *time is God* (*time is gold* ≠ *time is God*). De là aussi le développement, dans ces

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ Ivi, p. 22.

⁶⁷ Ivi, p. 20.

institutions nouvelles, de formes d'éducation originales: rationalisation et organisation du temps»⁶⁸.

Nel periodo della costituzione della SCL in quanto tale, la Chiesa recupererà il proprio monopolio attraverso la combinazione dell'uso della struttura organizzativa (temporale) che le era stata opposta dalle scuole laiche (in particolare con il programma scolastico della controriforma volto ad «adapter les tâches d'éducation aux exigences du temps»⁶⁹) con le sue funzioni tradizionali realizzando, così, «la première forme de scolarisation organisée autour de la production d'un double effet: une formation matérielle dominée par un assujettissement idéologique. Le tout dans un lieu séparé»⁷⁰. E tuttavia, qui un «paradoxe historique fondamental»: quegli elementi, in quanto elementi previamente sviluppati in forme alternative di trasmissione materiale che la Chiesa combina con le proprie funzioni specifiche tradizionali, *sono elementi che simultaneamente a tale combinazione lavorano materialmente al suo (della Chiesa) indebolimento e alla sua cancellazione*. Doppia legge del contrappasso, si direbbe: se la Chiesa riegemonizza la propria funzione attraverso la risignificazione di pratiche (precedentemente) antagoniste, gli elementi (riattualizzati) di quelle pratiche, a partire dalla loro combinazione, rappresentano le condizioni del superamento dell'apparato che le mette in funzione: «L'église assure ainsi directement les conditions de sa relève»⁷¹.

Ecco da vicino un esempio di forma antidiluviana: l'università.

Par certains traits, l'Université telle qu'elle fonctionne maintenant est une trace du mode d'idéologisation féodal: elle en a conservé certaines fonctions (formation des clercs), ce traine pratiques (programmes, institutions, rites) qui existaient déjà et avaient tout leur sens dans le mode d'idéologisation féodal. On ne gagne rien à regrouper ces éléments sous le concept idéaliste de survivance: l'Université, institution sclérosée qui, par son inertie même, aurait réussi à se perpétuer et qui représenterait le passé à l'intérieur du présent. Une telle représentation est dénuée de sens: l'université, dans l'hétérogénéité des éléments qui la composent, dont certains, en effet, trouvent leurs antécédents dans des périodes antérieures d'ailleurs très différentes – existent dans le présent et doit être comprise dans sa complexité réelle⁷².

La rappresentazione secondo la quale alcuni elementi dell'università attuale («certaines fonctions (formation des clercs), ce traine pratiques (programmes, institutions, rites)») siano sopravvissuti al modo di ideologizzazione (feudale) in cui essi sono nati, non ha senso (*il concetto di sopravvivenza è un concetto idealista*, come quello di anticipazione). Di nuovo, sebbene come elementi costitutivi dell'università feudale siano materialmente identici a quelli dell'università capitalista, si tratta soltanto di forme antidiluviane: *l'eguaglianza materiale degli elementi antidiluviani della costituzione non equivale all'eguaglianza sostanziale del già costituito*. Le Facoltà di Diritto e quelle di Lettere, ad esempio, «ne sont pas

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Ivi, pp. 20-21.

⁷¹ Ivi, p. 21.

⁷² Ivi, p. 22.

fondamentalement différentes (quant à leurs statuts institutionnels, le contenu de leur enseignement) des facultés de droit et des facultés des arts qui fonctionnaient au XIVème siècles». E tuttavia, *il 'principio di contemporaneità tra modi di ideologizzazione e modi di produzione' pone quell'indifferenza in un rapporto di assoluta disparità*. Quegli elementi, infatti, benché materialmente identici, «sont profondément transformés parce que leur fonction et leur fonctionnement ont été déplacés»⁷³. Un primo motivo è legato al fatto che l'università, in quanto apparato specifico del MPC, si trova al *termine* di un corso di studi di cui appare come il compimento⁷⁴. Un secondo motivo è che essa, in quanto apparato specifico del MPC, abbandona le istanze relative alla formazione professionale che prima la definivano essenzialmente. Per ultimo, quelle che prima erano Facoltà di Lettere, nell'università in quanto apparato specifico del MPC, diventano Facoltà di Lettere e Scienze Umane e quelle che erano Facoltà di Diritto, Facoltà di Diritto e Scienze Economiche. Elementi eterogenei la cui aggiunta è determinata dallo sviluppo del capitalismo che conferisce, ad essi e a quelli materialmente identici sorti in un modo di produzione diverso per un diverso modo di ideologizzazione, «un statut complètement différent»⁷⁵.

§2.2. La fase di transizione. Uno sguardo al caso francese

Nous venons de décrire des formes antédiluviennes: c'est à dire des éléments qui, transformés, auront une place dans l'appareil scolaire constitué mais qui n'en constituent pas une anticipation et ne le représentent que rétrospectivement. C'est dire qu'il ne s'agit pas d'éléments de scolarisation⁷⁶.

Le cose vanno altrimenti per le forme transitorie della SCL collocate nella fase di transizione (FT) che qui si tratta di analizzare (e che, si badi, non corrispondo alla SCA in quanto questa, come visto, è *già* rappresentativa della SCL: la SCA è sì una forma transitoria, ma è la forma transitoria della SCU in quanto forma suprema di della SCL). Esse, certo, hanno in comune con quelle antediluviane la non corrispondenza con la SCL in quanto tale («dans les deux cas, il s'agit de formes singulières et dispersées»); ma le prime, a differenza delle seconde, *in quanto interne al MPC*, possono essere *già* considerate, della SCL, *vere e proprie anticipazioni reali* (da qui, un'importante precisazione: «dans ce cas, l'expression *déjà* n'a pas le sens u'une fiction rétrospective»). Così, l'individuazione delle FA ha un valore espositivo fondativo oltre che critico (critico cioè delle periodizzazioni che *non* fanno uso delle nozioni di modo di produzione e modo di ideologizzazione e della loro specifica relazione): posto il MPC, sono posti un certo numero di *rassemblements* costituiti da

⁷³ Ivi, p. 23.

⁷⁴ Cosa che metamorfizza completamente il peso della sua funzione. Si ricordi l'immagine della linea in, *supra* Cap. III, Premessa e §1.

⁷⁵ ALT2. A14-02.05 (C), p. 23.

⁷⁶ Ivi, p. 25.

elementi (antidiluviani) «hérités des périodes antérieures». Elementi che sono costitutivi (soltanto a partire da una logica della retroazione) si trovano ad essere *assemblati in forme di organizzazione primitive* che, sebbene ancora disperse, rappresentano la preistoria dei processi di scolarizzazione (in una logica che ora è già una logica della posizione). Non siamo ancora nell'ambito della SCL in quanto tale (è solo una fase di transizione ed è solo «au terme de cette phase» che «l'appareil École sera constitué comme un appareil autonome»⁷⁷) – e però siamo nella *fase conflittuale della sua anticipazione reale* («C'est dans ces formes que l'école de classe est réalisée tendanciellement: elle n'existera pourtant matériellement qu'au terme d'un procès de transformation produit par la combinaison de ces formes (leur articulation, disjonction, conflit...)»⁷⁸).

Ecco allora un'ultima integrazione: posto $FA \in MPA$, MPF e $SCL = SCA(tr.)$, $SU(sup.) \in MPC$, è posta una FT in quanto fase in cui $FA \in MPA$, MPF vengono assemblate in forme di organizzazione che, appartenenti a MPC, anticipano $SCL = SCA(tr.)$, $SU(sup.) \in MPC$. Si ha allora: $FA \in MPA$, $MPF // FT$, $SCL = SCA(tr.)$, $SU(sup.) \in MPC$.

Vediamo dunque brevemente la FT.

L'analisi di Baudelot-Macherey è relativa al caso specifico «de la formation social française».

Questa fase è connotata dalla formazione di un certo numero di organizzazioni primitive (A) e dalla loro trasformazione (B).

A. Forme di organizzazione primitive.

1. Si costituiscono a partire da «la rencontre ou la cohabitation (rassemblement)» di pratiche antidiluviane anteriormente separate e indipendenti. Nei «collèges et dans les petites écoles» si assiste, all'inizio della modernità, alla *riunione* delle istanze che precedentemente erano di pertinenza delle scuole religiose (istanze di ideologizzazione), da una parte, e delle scuole laiche (istanze di apprendimento materiale), dall'altra: «lire et chanter (pratiques d'origines religieuse) + écrire et compter (formation matérielle spécialisée dispensée à part par une corporation spécialisée dans ces deux pratiques)»⁷⁹;
2. per la prima volta, esse coinvolgono a titolo diverso *alcuni* rappresentanti di *tutte* le classi sociali. *Tutte le classi sociali*: ogni classe sociale è presa da pratiche di scolarizzazione eterogenee, ma questo avviene «en ordre dispersé par des institutions et des personnels éducatifs distincts»⁸⁰. Per la prima volta «l'ensemble des classes sociales de la noblesse aux gueux se trouve impliqué dans le fonctionnement de

⁷⁷ Ivi, p. 17.

