

Direttore responsabile: Luciano Benadusi  
Autorizzazione n. 451/2010 del Tribunale di Roma

Un numero € 25,00; un numero speciale € 38,00.

L'abbonamento comprende tre numeri consecutivi: due numeri ordinari e un numero speciale.

Costo dell'abbonamento ordinario: € 75,00 per l'Italia, € 120,00 per l'estero.

Costo dell'abbonamento sostenitore: € 150,00 per l'Italia, € 200,00 per l'estero.

Costo del singolo fascicolo online: numero ordinario € 21,00; numero speciale € 31,80 (iva inclusa). I fascicoli arretrati hanno lo stesso prezzo di quelli correnti.

Gli abbonamenti e gli arretrati possono essere acquistati tramite versamento sul conto corrente n. IT 71 L 02008 05016 000 401442181 intestato a Associazione «Per Scuola Democratica» e inviando una mail a [info@scuolademocratica.it](mailto:info@scuolademocratica.it) specificando nell'oggetto abbonamento o numero arretrato.

[www.scuolademocratica.it](http://www.scuolademocratica.it)

© 2011 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA  
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano  
<http://www.guerini.it>  
e-mail: [info@guerini.it](mailto:info@guerini.it)

Prima edizione: giugno 2011

Ristampa: v iv iii ii i 2011 2012 2013 2014 2015

Progetto grafico e copertina  
a cura di KPR-Key

Printed in Italy

ISBN 978-88-6250-322-8

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org).

## Tra meritocrazia ed equità: il dibattito (ri)aperto da Duru-Bellat e Dubet

di Orazio Giancola

Duru-Bellat, M. (2009), *Le Mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences-Po  
Dubet, F. (2010), *Les places et les chances*, Paris, Seuil

I due recenti testi di Duru-Bellat e Dubet hanno contribuito a riaccendere un dibattito critico sul concetto di meritocrazia e i concetti di equità/eguaglianza. Ambedue i saggi sono tanto 'snelli' nella lunghezza quanto teoricamente complessi ed empiricamente documentati.

Il saggio di Marie Duru-Bellat si caratterizza proprio per il ricorso a numerose ricerche empiriche in relazione ai diversi passaggi su cui si basa l'argomentazione dell'autrice. François Dubet nel suo lavoro propende per un approccio più teorico (pur con la presenza di significative basi empiriche) e, per diversi aspetti, di natura comparativa (per esempio tra alcuni sistemi di welfare). Ambedue i saggi si pongono in profonda continuità con il lavoro dei rispettivi autori e in qualche modo ne specificano e potenziano la portata. I punti di contatto tra i due sono molteplici anche se il saggio di Dubet appare meno 'radicale' nelle conclusioni rispetto a quello della Duru-Bellat. Entrando nello specifico dei contenuti, così come la triade concettuale equità/eguaglianza/giustizia ha numerose interpretazioni e declinazioni, lo stesso avviene per il concetto di merito (o di meritocrazia). Cominciamo dalla genesi di quest'ultimo per poi passare rapidamente a quello di equità e arrivare ai contributi di Duru-Bellat e Dubet.

Michael Young introdusse il termine «meritocrazia» in un libro del 1958 (*The Rise of Meritocracy*, New York, Transaction Publisher United) nel quale si narra l'ipotetica storia di una comunità dove a seguito di una rivoluzione si era insediato un rigoroso regime di meritocrazia egualitaria che, dopo gli entusiasmi iniziali, aveva provocato profonde tensioni sociali culminate infine nel suo abbattimento. Oltre che per l'esercizio di immaginazione sociologica, il testo di Young è rimasto famoso per la definizione di meritocrazia tuttora più diffusa: merito = talento naturale + sforzo (o impegno). In realtà il principio meritocratico, a differenza del principio aristocratico basato sull'ereditarietà, si presenta intrecciato con una delle possibili declinazioni dell'idea di eguaglianza: le eguali oppor-