⁷⁸ Ivi, p. 25.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ Ivi, p. 26.

pratiques éducatives spécialisées». E tuttavia, si tratta soltanto di un universalismo che si realizza fattualmente in forme contingenti (gli ordini della Chiesa, ad esempio, «apparaissent et disparaissent en fonction du besoin précis qui les a fait naître»), dal momento che esso non dà ancora corpo ad una forma d'organizzazione unificata (come sarà la SCL in quanto forma generalizzata), «ni à un fonctionnement unifié d'éléments parallèles, qui vont au contraire s'affronter et se déplacer». È da questo rapporto conflittuale che, precisamente, dipenderà «la constitution de l'appareil scolaire»⁸¹. *Alcuni rappresentanti delle classi sociali*: lungi dall'implicare una forma d'organizzazione unificata, le forme di organizzazione primitive non implicano neppure una forma unificatrice di insegnamento, appartenente cioè a tutti i rappresentanti della classe sociale cui esse sono indirizzate. «La généralisation de la scolarisation n'est donc que partielle: aucune classe n'est scolarisée dans son ensemble»⁸²;

3. esse appaiono necessariamente nel quadro degli apparati ideologici esistenti (famiglia e Chiesa), dal momento che la SCL in quanto tale ancora non esiste. E tuttavia, come forme transitorie (e non semplici FA), danno vita a un «phénomène caractéristique de cette période»: *la progressiva scolarizzazione degli apparati ideologici esistenti*. Da una parte, «c'est l'église tout entière qui tend à devenir une école (développement de l'instruction religieuse: catéchisme)»; dall'altra, la famiglia aristocratica inizia a delegare le funzioni educative che prima erano di propria pertinenza attraverso «échanges interfamiliaux (le voyage à l'étranger, le séjour-stage, le page)» e «institutions spécialisées (académie militaire)»⁸³, e aggiungere al proprio interno del personale specializzato «qui fait d'elle une sorte d'institution scolaire (précepteur, gouverneur qui s'ajoutent à la nourrice et prolongent la formation matérielle par une éducation spirituelle)»⁸⁴.

B. Trasformazione delle forme primitive.

1. Le forme di organizzazione si realizzano in tre tipi di istituzioni «qui sont exactement contemporaines»⁸⁵, e che sono destinate a categorie sociali diverse: le «petites écoles», che sono «les écoles de gueux vouées à l'éducation populaire»; «les collèges», destinati alla borghesia e alla nobiltà di toga (*noblesse de robe*); le «académies militaires», destinate alla nobiltà di spada (*noblesse d'épée*)⁸⁶. Forme di istruzione separate, sono senza comunicazione («ne sont pas dans le prolongement l'une de l'autre»). Tuttavia, la contemporaneità della loro posizione produce degli effetti «paradoxaux» che trasfigurano la loro vocazione (sociale)

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ Ivi, p. 27.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Sul punto, accanto al testo, una interessante aggiunta manoscritta: *Castes?* cfr. più in basso.

originaria. Fatto ‘già’ noto: in epoca medievale, i collegi, istituzioni destinate all’ospitalità degli studenti poveri, furono successivamente colonizzati dagli studenti agiati «car ils dispensaient une enseignement de qualité supérieure». ‘Allo stesso modo’, le nuove forme di organizzazione «vont se trouver détournées de leur destination initiale»: portatori di pratiche pedagogiche innovative che rompono con quelle tradizionali, *petites écoles* e *collèges* sono invasi «par des catégories sociales auxquelles elles n’étaient pas explicitement destinées» – le prime, originariamente votate all’educazione popolare, vedono l’entrata della borghesia e della piccolo borghesia («font voisiner sinon sur les mêmes bancs, au moins entre les même murs des pauvres et des riches»); i secondi, originariamente votati all’educazione della borghesia e della *noblesse de robe*, vede l’entrata della piccolo borghesia e della grande nobiltà. Si badi però: queste *unioni non sono ancora unificazioni* – «les classes restent ostensiblement séparées et même opposées»⁸⁷. Eppure – il punto è storicamente decisivo dal momento che inizia a scorgersi la forma germinale reale delle future reti di scolarizzazione di classe – esse si oppongono «à l’intérieur d’un institution éducatives communes». È in questo senso, inoltre, che si può vedere come, almeno per il caso francese⁸⁸, le forme primitive della scolarizzazione non prevedano il funzionamento della SCA («Il ne s’agit pas d’école de caste»): come un bagliore (il bagliore della vocazioni originarie subito infrante dall’entrata di altre classi sociali e dalla loro colonizzazione), essa «disparaît aussitôt que née et ne subsiste plus que dans une mince frange, celle des académies militaires qui ne tarderont pas à dépérir»⁸⁹. A differenza, ad esempio, del caso inglese, in Francia, già in questa fase, «la forme scolaire ne peut servir à constituer des institutions réservées à une classe et la préservant de tout contact avec d’autres classes». Con una caratteristica: tale forma inizia a elaborarsi lasciando da parte le classi popolari (prima accolte nelle *petites écoles* e dalle *petites écoles* immediatamente respinte). Il loro posto, infatti, è la fabbrica. Come visto in sede storico-geografica, dunque, la forma scolastica (francese) prende forma a partire dall’alleanza delle classi dominanti («alliance qui ne va pas sans conflit et qui suppose l’existence de réseaux de scolarisation»), tra aristocrazia e borghesia e, soprattutto, tra borghesia e piccolo borghesia. Da qui, si comprende che quando le classi popolari entreranno nel processo di scolarizzazione, la forma scolastica che veicolerà tale processo *resterà sostanzialmente il medesimo*: «il s’agira tout simplement d’y ajouter un pièce: l’école primaire». Torneremo nel quarto punto sul senso di questa aggiunta;

2. l’articolazione storica della FT provoca determinati effetti: il primo è relativo all’antagonismo tra città e campagna. Le campagne «sont vidées de leurs institutions éducatives dont le développement est réservé aux

⁸⁷ ALT2. A14-02.05 (C), p. 28.

⁸⁸ Cfr. *supra*, §1.1.

⁸⁹ ALT2. A14-02.05 (C), p. 28.

centres urbains: pour apprendre, il faut aller à la ville»⁹⁰. Il loro svuotamento corrisponde all'indebolimento della Chiesa (si è visto come nel periodo precedente, per Ariès, le scuole religiose, a differenza di quelle laiche, fossero collocate proprio nelle campagne) che perde «sa place d'appareil idéologique dominant» per mezzo di una lotta condotta *dall'esterno* dalle classi dominanti. Ciò conduce, in Francia, a una laicizzazione massiva delle istituzioni scolastiche da parte borghese e piccolo borghese attraverso una «idéologie anticléricale du public»⁹¹. Qui, un punto interessante: l'apparizione piuttosto precoce del monopolio scolastico (dettato dalla sua crescente egemonizzazione come apparato unico) coincide, per quella che è una vera e propria legge della proporzionalità inversa, *alla descolarizzazione fattuale delle classi popolari*: «le progrès des lumières, c'est le progrès de l'analphabétisme». Vedremo più da vicino nel quarto punto. Per ora basti dire che il secondo effetto della FT risiede nel delinarsi de «l'idée d'obligation scolaire»⁹²;

3. esempio eminente di una istituzione scolastica prodotta nella FT è l'università napoleonica. Lungi dal rappresentare un che di innovativo («une rupture ou un commencement») essa rappresenta il risultato di un processo che, appartenente al MPC, origina nel diciassettesimo secolo («les lycées sont des collèges au sens que les Jésuites ont donné à ce terme»). Essa si limita (come se questo non fosse già abbastanza!), a fondere e codificare in una giurisdizione unica «les diverse éléments qui ont été peu à peu rapprochés à l'école classique». Il suo carattere principale riguarda *l'esclusività dell'istruzione secondaria* che, controllata dallo Stato perché è lo Stato (la classe dirigente) che in essa si forgia, provoca l'esclusione assoluta delle classi popolari «qui sont renvoyées à d'autres travaux». Il punto decisivo risiede nel fatto che per la prima volta, in Francia (ed è partire da qui che si formerà il vero e proprio apparato scolastico francese), *il processo di scolarizzazione risulta essere un processo autonomo svincolato da altri apparati* («celui que la bourgeoisie se réserve à elle-même»⁹³) *e i cui operatori specifici sono rappresentati da un personale specializzato*;
4. dal 1750 al 1830, la scolarizzazione delle classi dominanti corrisponde, lo si è accennato, alla massiva descolarizzazione delle classi dominate. Il punto va brevemente approfondito. Fattore determinante dell'intera storia della SCL in Francia e, soprattutto, in Inghilterra in cui prevale la SCA, quella proporzionalità inversa sembra contraddire il fatto stesso che vi sia una SCL, ovvero, un apparato generalizzato di ideologizzazione – cioè, di formazione della forza-lavoro –, che sia specifico del MPC. In altri termini, essa sembra contraddire il fatto «que l'histoire des institution scolaire est déterminé en dernière instance par

⁹⁰ *Ibidem.*

⁹¹ Ivi, p. 29.

⁹² *Ibidem.*

⁹³ Ivi, p. 30.

le problème de la scolarisation des travailleurs»⁹⁴. In effetti, l'inizio dello sviluppo della produzione capitalistica («industrialisation, concentration, machinisme, usines...») è coincisa con una *non-scolarizzazione del proletariato*: «ce sont des non-travailleurs qui ont les premiers connus une forme de scolarisation». In Francia, appunto, bisogna attendere le prime leggi sulla regolamentazione del lavoro promosse a partire dalle rivendicazioni operaie iniziate nel 1830 perché si possa iniziare a parlare della scolarizzazione della classe operaia e, dunque, di una forma generalizzata di scolarizzazione tipica della SCL. E tuttavia, almeno nel caso francese, le forme primitive di scolarizzazione della FT sono già forme embrionali e anticipatrici della SCL: in 1. si diceva che alla forma scolastica primitiva basta aggiungere dei pezzi che siano funzionali all'istruzione delle nuove classi popolari. Tesi che qui viene ripetuta: «D'où une école (de classe) qui se présente comme l'école pour une classe (la classe dominante), et qui se perfectionnera en s'adjoignant de nouveaux éléments destinés à d'autres classes: d'où l'histoire scolaire française qui se présente comme l'adjonction successive à une unité initiale (les lycées napoléoniens) de unités complémentaires et autonomes»⁹⁵. Si potrebbe dire, dunque, che se la FT è la fase dei *rassemblements* costituiti dalle FA, tali *rassemblements*, prodotti effettivamente dalle classi dominanti, non sono, almeno all'inizio dello sviluppo della grande industria, «pour toutes les classes: au contraire, la constitution de la forme scolaire les a divisées». Più precisamente, la classe operaia si trova esclusa per due motivi fondamentali. Il primo è di tipo politico: «Il est dangereux s'instruire le peuple car l'instruire, c'est lui donner des armes»⁹⁶. Il secondo è di tipo economico: «Il n'y a pas de temps libre pour la scolarisation dans l'organisation de la journée de travail»⁹⁷. Ciò conduce, oltre che all'incrementazione dell'analfabetismo e della dequalificazione determinata dall'assenza di una istruzione funzionale all'adeguazione con mezzi di produzione tecnicamente e tecnologicamente sviluppati, alla maturazione di una (sotto)cultura proletaria «qui se constitue au début sur son propre fond (l'expérience du travail et des premières luttes, l'histoire ouvrière que la classe ouvrière est seule à vraiment connaître»⁹⁸. A partire da tale situazione, la volontà della classe operaia di avere una propria formazione si manifesta, in una prima fase, attraverso delle rivendicazioni relative a una formazione polivalente, cioè scientifica e tecnologica, che sia dispensata *sul posto di lavoro e condizionata dalla stessa produzione*. Sorge così il carattere immediatamente contraddittorio dell'educazione popolare: se per il proletariato si tratta di formarsi «par ses propres

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ Ivi, p. 31.

⁹⁶ Ivi, p. 32.

⁹⁷ Motivo per cui, basti pensare al terzo capitolo di *Écoles*, in questa fase il processo di scolarizzazione non rappresenta ancora un fattore della valorizzazione della forza-lavoro.

⁹⁸ ALT2. A14-02.05 (C), p. 32.

moyens», la borghesia concepisce quella formazione come formazione *posta al proprio servizio* («instrument de propagande destiné, par l'intermédiaire de la connaissance de la nature, à soumettre l'idéologie prolétarienne à l'ordre bourgeois»⁹⁹). Se prima del 1830 l'organizzazione del tempo in fabbrica interdiceva ogni altra forma di tempo («Qu'est-ce qu'une journée de travail? Vingt quatre heures pleines»¹⁰⁰), dopo il 1830, sotto la pressione della classe operaia, i capitalisti sono costretti a ridurre la giornata di lavoro. Il punto è storicamente decisivo – stiamo ormai abbandonando il campo della FT: la concessione è una mezza concessione; il tempo «arraché» alla produzione non è tempo libero, cioè tempo liberamente utilizzabile dall'operaio per la propria formazione, ma «un temps scolaire, où la force de travail se trouve 'qualifiée' sous le contrôle de la classe dominante, de façon à renforcer l'assujettissement de la classe dominée»¹⁰¹. *L'obbligazione scolastica del proletariato è cioè un effetto della riduzione della giornata di lavoro*. In una prima fase del lavoro minorile, fase che precede l'obbligazione, la fabbrica funziona già come una scuola («L'organisation de la journée de travail a pour lui la fonction qu'a l'emploi du temps dans la vie scolaire de l'écolier bourgeoise»¹⁰²). Si tratta però di una equivalenza tutta ideologica. Unione fittizia di produzione ed educazione, quell'equivalenza non prevede in nessun modo la possibilità di dislocare, nell'ambito di una *stessa* unità di produzione, la forza-lavoro del lavoratore in base a conoscenze tecnologiche e pratico-teoriche apprese di volta in quella stessa unità di produzione (cosa che condurrebbe alla soppressione della vecchia divisione del lavoro¹⁰³). Il tempo della scuola è piegato all'istruzione, quello della fabbrica è piegato alla produzione: tempi diversi, certo, ma l'uno e l'altro, così si dice, servono ad educare. La fabbrica non ha per caso anche una funzione morale? «Il permet d'arracher les enfants du peuple aux dangers et aux tentations de la rue, il les forme à sa manière qui n'est pas celle de l'école mais qui en tient lieu»¹⁰⁴. Essa, inoltre, sviluppa una disciplina perché il lavoro nella produzione prevede pena e punizione: «Cette réglementation pénale fait de l'usine un école, ou plutôt permet provisoirement à l'usine de se passer d'école»¹⁰⁵. E tuttavia, come detto, l'equivalenza è soltanto ideologica: la sovrapposizione tra educazione e lavoro, lungi dal significare la loro unificazione, rinvia semplicemente al «travestissement de la production en l'éducation»¹⁰⁶. Ma adesso, invece, con l'introduzione l'obbligazione cambia la modalità di dominazione. Il bambino proletario entra ed esce

⁹⁹ *Ibidem.*

¹⁰⁰ Ivi, p. 33.

¹⁰¹ *Ibidem.*

¹⁰² Ivi, p. 36.

¹⁰³ Sul punto cfr. *supra*, Cap. III, note 230, 244.

¹⁰⁴ ALT2. A14-02.05 (C), p. 36.

¹⁰⁵ Ivi, p. 37.

¹⁰⁶ Ivi, p. 36.

dalla fabbrica ed entra ed esce dalla scuola. La classe operaia è finalmente classe formata. Un guadagno, certamente: il tempo della scuola è tempo che è sottratto allo sfruttamento capitalista (e «le travail scolaire est moins fatigant que le travail à la production»), oltre che tempo rivendicato. Ma quella formazione è anche e soprattutto un guadagno della borghesia. Questione di compromessi – si diceva che la concessione è una mezza concessione: «le prolétariat», infatti, «ne trouvera à s’y libérer que dans les formes prévues par la liberté bourgeoise, qui tendront inéluctablement à se retourner contre elle»¹⁰⁷;

5. ultima caratteristica. Come accennato, le prime leggi sulla regolamentazione del lavoro e sull’organizzazione dell’istruzione elementare saranno l’effetto «d’une lutte économique et politique»¹⁰⁸. Quella economica, che mira a regolamentare gli orari di lavoro di fabbrica, è condotta «par la classe ouvrière contre le capital». Quella politica si gioca invece su due livelli. Il primo vede la classe operaia contro la borghesia. Inutile dilungarsi sul ventennio che si chiude con le repressioni del ’49-40 e in cui entrano nella scena politica le prime organizzazioni operaie (uno spettro si aggira per l’Europa...). Qui basti dire che sotto l’effetto di queste lotte politiche il proletariato, agli occhi dell’ideologia dominante, cambia profilo. Né come qualcosa soltanto da assistere, né come qualcosa soltanto da sfruttare – «il représente un danger immédiat contre lequel il faut se protéger». In questo senso, l’obbligatorietà dell’istruzione e il suo perfezionamento rappresenterà, precisamente, un «moyen inventé par la bourgeoisie pour se défendre contre la classe ouvrière». Il secondo livello vede invece scontrarsi le stesse classi dominanti. Lotta che è un effetto di quella tra operai e capitale, in essa si oppongono politica borghese e politica piccolo borghese, politiche che corrispondono a due ideologie, «celle de l’ordre et celle du progrès, celle des conservateurs et celle des libéraux». Lotta la cui posta in gioco pertiene alla stessa concezione della scolarizzazione, essa si conclude intorno al 1880 con il trionfo della linea piccolo borghese (la scolarizzazione «est bénéfique») su quella borghese (la scolarizzazione «est dangereuse»). Da una parte, dunque, un’ideologia «negative», ovvero, «une idéologie de dénigrement des institutions scolaires» che trova la propria origine nell’*Emile*: cosa c’è di meglio di un’educazione naturale cioè senza scuola? Solo il lavoro in fabbrica, risponderebbero i borghesi prima dell’obbligazione; è lì che l’anima bella del piccolo d’uomo non avrà tempo e non avrà modo di pervertire la propria natura. Dall’altra, un’ideologia «positive» che trova la propria origine nella *Ricchezza delle nazioni*. È qui, infatti, che secondo Baudelot e Macherey si trovano sviluppati tre punti che funzionano come giustificazione ideologica di una pratica educativa generalizzata funzionale alla formazione della forza-lavoro. È con la loro individuazione che si interrompe la stesura di queste note e, con essa, la nostra analisi. Si tratta di punti che certamente non coprono

¹⁰⁷ Ivi, p. 33.