tunità. Una declinazione che implica l'azzeramento delle disuguaglianze sociali nel passaggio da una generazione all'altra, un riallineamento delle opportunità come presupposto indispensabile per una gara che si giochi unicamente sul merito e grazie a ciò finisca con un'equa produzione, piuttosto che con un'iniqua riproduzione, delle disuguaglianze. Di qui la centralità dell'educazione, vera e propria base della società meritocratica, poiché solo dopo che la scuola ha annullato l'impatto del *background* socio-familiare sulle competenze (e sulle carriere educative) delle nuove generazioni, queste possono entrare nell'arena delle competizioni meritocratiche – il mercato del lavoro *in primis* – facendovi valere unicamente risorse personali, che vengono dai più sintetizzate nel binomio talento (naturale) + impegno (o sforzo). Su tale interpretazione si è registrato un consenso molto diffuso nel mondo occidentale, perfino in contesti culturalmente e politicamente distanti come, per esempio, la Francia e gli Stati Uniti. Piuttosto, la differenza fra Europa e Stati Uniti passa sul grado d'importanza, fino all'esclusività, che si accorda al principio di eguaglianza delle opportunità nell'ambito delle rispettive concezioni della giustizia e del ruolo assegnato all'educazione.

Accanato a queste declinazioni di «meritocrazia» ve ne è però una molto diffusa, più di quanto si possa immaginare e carica di implicazioni per l'equità e la giustizia sociale. È la versione più ingenua della meritocrazia, di tipo esclusivamente procedurale che la avvicina a quella che Rawls, nella sua tipologia delle concezioni di giustizia, definisce «competizione naturale». Potremmo persino etichettarla come una forma di darwinismo sociale. In questo caso meritocrazia non significa eguaglianza delle opportunità e mobilità sociale, bensì selezione dei migliori e perseguimento dell'eccellenza nelle varie sfere del sociale, dall'istruzione al lavoro, dall'economia alla politica, grazie a meccanismi concorrenziali, a prescindere dalla correzione iniziale invocata dai fautori della parità dei punti di partenza.

Tale visione si basa da un lato sulla sopravvalutazione dell'autonomia e della responsabilità dell'individuo e dall'altro sulla sottovalutazione, o addirittura misconoscimento, dei condizionamenti derivanti dai contesti entro i quali il singolo si trova ad agire. Messe da parte eguaglianza delle opportunità e mobilità sociale, ci si limita, infatti, a perseguire la selezione dei migliori e il perseguimento dell'eccellenza nei differenti settori sociali.

Ma se definire il merito e dunque la meritocrazia è un problema, altrettanto difficile è individuare una concezione e una definizione univoca di equità. L'equità è infatti un termine polisemico dal momento che in alcuni usi è chiaramente contrapposto al termine eguaglianza, in altri invece lo incorpora, vi attribuisce un senso più ampio e lo colloca entro un quadro concettuale più ricco e problematico. A questo quadro concettuale hanno largamente contribuito due grandi teorici della giustizia: John Rawls e Amartya Sen. Il primo concepisce la giustizia come equità e ripropone l'eguaglianza sociale delle opportunità come uno (non l'unico)

S/D)))

dei principi su cui strutturare l'ordinamento sociale «giusto». Il secondo è consapevole del relativismo implicito nel concetto stesso di eguaglianza ('eguaglianza di che?'), poiché i predicati di eguaglianza possono confliggere l'uno con l'altro: egualizzare un oggetto, per esempio il reddito, può essere in contraddizione con l'egualizzarne un altro, per esempio il rapporto fra contributi e compensi. Ne discende che l'eguaglianza non è sempre e automaticamente identificabile con la giustizia e l'equità, ma che occorre domandarsi se una certa eguaglianza o una certa diseguaglianza possano considerarsi più o meno giuste. Per decidere sulla giustizia di un dato assetto sociale occorre guardare non soltanto a come un bene, per esempio l'educazione, venga distribuito tra diverse categorie sociali (classi, generi, etnie ecc.) in un dato tempo, ma anche considerare gli effetti che in un tempo successivo quella distribuzione genera in termini di vantaggi/svantaggi per specifiche categorie di soggetti (Rawls) e considerare altresì le dinamiche aggregate di quel bene (Sen). Di qui l'invito a non disgiungere, nel giudizio sulle scelte sociali, il piano distributivo, considerato staticamente e identificato con l'equità, dal piano degli effetti e dell'efficacia.

È dunque fondamentale rendere chiaro e distinguere i rapporti tra merito, equità (intesa come principio di giustizia) ed eguaglianza. Un significativo passo in questo senso lo compie Dubet nel suo saggio specificando due diversi concetti di eguaglianza. Nel campo dell'educazione, come del resto in altri (per esempio il welfare), il discrimine principale passa, riprendendo lo schema concettuale del sociologo francese, fra l'*égalité des chances* (delle opportunità) e l'*égalité des places* (delle posizioni, ma nello specifico dell'istruzione possiamo anche dire dei risultati). La prima forma di eguaglianza, l'*égalité des chances*, deve molto della sua fortuna al fatto di rappresentare una sorta di mediazione fra due correnti di pensiero assai radicate e spesso configgenti: l'egualitarismo e la meritocrazia. Essa prescrive, infatti, che i risultati ottenuti nell'ambito del sistema educativo siano proporzionali al merito. A meriti eguali, eguali risultati. L'eguaglianza delle opportunità postula perciò, nel passaggio da una generazione all'altra, l'azzeramento delle disuguaglianze sociali pregresse, un riallineamento imprescindibile affinché la gara educativa sia giocata unicamente sul merito e si possa così realizzare un'equa produzione, piuttosto che un'iniqua riproduzione, delle disuguaglianze. È qui che si fonda la centralità dell'educazione, vera e propria culla di una società meritocratica e aperta, caratterizzata da un'ampia mobilità sociale: solo dopo che la scuola avesse annullato l'impatto del *background* socio-familiare sulle competenze delle nuove generazioni, queste potrebbero entrare in una serie di competizioni meritocratiche – innanzitutto nel lavoro – facendovi valere unicamente le risorse personali dei singoli. È su questa base teorica che si incardina l'idea di una 'compensazione' rispetto alle disparità iniziali da affidarsi a specifiche politiche educative. La seconda concezione dell'equità – l'*égalité des places* – non si preoc-



cupa dei fattori che determinano il successo educativo e sociale e della loro legittimità alla luce di un'assiologia basata sul merito, ma guarda alla gerarchia delle posizioni o dei risultati, cioè al rapporto fra successo e insuccesso. La distanza fra le due situazioni, successo e insuccesso, non deve essere tanto grande da avvantaggiare i vincitori e punire i vinti, esito che farebbe venir meno una base comune di diritti legati alla cittadinanza e minerebbe la coesione del corpo sociale. Sul piano dell'educazione assumere questo punto di vista significa sforzarsi di limitare la dispersione inter-individuale dei risultati e assicurare a tutti il raggiungimento di soglie minime di apprendimento ritenute indispensabili per l'individuo e per la società. Le politiche di prolungamento dell'obbligo scolastico, recentemente ribattezzato in Italia «diritto-dovere all'istruzione», e del cosiddetto tronco comune sono riconducibili proprio a questa seconda declinazione del concetto di equità. È evidente il contrasto di tale approccio con la teoria meritocratica: fissata la soglia minima, bocciare gli studenti in difficoltà, come oggi si pretende che accada già dalla scuola media, potrebbe aver senso solo se si fosse dimostrato – e non è stato così né in Italia, né altrove – che la ripetenza sia uno strumento utile al recupero, anziché semplicemente un disegno per sbarazzarsi dei «non meritevoli» ed evitare così che la loro presenza rallenti il passo dei «meritevoli». Inoltre, le pratiche di compensazione educativa di cui abbiamo parlato dovrebbero puntare non tanto all'eguaglianza sociale delle opportunità, quanto al conseguimento di un livello minimo di riuscita per tutti gli studenti, riducendo così le disparità sia fra le categorie che entro le categorie stesse. Tanto più che le visioni di eguaglianza appena descritte, benché chiaramente distinte sul terreno analitico, risultano largamente convergenti su quello empirico e in termini di politiche.