¹⁰⁸ Ivi, p. 38.

neppure la minima parte dell'articolazione dell'impianto teorico di *Écoles*. Ciò, però, non toglie che essi rappresentino alcuni dei nodi fondamentali di quella articolazione che ormai conosciamo: «a) le système d'instruction doit être développé pour le peuple et n'intéresse qu'indirectement les classes oisives; b) le procès de scolarisation du peuple est dominé par sa fonction d'assujettissement idéologique (le peuple doit aller à l'école pour y apprendre à vivre en démocratie); l'apprentissage matériel se fera sur les lieux de la production et n'a rien affaire avec la scolarisation (ceci étant lié chez A. Smith à sa critique de l'apprentissage féodal qui entrave la libre circulation de la force de travail); c) la scolarisation s'effectue dans une sanction juridique: le certificat»¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Ivi, p. 39.

Conclusione

Cosa si è verificato nel Maggio '68? L'analisi pragmatica che ne fa Althusser può dirci qualcosa su quelle che poterono essere le condizioni indispensabili alla trasformazione della scuola di classe per come questa è stata definita in *Écoles*? Benché di questa fase storica rappresenti soltanto un abbozzo di «'analisi concreta' della 'situazione concreta'»¹, la lettera datata 15 marzo '69 (un mese prima del primo capitolo di *Écoles*) che Althusser invia a Maria Antonietta Macciocchi rappresenta il documento teorico più rilevante su tali questioni.

Inizia da qui il testo althusseriano: «Chi ha avuto il ruolo assolutamente *determinante*, in ultima istanza, negli avvenimenti del Maggio, è lo sciopero generale di 9 milioni di lavoratori»². Enunciato che è tutto fuorché accomodante dal momento che già collide con ciò che, di quegli avvenimenti, si *presentava* e si *presenta* nella sua reminiscenza. Esibita, effettivamente, era la negazione di una certa subordinazione e il rovesciamento di un certo ordine. Benché, infatti, la partecipazione massiva «di universitari, liceali e giovani lavoratori intellettuali» sia stato un fenomeno potente, resta che essa, dal punto di vista storico, sia stata *subordinata* «al movimento di lotta economica di classe»³. Tesi che, conformemente a quella marxista sul «carattere rivoluzionario della classe operaia, e *solo di essa*», svela, contro ogni immediata rappresentazione, una disposizione reale sancibile con la semplice parola d'ordine che è anche una parola teorica: *primato dello sciopero generale sulle azioni studentesche*.

Da una parte, il ruolo determinante in ultima istanza della classe operaia; dall'altra, il ruolo subordinato degli utenti della formazione. Evidente che il testo suggerisca un ordine e una classificazione: quando si parla di 'Maggio '68', si ha a che fare con *due* 'Maggio '68' e l'origine dei fallimenti politici del movimento studentesco è relativo, precisamente, ad una certa

¹ M. A. Macciocchi, *Lettere dall'interno del P.C.I. a Louis Althusser*, Milano, Giangiacomo Feltrinelli Editore, 1969, p. 338.

² Ivi, p. 339.

³ Ivi, p. 340.

mistificazione di questa dualità surdeterminata – ovvero, ad una certa mistificazione della sua disposizione⁴.

Si tratta di una mistificazione che è mossa non soltanto da «tutte le pubblicazioni borghesi e piccolo-borghesi» ma, cosa più preoccupante, si tratta di una mistificazione che è presente nella «maggioranza delle pubblicazioni di Movimento studentesco». Certamente sta alle loro spalle per motivazioni differenti – resta però il fatto che tutte le interpretazioni siano accomunate dalla medesima prospettiva (tutto, qui, passa per un saper guardare) che fa «passare in secondo piano lo sciopero generale: *non se ne parla più*». Mistificazione dell'ordine e della disposizione dei due 'Maggio '68', appunto. «La massa degli studenti vive in un sogno»⁵, ed è un sogno da cui è difficile svegliarsi se si presta fede a ciò che accade davanti agli occhi. La subordinazione delle azioni studentesche e il primato dello sciopero generale che la teoria riconosce, infatti, non cadono nell'ordine della loro datità esperienziale. Che, ancora una volta, sia operativa la distinzione tra proposizioni vero-fattuali e proposizioni teoriche? «Col pretesto (ed è questo un fatto storico – *cronologico*) che le 'barricate' selvaggiamente represses, sono servite da 'detonatore' allo sciopero generale, la massa degli studenti pensa di esser stata all'*avanguardia* del Maggio, all'*avanguardia* del maggio dei lavoratori». La distorsione («Si tratta evidentemente di un'illusione») relativa all'ordine reale tra l'istanza determinante e quella subordinata scaturisce allora dalla confusione immediata (perché immediata è la sua presa esperienziale) del piano storico con quello cronologico, del piano della determinazione in ultima istanza – ovvero, del piano della surdeterminazione –, con quello semplicemente causale – ovvero, del piano della successione fattuale: l'ordine del tempo *non* è necessariamente l'ordine della significazione (il primato dello sciopero è la condizione determinante del nome: 'Maggio '68') – ciò che accade in un momento dato del tempo può essere in ritardo rispetto al suo valore.

Siamo nei pressi di un rovesciamento dell'ordine che, dunque, è dettato da un equivoco mortale («lo scontro del 13 Maggio [...] è, *essenzialmente*, rimasto senza un domani»⁶). È a partire da qui, infatti, che il movimento studentesco, nel misconoscimento di un ritardo che prende il proprio scontro per un'anticipazione, manca un incontro che ha potuto produrre una

⁴ Sulla pluralità di 'Maggio', cfr. anche A. Badiou, *On a raison de se révolter... L'actualité de Mai 68*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2018, tr. it. a cura di A. Destasio, *Ribellarsi è giusto! L'attualità del Maggio 68*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2018. Sul Maggio in generale cfr. anche A. Badiou, *L'hypothèse communiste*, Paris, Éditions Lignes, 2009, tr. it. di L. Boni, A. Cavazzini, A. Moscati, *L'ipotesi comunista*, Napoli, Cronopio, 2011.

⁵ M. A. Macciocchi, *Lettere cit.*, p. 341.

⁶ Ivi, p. 343.

fusione⁷. «Ciò che va sotto il nome di ‘avvenimenti di Maggio’ è stato il risultato dello *scontro* oggettivo di due ordini di azioni»⁸. Un incontro «può prodursi o non prodursi. Può essere un ‘breve incontro’, *relativamente* accidentale, e allora non sfocia in una *fusione*. È il caso del Maggio, l’incontro operai/salariati-studenti, liceali giovani lavoratori intellettuali, è stato un breve incontro che non è sfociato [...] in una *fusione*»⁹. La tesi è importante è necessita di essere precisata. Fusione non significa né *annullamento* del termine (realmente) subordinato, né *reciproco* riconoscimento a lato dell’azione – non è né togliimento del due per l’uno, né posizione del due attraverso l’altro. Per Althusser non si tratta di dire che le istanze politiche studentesche debbano essere *invalidate* in base a quelle della forza-lavoro, come se il primato dello sciopero generale debba avere una funzione di esclusione. Per Althusser non si tratta neanche di dire che tra i due ordini di azioni debba vigere un rapporto dialettico di posizione, come se fosse per il *reciproco* riconoscimento che gli agenti di quelle azioni possano essere identificati e identificabili nelle loro rispettive manifestazioni. La classe operaia, infatti, ha «risolto praticamente da sola i propri problemi: prima di tutto il problema delle sue rivendicazioni; poi anche, in alcuni casi, il problema (allora assolutamente secondario dal punto di vista della congiuntura esistente) dei suoi rapporti con i suoi stessi dirigenti»¹⁰. Nessuna reciprocità: il problema, infatti, sta soltanto dalla parte degli studenti, sta cioè a lato di una confusione (cioè, di un misconoscimento di un primato e di una subordinazione) di cui la fusione rappresenta il suo opposto radicale. Fusione, qui, significa infatti riconoscere (e, dunque, praticare) che le istanze politiche del movimento studentesco sono, in ultima istanza, surdeterminate a quelle della classe operaia (ecco il problema del loro fallimento), sebbene quelle della classe operaia non siano legate a quelle del movimento studentesco (ecco la non

⁷ È possibile approfondire la questione attraverso la lettura del più tardo *La corrente sotterranea del materialismo dell’incontro* in cui la nozione di ‘incontro’ (e della ‘pioggia’, della ‘deviazione’, della ‘presa’), dunque dell’aleatorio e della contingenza, è funzionale, tra le altre cose, ad individuare una ‘tradizione’ materialista del tutto misconosciuta (e non semplicemente dimenticata) nella storia della filosofia. Ipotizzo – e questa ipotesi meriterebbe di per sé un’analisi dettagliata –, che la questione dell’‘incontro’ così come quella del ‘vuoto’ cui accennerò più avanti, si siano affacciate alla riflessione althusseriana già a partire dalle analisi politiche degli eventi di Maggio, benché trovino una solida elaborazione teorica quasi un quindicennio più tardi, nel triennio che va dal ’82 (anno di *La corrente sotterranea*) al ’85 (anno di *L’unica tradizione materialista*). Questa serie di testi althusseriani sono raccolti in L. Althusser, *Sul materialismo aleatorio*, a cura di V. Morfino, L. Pinzolo, Milano, Edizioni Mimesis, 2006, pp. 37-76. Una analisi per certi versi decisiva delle nozioni del così detto ‘ultimo Althusser’ è in V. Morfino, *Il materialismo della pioggia in Louis Althusser. Un lessico*, in «Quaderni materialisti» 1 (2002), pp. 95-122.