In effetti, le due eguaglianze nell'educazione sono più complementari che alternative, anche perché sembra sensato non sovrapporle, ma porle in sequenza: nella prima fase che conduce alla soglia minima si dovrebbe tendere all'eguaglianza dei risultati – quelli «fondamentali», come li chiama l'economista francese Trannoy – nella seconda si dovrebbe puntare all'eguaglianza delle opportunità e alla meritocrazia. Queste ultime, infatti, hanno nell'esistenza di un tessuto culturale di base comune a tutti la premessa migliore per il loro sviluppo.

Oltre ai dubbi sollevati sul terreno della giustizia, altri ne sono messi in campo dalla Duru-Bellat, riguardanti la desiderabilità sia per l'individuo che per la società di un regime rigorosamente meritocratico. Numerose ricerche empiriche citate nel libro della Duru-Bellat mostrano le «malattie dell'eccellenza», cioè i guasti prodotti da una società iper-competitiva e fortemente disegualitaria nella qualità della vita, nell'equilibrio psicologico e nella stessa salute fisica degli individui. In un contesto meritocratico o presunto tale, i perdenti non hanno da imputare ad altro o ad altri se non a se stessi, al proprio 'demerito', le sconfitte subite, con tutti i costi psicologici e sociali che ciò comporta. Non stupisce allora – lo mo-



strano anche qui una serie di indagini – che il principio della meritocrazia, popolare fra i vincenti, lo sia assai meno tra gli strati sociali inferiori, più inclini a parteggiare per l'ideale dell'eguaglianza tradizionalmente intesa. La preminenza del merito nel discorso sulla giustizia può così diventare fonte di problemi sul terreno della coesione sociale, problemi che, peraltro, chiamano in causa il relativismo e l'indeterminatezza del canone di riferimento – un ulteriore aspetto critico – dal momento che il concetto di merito, a seconda dei contesti in cui viene declinato e di chi lo declina, si riveste di significati diversi, spesso contraddittori.

A quali conclusioni giungono gli autori? Molto simili, seppure non del tutto coincidenti. Entrambi reputano sbagliato scegliere una delle due «eguaglianze» a discapito dell'altra e si uniscono a quanti optano per una «poliarchia» dei principi di giustizia. Duru-Bellat precisa che la meritocrazia non è a suo parere una teoria da rigettare del tutto; piuttosto va riconosciuta la sua incompletezza e insufficienza, per cui le sue critiche sono rivolte non tanto alla teoria, quanto alle odierne pretese egemoniche dei suoi sostenitori. A differenza di quanto sostenuto dai nuovi profeti della meritocrazia (per l'Italia si veda, per esempio, l'interessante volume del 2008 di R. Abravamel, *Meritocrazia*, Garzanti), tutte o quasi le ricerche comparative internazionali condotte negli ultimi anni sia da sociologi che da economisti, evidenziano la stretta correlazione statistica di segno negativo tra gli indicatori dell'eguaglianza delle opportunità e della mobilità sociale da un lato e quelli delle diseguaglianze di reddito o di condizioni materiali di vita dall'altro. In sostanza laddove i redditi sono distribuiti in modo più egualitario – nei paesi scandinavi per esempio – l'*égalité des chances* risulta maggiore e la società appare, come si suole dire, più 'aperta'. Laddove invece i divari sono più estesi – Stati Uniti e Italia – l'impatto dello status dei genitori su quello dei figli emerge decisamente più accentuato. Il che si spiega molto semplicemente: poiché, come di nuovo emerge chiaramente dalle ricerche, la mobilità sociale più frequente è quella a breve o medio raggio, quanto più in un paese sono distanti le posizioni da scalare, tanto più ridotte in quel contesto risultano le *chance* di mobilità.