⁸ M. A. Macciocchi, *Lettere* cit., p. 344.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Ivi, p. 348.

reciprocità)¹¹: «Bisogna che gli studenti si imprimano questa verità elementare nella testa, anche se per loro è duro capirla»¹².

La tesi di Althusser non ci deve sorprendere. Non è, infatti, la traduzione politica di ciò che l'apparato di formazione è risultato essere dal punto di vista teorico? È sufficiente pensare a ciò che si era detto sui cammini interrotti degli utenti della formazione¹³: essi «sont des chemins interrompus du point de vu du mythe de l'Unité et de la Continuité de l'École. *Mais ce ne sont pas du tout des chemins interrompus du point de vue de la production et du marché du travail*»¹⁴. Enunciato che ci aveva condotto ad una concatenazione di tesi fondamentali – la verità del processo di scolarizzazione non è del sapere ma è del lavoro, non è della divisione tecnica ma è di quella sociale, non è interna ma sta fuori perché fuori stanno le terminazioni reali della produzione. Insomma: proprio perché la verità della scuola non è il sapere ma il lavoro¹⁵, il criterio di giustizia della pratica politica studentesca necessitava di una fusione con la pratica politica della classe operaia, sebbene quella della classe operaia non necessitasse di quella studentesca.

Si capisce come per Althusser le istanze dello scontro politico del movimento studentesco siano state, in buona sostanza (e suo malgrado: «so che alcuni studenti non cadono in questa trappola borghese»¹⁶), connotate ideologicamente: benché fosse costituito da più strati (è per questo che non è un «vero Movimento, cioè un Movimento *unito*»¹⁷, perché l'unione è l'unione d'una classe sociale «e della sola classe *obiettivamente rivoluzionaria*»¹⁸), «questa grande diversità aveva almeno un punto in comune, un fondo comune ideologico che dominava questa massa d'origine

¹¹ «Come regola generale le masse operaie non hanno risposto all'invito entusiasta degli studenti. Palesemente vi era una discordanza e un malinteso fra le speranze utopistiche (ideologico-'politiche') degli studenti, e le rivendicazioni operaie. Certi studenti ne hanno individuato un pò troppo semplicisticamente la ragione nel 'tradimento' dei dirigenti della CGT e del PCF. Un pò troppo semplicisticamente: perché non è una spiegazione marxista-leninista credere al *ruolo determinante dei dirigenti*, quando è in gioco un movimento di massa di questa ampiezza. In verità la classe operaia non era, nel suo insieme, per niente disposta a 'seguire' gli studenti nei loro propositi, fatti più di esperienza sognata che di realtà conosciuta. Essa sentiva che rischiavano, vista la loro manifesta inesperienza della lotta di classe, di esser trascinati in ciò che bisogna ben chiamare, in mancanza di un'altra parola, l'incognita di un'avventura», *ivi*, p. 347.

¹² *Ivi*, p. 348.

¹³ Cfr. *supra*, Cap. III, §1.

¹⁴ ALT2. A14-02.03, p. 38.

¹⁵ Scrive Badiou che «una parte molto importante del movimento studentesco, da un punto di vista numerico, consisteva in interminabili assemblee generali destinate in principio a trasformare l'Università, a creare dei 'gruppi di lavoro', a contestare gli esami, a criticare i corsi magistrali, a cambiare i programmi in altre occupazioni di secondo ordine, anche se piene di buona volontà», A. Badiou, *Ribellarsi* cit., p. 30.

¹⁶ M. A. Macciocchi, *Lettere* cit., p. 341.

¹⁷ *Ivi*, p. 351.

¹⁸ *Ivi*, p. 350.

piccolo-borghese: *dominava l'ideologia piccolo-borghese*»¹⁹. Una dominazione che rinvia a un'altra tesi con cui abbiamo una certa familiarità. Se il misconoscimento del primato e della subordinazione ha soltanto prodotto un incontro che non è sfociato in una fusione perché ciò che esso implica è la negazione della funzione prioritaria della produzione, allora ogni parola d'ordine, come quella del movimento studentesco, che è orientata a trasformare i contorni del processo di formazione sul presupposto di quel misconoscimento e di quella negazione, non fa che riaffermare la logica (ideologica) e l'andamento di quello stesso processo di formazione. È ciò che, lo si è visto²⁰, suggerisce Balibar all'inizio del primo capitolo di *Écoles*:

Le plus souvent même chez ceux qui, ne parlant plus de la transformer mais de la détruire, comme certains des 'enragés' universitaires français de mai-juin 1968, en reconnaissent et en dénoncent le rôle dans un système d'exploitation de classe. Car ils restent le plus souvent prisonniers plus ou moins consentant de représentations illusoires qui font corps avec l'objet même qu'ils critiquent. Et de ce fait, toutes les 'réformes' sont en réalité des *renforcement* de l'état de choses existant, tandis que les 'destructions' révolutionnaires sont en pratique des *dénégation* impuissantes au des rêves religieux de soudain 'anéantissement'. C'est que toutes les représentations spontanées de l'école, même lorsqu'elles sont 'critiques', qui sont actuellement dominantes restent fondamentalement *intérieures* aux

¹⁹ Cfr. ancora A. Badiou, *Ribellarsi* cit., p. 27: «Quando si parla di 'studenti' ci riferiamo a una frazione molto ristretta e privilegiata dell'insieme della gioventù, una frazione fortemente separata dalla massa della gioventù popolare. Ciò può spiegare perché una parte importante del movimento della gioventù, nel Maggio 68, sia stata animata da ragazzi e ragazze della borghesia e persino della grande borghesia. Questo fenomeno illustra quanto la coerenza ideologica del movimento fosse debole: infatti, a partire dalla fine degli anni settanta, uno straordinario rinnegamento decima il campo militante, specialmente coloro che vi occupavano una funzione dirigente. Molti intellettuali si battono il petto abiurando chi il maoismo, chi il trotskismo, chi lo stalinismo, e aderiscono in massa alla 'democrazia', ai 'diritti dell'uomo' e alla 'civilizzazione occidentale'. Questo curioso fenomeno si chiarisce quando ci ricordiamo che la gioventù studentessa del Maggio 68 proveniva dalla borghesia dominante».

²⁰ Cfr. *supra*, Cap. III, §1.

mécanisme de fonctionnement et aux pratiques scolaires, qui ont un besoin vital de se représenter à tous sous les travestis d'une idéologie de l'école²¹.

Il movimento studentesco avrebbe dovuto riempire un *vuoto* – meglio, avrebbe dovuto riempirlo nel modo *giusto*²². Ancora una volta è stata questione di un incontro, quello che è avvenuto tra le lotte anti-imperialiste²³, o, più precisamente, del ruolo che esse hanno avuto «sulla gioventù studentesca», e gli «avvenimenti che hanno punteggiato gli anni dal 1930 al 1960»²⁴, cioè, del ruolo che essi hanno avuto per lo scuotimento dell'ideologia borghese «*al punto di renderla estremamente fragile e vulnerabile*». Da una parte, sotto l'effetto della prima serie di eventi, le forme spontanee piccolo-borghesi della politica studentesca in quanto «forme generalmente utopistico-sinistroidi»; dall'altra, sotto l'effetto della seconda serie, il fatto *fondamentale* che lo spazio dell'ideologia borghese