Concludendo, pare sufficientemente convincente (per quanto non problematica) la proposta di Dubet: i due modelli vanno perseguiti insieme, senza dimenticare che mentre può darsi eguaglianza delle posizioni in assenza di meritocrazia – ma conosciamo bene i guasti che in questo caso si producono – non può esservi meritocrazia, declinata come eguaglianza delle opportunità, senza un certo grado di eguaglianza delle posizioni. È questa una verità che una società che si autodefinisce come giusta o equa dovrebbe tenere bene a mente, non lasciandosi sedurre dalle sirene di un'ingenua e mitizzata visione della meritocrazia.

# Oltre 60 anni di politica educativa nel Regno Unito

S/D)))

Fili rossi del dibattito

di Mario Dutto

- Bangs, J., MacBeath, J., Galton, M. (2011), *Reinventing Schools, Reforming Teaching: From Political Visions to Classroom Reality*, London, Routledge
- Ward, S. & Eden, C. (2009), *Key Issues in Education Policy*, London, Sage
- Ball, St.J. (2006), *Education Policy and Social Class. The selected works of St.J. Ball*, London, Routledge
- Chitty, C. (2004), *Education Policy in Britain*, London, Palgrave Macmillan
- Jones, K. (2003), *Education in Britain. 1944 to the Present*, Cambridge, UK, Polity Press in association with Blackwell Publishing

Ci sono diversi motivi di interesse nei confronti delle politiche educative del Regno Unito nell'ultimo mezzo secolo. In primo luogo la tradizione anglosassone ha avuto per lungo tempo un posto di rilievo nella discussione politica come nelle analisi comparative; su molte questioni è stata, ed è tuttora, un termine di confronto. Inoltre lo stile di *policy*, ricco di documentazione, consente ricostruzioni impensabili in altri contesti. Ma è soprattutto lo sviluppo della *policy sociology* – l'inglese *Journal of Education Policy* ha celebrato da poco i venti anni di attività – che ha dato origine a una ricerca, articolata e rigogliosa, a rendere proficua l'analisi dei labirinti della formazione e dell'implementazione delle politiche nel Regno Unito.

Per queste ragioni gli ultimi sessant'anni di politiche educative nel Regno Unito sono passati al vaglio di vari analisti e si offrono come un laboratorio aperto per sondare il campo, esplorare ipotesi e verificare interpretazioni in materia di politiche pubbliche per l'educazione. Le tappe segnate dalle leggi fondamentali – 1944, 1988, 1998, 2002 – tracciano i confini di stagioni che si sono succedute con una propria caratterizzazione e che possono essere ricostruite attraverso le strategie degli attori con una lettura evolutiva che le consuete analisi comparative non sempre consentono.

La disponibilità di studi e ricerche, mentre segna l'età matura della sociologia delle politiche, delinea un'area di investigazione, diversa dagli approcci ideologici del passato ma anche distinta dalle elaborazioni culturali degli *educationist*. Il lavoro degli autori, di cui segnaliamo alcuni lavori, può accompagnare il lettore interessato, come contribuire a





costruire lo scenario di riferimento per il ricercatore o lo storico; dall'intreccio dei punti di vista emergono, inoltre, stimoli e suggerimenti per l'esame delle politiche educative. Numerose *issue* che hanno travagliato negli anni i decisori politici in Inghilterra, come nella Scozia e nel Galles, fanno parte delle agende condivise tra paesi con tradizioni e storie diverse. Le indicazioni di metodo, esplicitamente formulate o implicitamente seguite, sono inoltre importanti. I cinque volumi sono diversi per natura e per fattura; sono scelti nella vasta letteratura esistente allo scopo di evidenziare approcci diversi da cui si può muovere, dalla classica prospettiva storica applicata al settore e arricchita dall'uso delle fonti contemporanee all'analisi evolutiva e tematica a un tempo delle politiche educative lungo un arco medio lungo di svolgimento, dalle riflessioni e dalla ricerca che accompagna un itinerario di qualche decennio alla valorizzazione, a fini di approfondimento e di studio, del caso inglese, fino alla ricerca su un aspetto particolare di una stagione politica, esaminato nel suo contesto. La scelta dei volumi è esplorativa e non ha pretese di sistematicità. I volumi, tuttavia, possono avere un posto in una preliminare bibliografia sulle politiche educative nel Regno Unito.