²¹ ALT2. A14-02.03, p. 2. Dato il riferimento di Balibar al «mai-juin 1968», vedi anche É. Balibar, *Scattered Notes on 'May 68' and its Interpretations*, in «Crisis&Critique», Vol. 5, 2 (2018), pp. 53-83. Ancora più esplicito risulta essere Althusser in un testo cui ci riferiremo ancora una volta tra un'istante intitolato *Sur le phénomène actuel de la «Mode»*, redatto verosimilmente nel '71. Non pubblicato, era presente in un *dossier* dedicato al Maggio '68 che, con la lettera a Maria Antonietta Macciocchi, conteneva *Du mouvement étudiant*, del '69 (ALT2. A15-02.01), *Notes sur le Parti communiste français et le mouvement étudiant*, del '70 (ALT2. A15-02.02), una lettera di Althusser a Emmanuel Terray del 27 gennaio '69 (ALT2. A15-02.04) e una differente versione di *À propos de l'article de Michel Verret sur «Mai étudiant»* intitolata *Réponse à l'article de Michel Verret «Mai étudiant, ou les substitutions»*, del 15 marzo '69 (ALT2. A15-02.05). Il testo sulla moda, teoricamente affine alla lettera su cui ci stiamo soffermando (la moda è, precisamente, una forma di rivolta sostitutiva di quella fallimentare politica del '68: essa è «une compensation à l'échec des formes politiques») è stato pubblicato su «Décalages», Vol. 1, 4 (2014). Ecco il brano che mi interessa riportare: «Que signifie l'ébranlement de l'Appareil scolaire? L'expérience montre que ces Appareils possèdent une extraordinaire résistance, et d'extraordinaires ressources de permanence et de rétablissement, ainsi que de prodigieuses capacités pour déguiser leur conservation sous les apparences de la rénovation (cf. la loi d'Orientation d'E. Faure). En d'autres termes la révolution contre les AIE s'exerce dans des formes qui, malgré l'extrémisme qu'elles affichent, ne parviennent qu'au prix d'infinies difficultés à rompre le 'cordon ombilical' qui les relie à l'idéologie en question. Je signalais qu'il avait fallu de nombreuses années pour que le processus d'ébranlement des AIE produise des effets visibles. On peut ajouter que même lorsque ces effets deviennent visibles, ils dissimulent d'autres effets, qui sont, cette fois, de *conservation*. Si les AIE en question sont vraiment le milieu immédiat dans lequel vit la jeunesse, c'est leur idéologie qui pèse sur ladite jeunesse, y compris sur les formes de sa révolte, y compris sur le sens de sa révolte. Une simple comparaison nous permettrait ici de prendre la mesure des faits en question», ALT2. A18-03.10, pp. 8-9.

²² Uso il termine in senso althusseriano. Il termine 'giusto', ad esempio, in *Filosofia per non filosofi* cit., p. 229, è «l'aggettivo non della giustizia, categoria morale, ma della giustezza, categoria pratica, che indica l'adattamento dei mezzi ai fini, in funzione della natura di classe di colui che li persegue». Una analisi più dettagliata di tale nozione è in L. Althusser, *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati* cit., pp. 54-56.

²³ «La guerra d'Algeria, la rivoluzione cubana, e la stessa guerriglia sud-americana [...] la prodigiosa e vittoriosa lotta del popolo vietnamita contra l'aggressione della più grande potenza militare mondiale, la Rivoluzione culturale cinese, le violente rivolte dei negri afro-americani nelle grandi città degli U.S.A., la resistenza palestinese, ecc.», M. A. Macciocchi, *Lettere* cit., p. 352.

²⁴ «Il fascismo mussoliniano, il nazismo hitleriano, la guerra di Spagna e la sconfitta dei repubblicani sotto i colpi del fascismo internazionale, la grande guerra mondiale, le rivoluzioni che ne sono state la conseguenza nell'Europa centrale, ma soprattutto in Cina, la liberazione politica e qualche volta sociale dei paesi del 'Terzo mondo', le 'vittorie' come le sconfitte (la Corea, il Vietnam!), i diretti interventi politici e militari degli U.S.A., diventati per la debolezza e le contraddizioni dei suoi 'alleati', *l'unico gendarme internazionale dell'imperialismo*», ivi, pp. 352-353.

tradizionale sia andato svuotandosi progressivamente. Quella dell'ideologia dominante, infatti, «è una sconfitta che si estende *sul mondo intero*»²⁵. Essa «ha aperto un vuoto, una porta spalancata che virtualmente rende egemonica l'ideologia marxista-leninista, anche se gli strati piccolo-borghesi in rivolta cercano bene o male di raggiungerla sotto la forma di ideologie ancora 'infantili', utopistiche»²⁶.

Il nome 'Maggio '68' era dunque informato da una situazione storica che era una porta spalancata, era dunque informato da una situazione storica che era determinata da uno spazio vuoto il cui giusto riempimento era soltanto virtuale perché non ancora attualizzato giustamente. Giustizia, ancora. Riempimento c'è stato, infatti, ed è stato anche, indubitabilmente progressista («la rivolta ideologica mondiale della gioventù studentesca è obiettivamente e definitivamente *progressista* [...] beninteso al suo livello e nei suoi limiti»²⁷). E tuttavia, si è trattato di un riempimento che, per una pratica politica volta a trasformare i lineamenti di una specifica istituzione sociale (si è trattato dell'«assalto della gioventù piccolo-borghese contro certi apparati capitalisti di Stato, prima di tutto i suoi apparati d'inculcazione ideologica»²⁸), è risultato essere ineffettuale perché prodotto e provocato dal misconoscimento di un ordine e di una disposizione, cioè, dal misconoscimento di una *essenziale* esteriorità: «*A quali condizioni e in quanto tempo, alla fine di quali prove*» si chiede ancora Althusser, «*il Movimento studentesco potrà raggiungere durevolmente al Movimento operaio e finalmente fondersi con lui?*»²⁹.

La congiuntura storica del '68 è stata una congiuntura inedita e propizia: si è mossa la lotta di classe economica (storicamente determinante in ultima istanza), si è mossa la lotta di classe scolastica (anteriore, ma solo cronologicamente). Si sono mossi, cioè, i due agenti delle istanze che animano ciò che si è definito 'principio di contemporaneità' – classe operaia (per i modi di produzione) e utenti della formazione (per la scuola come modo specifico di ideologizzazione). Attraverso una fusione si è potuto egemonizzare un vuoto attraverso una istituzione tutta da inventare. Ciò non è accaduto – ciò che si è presentato, infatti, è stato un processo di formazione sussunto a un principio (ideologico) apparente di interiorità che ne stabilisce l'autosussistenza e la stabilità.

Per il movimento studentesco si trattava di fare i conti col pieno e col vuoto di una situazione storica sul presupposto del riconoscimento dell'«ordine storico delle cose»³⁰ (oltre che «delle cause internazionali e

²⁵ Ivi, p. 353.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Ivi, p. 355. Pongono l'accento su questo lato progressista della rivolta studentesca W. Montag nell'introduzione alla versione inglese on-line dell'articolo althusseriano *À propos de l'article de Michel Verret sur «Mai étudiant»*, <https://www.versobooks.com/blogs/4187-louis-althusser-michel-verret-s-article-on-the-student-may> e S. Legrand, *Louis Althusser: Mai 1968 et les fluctuations de l'idéologie*, in «Actuel Marx», Vol. 1, 45 (2009), pp. 128-136.

²⁸ M. A. Macciocchi, *Lettere cit.*, pp. 353-354.

²⁹ Ivi, p. 355.

³⁰ Ivi, p. 356.

nazionali che sono all'origine della [loro] *rivolta ideologica*»). Si trattava di fare i conti, cioè, con *una pratica teorica che dettasse la linea di una giusta pratica politica*.

Ciò che, in conclusione, dà senso, dal punto di vista politico, ad una analisi come quella condotta in *Écoles*:

La seule façon de connaître la réalité de l'école, donc de forger certains moyens indispensables à sa transformation, c'est de *sortir de l'école, sortir de l'idéologie de l'école, et sortir de l'idéologie bourgeoise dominante*, où l'école, nous le verrons, occupe une place décisive. En sortir, cela veut dire en fait se trouver déjà installé, au moins partiellement, *ailleurs, à l'extérieur* de l'école, un extérieur qui ne soit pas le vide. Cet autre lieu, où il faut se tenir, d'où il faut tirer les instruments, d'une critique et d'une connaissance, a une double réalité: la réalité de la lutte des classes, et la réalité de la théorie scientifique marxiste des formations sociales³¹.

Analisi che, in questo studio, abbiamo cercato il più possibile di ricostruire nella sua interezza e complessità.

³¹ ALT2. A14-02.03, pp. 2-3.

Bibliografia

Opere pubblicate di Althusser e della scuola althusseriana:

Althusser L., *L'enseignement de la philosophie*, in «Esprit», 6 (1954).

Althusser L., *Problèmes étudiants*, in «la nouvelle critique», 152 (1964).

Althusser L., *Philosophie et philosophie spontanée des savants* (1967), Paris, Librairie François Maspero, 1974, tr. it. di F. Losi, con una introduzione di M. Turchetto, *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati. Corso di filosofia per operatori scientifici*, Milano, Edizioni Unicopli, 2000.

Althusser L., *Trois notes sur la théorie des discours*, in *Écrits sur la psychanalyse*, Éditions STOCK/IMEC, 1993, tr. it. di G. Piana, *Tre note sulla teoria dei discorsi*, in *Sulla psicoanalisi. Freud e Lacan*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994.

Althusser L., *Cremonini, peintre de l'abstrait*, in *Écrits philosophiques et politiques. Tome II*, textes réunis et présentés par François Matheron, Éditions STOCK/IMEC, 1995.

Althusser L., 'Sur le jeune Marx' (*Questions de théorie*), in *Pour Marx*, Paris, Édition La Découverte, 1996, tr. it. a cura di M. Turchetto, 'Sul giovane Marx' (*Questioni di teoria*), in *Per Marx*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008.

Althusser L., *Le 'Piccolo', Bertolazzi et Brecht (Notes sur un théâtre matérialiste)*, in *Pour Marx*, Paris, Édition La Découverte, 1996, tr. it. a cura di M. Turchetto, *Il 'Piccolo', Bertolazzi e Brecht (Note per un teatro materialista)*, in *Per Marx*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008.

Althusser L., *Sur la dialectique matérialiste*, in *Pour Marx*, Paris, Édition La Découverte, 1996, tr. it. a cura di M. Turchetto, *Sulla dialettica materialista*, in *Per Marx*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008.

Althusser L., *Marxisme et humanisme*, in *Pour Marx*, Paris, Édition La Découverte, 1996, tr. it. a cura di M. Turchetto, *Marxismo e umanesimo*, in *Per Marx*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008.

Althusser L., *Psychanalyse et sciences humaines*, Librairie Générale Française/IMEC, 1996, tr. it. a cura di L. Boni, S. Pippa, *Psicoanalisi e scienze umane*, Milano, Mimesis Edizioni, 2014.

Althusser L., *Philosophie et sciences humaines*, in *Solitude de Machiavel*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

Althusser L., *Sur la reproduction*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

Althusser L., *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014, tr. it. di G. Cangioli a cura di G.M. Goshgarian, *Filosofia per non filosofi*, Bari, Edizioni Dedalo, 2015.

Althusser L., *Écrits sur l'histoire (1963-1986)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018.

Althusser L., *La contingenza dell'inizio. Scritti sul materialismo di Rousseau*, a cura di S. Pippa, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2018.

Baudelot C., Establet R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971, tr. it. di A. M. Comoli Prato, *Sistema scolastico e società capitalistica. Il caso della Francia*, Torino, Tommaso Musolini Editore, 1976.

Balibar É., *Culture et classes sociales*, in «Le Nouveau Clarté», 1 (1965).

Balibar É., *Les héritiers par P. Bourdieu et J.C. Passeron. Notes de lecture*, in «Cahiers marxiste-léninistes», 3 (1965).

Balibar É., *La philosophie de Marx*, Paris, Éditions La Découverte, 1993, tr. it. di A. Catone, *La filosofia di Marx*, Roma, manifestolibri, 1994.

Balibar É., *Sub specie universitatis: dire l'universel en philosophie*, in *Des Universels. Essais et conférences*, Paris, Éditions Galilée, 2016, tr. it. di F. Grillenzoni, *Sub specie universitatis: dire l'universale in filosofia*, in *Gli universali. Equivoci, derive e strategie dell'universalismo*, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2018.

Balibar É., *Scattered Notes on 'May 68' and its Interpretations*, in «Crisis&Critique», Vol. 5, 2 (2018).

Establet R., *Culture et idéologie*, in «Cahiers marxistes-léninistes», 12-13 (1966).

Macherey P., *Lénine critique de Tolstoï*, in «La Pensée», 121 (1965).

Macherey P., *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris, François Maspero, 1966, tr. it. di P. Musarra e L. M. Cesaretti, *Per una teoria della produzione letteraria*, Bari, Editore Laterza, 1969.

Macherey P., *À propos de «L'amour de l'art» (Bourdieu et Darbel)*, in «Cahiers marxistes-léninistes», 12-13 (1966).

Macherey P., *La parole universitaire*, Paris, La Fabrique éditions, 2011, tr. a cura di A. S. Caridi, *La parola universitaria*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2013.

Tort M., *Le Quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974, tr. it. di G. F. Terzian, *Il quoziente intellettuale*, Verona, Giorgio Bertani Editore, 1976.

Opere non pubblicate di Althusser e della scuola althusseriana (IMEC, Fonds Althusser):

ALT2. A2-03.03: «Le communisme et les étudiants».

ALT2. A3-02.01: «Technocratie et Humanisme». Version complète, fragments, notes, documents réunis par Louis Althusser dans une chemise intitulée «Τέχνη».

ALT2. A14-01.01: Feuillet d'un ouvrage inédit de Louis Althusser sur le Livre I du *Capital* (1969), annonçant la parution prochaine d'un livre intitulé *Écoles* dans la collection «Théorie».

ALT2. A14-01.02: «Additifs» de Renée Balibar.

ALT2. A14-01.03: Notes diverses.

[La divisione del fascicolo in ALT2. A14-01.03 (A), ALT2. A14-01.03 (B1), ALT2. A14-01.03 (B2), ALT2. A14-01.03 (B3) è mia e risponde a motivazione di chiarezza espositiva].

ALT2. A14-01.04: «Les mythologies scolaires». Texte de Pierre Macherey. 10 mars 1968.

[La divisione del fascicolo in ALT2. A14-01.04 (A), ALT2. A14-01.04 (B) è mia e risponde a motivazione di chiarezza espositiva].

ALT2. A14-01.05: «Pratiques littéraires et pratiques scolaires» (à propos du texte de Pierre Macherey: «Mythologies scolaires»). Texte de Michel Tort.

ALT2. A14-01.06: Texte de Michel Tort. 23 juillet 1968.

ALT2. A14-01.07: État du projet au 9 septembre 1968. Texte d'Étienne Balibar.

ALT2. A14-01.08: Sur les «Grandes illusions de l'École». Texte de Louis Althusser. [Automne-hiver ?] 1968.

ALT2. A14-02.01: [1] Sur les effets de répression et d'idéologisation et leur rapport]. Texte sans titre de Michel Tort. 16 mars 1969.

ALT2. A14-02.03: Projet de livre collectif «Chapitre I. Quelques représentations idéologiques bourgeoises de l'École». Texte d'Étienne Balibar. 28 avril 1969.

ALT2. A14-02.04: Projet de livre collectif. Première Partie. Introduction et chapitres II et III.

ALT2. A14-02.05: 4 textes de Christian Baudelot et Pierre Macherey. Octobre-novembre 1969.

[La divisione del fascicolo in ALT2. A14-02.05 (A), ALT2. A14-02.05 (B), ALT2. A14-02.05 (C) è mia e risponde a motivazione di chiarezza espositiva].

ALT2. A15-02.01: «Du mouvement étudiant». [1969?].

ALT2. A15-02.02: Notes sur le Parti communiste français et le mouvement étudiant. Avril 1970.

ALT2. A15-02.04: Lettre de Louis Althusser à Emmanuel Terray. 27 janvier 1969.

ALT2. A15-02.05: Réponse à l'article de Michel Verret «Mai étudiant, ou les substitutions» (*La Pensée* n°143, février1969). 15 mars 1969.

ALT2. A18-03.10: «Sur le phénomène actuel de la 'Mode'». Sans date.

ALT2. A40-03.01: Introduction de Louis Althusser au séminaire Bourdieu-Passeron. 1963-1964.

ALT2. A40-03.04: «Question posée au cours du séminaire du 10.1.1964».

ALT2. A40-04.03: Polémique entre Louis Althusser et Bruno Queysanne. Correspondance de Louis Althusser avec Bruno Queysanne et Georges Lapassade.

[La divisione del fascicolo in ALT2. A40-04.03 (A), ALT2. A40-04.03 (B), ALT2. A40-04.03 (C), ALT2. A40-04.03 (D) è mia e risponde a motivazione di chiarezza espositiva].

ALT2. C1-05: Louis Althusser à Pierre Bourdieu
[La divisione del fascicolo in ALT2. C1-05 (A), ALT2. C1-05 (B) è mia e risponde a motivazione di chiarezza espositiva].

872ALT/142/6: Louis Althusser à Bruno Queysanne.

Coll. La contemporaine, 4Delta 1183/8. Georges Lapassade: Eloge du révisionisme: À propos de la lettre d'Althusser à Queysanne, et des problèmes posés par le travail du C.E.R.S.

Altre opere:

Albrecht T., *Donner à voir l'idéologie: Althusser and Aesthetic Ideology*, in «Bulletin de la Société Américaine de Philosophie de Langue Française», Vol. 14, 2 (2004).

Anrich E. (a cura di), *Die Idee der deutschen Universität*, Darmstadt, 1964.

Badiou A., *L'autonomie du processus esthétique*, in «Cahiers marxistes-léninistes», 12-13 (1966).

Badiou A., *L'hypothèse communiste*, Paris, Éditions Lignes, 2009, tr. it. di L. Boni, A. Cavazzini, A. Moscati, *L'ipotesi comunista*, Napoli, Cronopio, 2011.

Badiou A., *On a raison de se révolter... L'actualité de Mai 68*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2018, tr. it. a cura di A. Destasio, *Ribellarsi è giusto! L'attualità del Maggio 68*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2018.

Balibar R., *Les Français fictifs: le rapport des styles littéraires au français national*, con la collaborazione di G. Merlin e G. Tret, con una introduzione di É. Balibar e P. Macherey, Paris, Hachette, 1974.

Barthes R., *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1953, tr. it. di G. Bartolucci, R. Guidieri, L. Prato Caruso, R. L. Provera, *Il grado zero della scrittura seguito da Nuovi saggi critici*, Torino, Giulio Einaudi editore, 2003.

Battelheim C., *Problèmes théoriques et pratiques de la planification*, Paris, François Maspero, 1966, tr. it. di B. Menato, *Problemi teorici e pratici della pianificazione*, Roma, Edizioni Samonà e Savelli, 1969.

Benelli G., *La nouvelle critique. Il dibattito critico in Francia dal 1960 ad oggi*, Bologna, Nicola Zanichelli, 1981.

Bertani C. e Pranteda M. A. (a cura di), *Kant e il conflitto delle facoltà. Ermeneutica, progresso storico, medicina*, Bologna, Società editrice il Mulino, 2003.

Bonvecchio C. (a cura di), *Il mito dell'Università*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2012.

Boostels B., *An introduction to Alain Badiou's 'The autonomy of the aesthetic process'*, in «Radical Philosophy», 178 (2013).

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964, tr. it. di V. Baldacci, *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Bologna, Guaraldi Editore, 1971.

Bourdieu P., *La transmission de l'héritage culturel*, in Darras, *Le partage des bénéfices*, Paris, Les Editions de Minuit, 1966, tr. it. a cura di M. Barbagli, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Società editrice il Mulino, 1972.

Bourdieu P., Darbel A., *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Les Editions de Minuit, 1966, tr. it. di L. Pennacchi Brienza, M. Bernadette Giraud, *L'amore dell'arte. Le leggi della diffusione culturale. I musei d'arte e il loro pubblico*, Rimini, Guaraldi Editore, 1972.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Le reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, tr. it. di G. Mughini, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini, Guaraldi, 2006.

Clemente G., *Il centro e la circonferenza. La questione della totalità in Lo scopo ultimo del pensiero umano di K.P. Moritz*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», 3 (2016).

Dolar M., Clemente G., *Intervista su Beyond interpellation e questioni correlate*, in «Quaderni Materialisti», 15 (2017).

Eagleton T., *The Idea of Culture*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd., 2000, tr. it. di D. Bertucci, *L'idea di cultura*, Roma, Editori Riuniti, 2001.

Ferry L., Pesron J.-P., Renaut A. (a cura di), *Philosophies de l'Université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université*, Paris, Payot, 1979.

Freinet C., *La méthode naturelle*, 2 voll., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968-69.

Freinet C., *Pour l'école du peuple*, Paris, François Maspero, 1969, tr. it. di M. Cecchini, *La scuola del popolo*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

Freinet E., *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, François Maspero, 1969, tr. it. di M. Cecchini, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

Gorz A., *Étudiants et ouvriers*, in *Le socialisme difficile*, Paris, Seuil, 1967, tr. it. di L. Foa, *Studenti e operai*, in *Il socialismo difficile*, Bari, Gius. Laterza & Figli, 1968.

Hallward P., Rancière J., *Only in the Form of Rapture. Paris, France, 2 May 2008*, in *Concept and form. Volume Two. Interviews and Essays on the Cahiers pour l'Analyse*, ed. by P. Hallward and K. Peden, London, Verso, 2012.

Illetterati L. (a cura di), *Insegnare la filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Novara, De Agostini Scuola, 2007.

Johnson P., *Marxist aesthetics. The foundations within every day life for an emancipate consciousness*, London, Routledge & Kegan Paul, 1984.

Kant I., *Der Streit der Fakultäten*, in *Gesammelte Schriften*, vol. VII, Berlino, 1900, pp. 1-116, tr. it. di A. Poma, a cura di G. Riconda, *Il conflitto delle Facoltà*, in *Scritti di filosofia della religione*, Milano, Ugo Mursia Editore, 1989.

Kowsar M., *Althusser on Theatre*, in «Theatre Journal», Vol. 35, (4), The Johns Hopkins University Press, 1983.

Kravetz M., *Naissance d'un syndicalisme étudiant*, in «Les Temps Modernes», 213 (1964).

Lacan J., *Remarque sur le rapport de Daniel Lagache*, in *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, tr. it. a cura di G. B. Contri, *Nota sulla relazione di Daniel Lagache*, in *Scritti. Volume II*, Torino, Giulio Einaudi editore, 2002.

Landolfi Petrone G., *L'ancella della ragione. Le origini di Der Streit der Fakultäten di Kant*, Napoli, Edizioni 'La Città del Sole', 1997.

Legrand S., *Louis Althusser: Mai 1968 et les fluctuations de l'idéologie*, in «Actuel Marx», Vol. 1, 45 (2009).

Macciocchi M. A., *Lettere dall'interno del P.C.I. a Louis Althusser*, Milano, Giangiacomo Feltrinelli Editore, 1969.

Maltese P., *L'università postfordista. Nuovi modi di produzione e trasmissione della conoscenza*, Pisa, Edizioni ETS, 2014.

Manacorda M. A., *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966.

Manacorda M. A., *Il marxismo e l'educazione*, 3 voll., Roma, Armando Armando Editore, 1971.

Marx K., *Das Kapital. Band I*, in *MEW: Marx-Engels-Werke*, Bd. 23, Berlin/DDR, Dietz Verlag, 1962, tr. it. di D. Cantimori, *Il capitale. Libro primo*, Roma, Editori Riuniti, 1968.

Marx K., *Das Kapital. Band III*, in *MEW: Marx-Engels-Werke*, Bd. 25, Berlin/DDR, Dietz Verlag, 1964, tr. it. di M. L. Boggeri, *Il capitale. Libro terzo*, Roma, Editori Riuniti, 1968.

Marx K., Engels F., *Briefe Januar 1868 - Mitte Juli 1870*, in *MEW: Marx-Engels-Werke*, Bd. 32, Berlin/DDR, Dietz Verlag, 1965, a cura di M. Montinari, *Opere. XLIII. Lettere, gennaio 1868 - luglio 1870*, Roma, Editori Riuniti, 1975.

Milbergue J.-P., *La signification politique des rapports pédagogiques dans l'Université française*, in «Les Temps Modernes», 227 (1965).

Milner A., *Cultural Materialism*, Melbourne, Melbourne University Press, 1993.

Milner J.-C., *L'Œuvre claire. Lacan, la science, la philosophie*, Paris, Éditions du Seuil, 1995, tr. it. di L. F. Clemente, *L'opera chiara. Lacan, la scienza, la filosofia*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2019.

Montag W., *'La dialectique à la cantonade': Althusser devant l'art*, in *Sartre, Lukács, Althusser. Des marxistes en philosophie*, ed. E. Kouvelakis, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.

Montag W., introduzione a *À propos de l'article de Michel Verret sur «Mai étudiant»*, <https://www.versobooks.com/blogs/4187-louis-althusser-michel-verret-s-article-on-the-student-may>

Morfino V., *Il materialismo della pioggia in Louis Althusser. Un lessico*, in «Quaderni materialisti», 1 (2002).

Morfino V., *Escatologia à la cantonade. Althusser oltre Derrida*, in *Su Jacques Derrida. Scrittura filosofica e pratica di decostruzione*, a cura di P. D'Alessandro, A. Potestio, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2008.

Moritz K.P., *Gesichtspunkt für die mythologischen dichtungen*, in *Schriften zur Ästhetik und Poetik: Kritische Ausgabe*, a cura di H. J. Schimpf, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1962.

Pippa S., *Althusser and Contingency*, Milano, Mimesis International, 2019.

Rancière J., *Sur la théorie de l'idéologie. Politique d'Althusser*, in «L'Homme et la société» 27 (1973), tr. it. di A. Chitarin, *Ideologia e politica in Althusser*, Milano, Feltrinelli, 1974.

Rancière J., *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 1987, tr. it. a cura di A. Cavazzini, *Il maestro ignorante*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008.

Rancière J., *La Leçon d'Althusser*, Paris, La Fabrique éditions, [1974] 2011.

Rigobello A., Amati G., Bausola A., Borghesi M., Ivaldo M., Mura G. (a cura di), *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX secolo*, Roma, Città Nuova Ed., 1977.

Roggero G., *La produzione del sapere vivo. Crisi dell'università e trasformazione del lavoro tra le due sponde dell'Atlantico*, Verona, ombre corte, 2009.

Schlegel A.W., *die Kunstlehre*, in *Vorlesungen über schöne Literatur und Kunst*, Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 1963, I.

Snyders G., *École, classe et lutte des classes. Une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu- Passeron et Illich*, Paris, Presses Universitaires de France, 1976.

Swenson B., *Immanent Realism: Time and Corporate Form in William Gaddis's JR*, in *Literature and the Encounter with Immanence*, ed. by B. Swenson, Leiden, Koninklijke Brill NV, 2017.

Tessitore F., *Contributi alla storia e alla teoria dello storicismo II*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1995.

Willis P., *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*, Saxon House, Columbia University Press, 1977, tr. it. a cura di A. Simonica, *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, Roma, CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria, 2012.