Ken Jones (2003), Professore alla Keele University e autore di vari volumi e articoli su aspetti singoli della politica educativa, mette assieme, in *Education in Britain*, pubblicato nel 2003 per la Polity Press (Cambridge), una ricostruzione di sessant'anni di storia della scuola. Ripercorre i decenni identificando le battaglie sociali, culturali e politiche che sono alla base della dinamica del cambiamento educativo in Inghilterra, nel Galles, nella Scozia e nell'Irlanda del Nord a partire dal 1944 fino ai primi anni del secolo presente. La storia è suddivisa in stagioni diverse, dall'epoca dell'immediato dopoguerra (con un impegnativo disegno per la scuola del Paese, che, poi, troverà solo in parte compiuta realizzazione) alla fase di consolidamento degli anni 1950 e 1960 (l'autore si chiede se sia appropriata la definizione di «età dell'oro» attribuita al periodo, viste le diverse questioni rimaste insolte), dal periodo di espansione della popolazione scolastica e dell'intervento pubblico degli anni Settanta fino ai due cicli successivi che hanno visto il trionfo e il fallimento dei conservatori, prima, e l'avvento, poi, del *New Labour* (significativamente Jones definisce *inheritors* i *policy maker* laburisti). Interessante è l'approccio scelto dall'autore nell'unire la convenzionale prospettiva storica con l'analisi delle politiche. Jones adotta un'ottica ampia di osservazione e di approfondimento entro cui colloca sia le dinamiche e le manifestazioni delle strategie politiche sia i cambiamenti a livello di cultura della scuola e di pratiche a scuola. A questo scopo introduce la nozione di *education space* per indicare il terreno di studio. Per il futuro Jones nota l'ambizione troppo elevata dei laburisti (*success against the odds*), l'inconciliabile conflitto tra interessi privati e bisogni sociali (a proposito di privatizzazione) e il conflitto duraturo con la professione insegnante derivante da un regime basato sulla valutazione della *performance* degli studenti.



Nella riedizione con ampliamenti nel 2009 di *Education Policy in Britain* per i tipi della Palgrave Macmillan (Londra) Clyde Chitty (2009) dell'Università di Londra sceglie una duplice strada nell'affrontare il tema: nella prima parte ricostruisce l'evoluzione dal 1944 al 2009 delle azioni pubbliche nel campo dell'educazione e nella seconda isola e approfondisce tematicamente i nodi cruciali delle politiche educative. Ne deriva un itinerario, documentato, critico e articolato. Nella ricostruzione storica individua nella metà degli anni Settanta il discrimine del passaggio dalla lunga stagione di consenso, per la verità derivante dall'equilibrio assicurata dal «triangolo di tensione» tra i grandi attori di *policy* (il Ministro con i suoi consiglieri, il dipartimento per l'educazione con i suoi *civil servants* e il potente servizio ispettivo – HMI), alla stagione dell'interventismo governativo prima con il primo Ministero Thatcher e i successivi governi conservatori e poi con il *New Labour* che ritorna al potere dopo lunghi anni di opposizione. Nella seconda parte invece l'autore mette in evidenza temi importanti come il *national curriculum* per la fascia 5-14 e per quella 14-19, di cui analizza la strutturazione e il destino e sullo sfondo traccia le linee di continuità che legano le scelte conservatrici con quelle laburiste. Continuità che avviene, tuttavia, con sfumature e accentuazioni diverse (le medesime strategie attente alle scelte delle famiglie e alla competizione tra le scuole originate da posizioni politiche e ideologiche dei governi conservatori vengono riviste come soluzioni efficaci per il miglioramento delle scuole dai ministri laburisti). Di grande interesse, nel volume, il riferimento ricorrente alle *grammar schools* che diventano motivo del contendere e il cui destino assume un alto, e controverso, valore simbolico. In conclusione l'autore richiama, in sintesi, le risultanze delle ricerche sui limiti dell'efficacia delle diverse politiche perseguite, in termini di equità, sottolineando le distanze, se non divergenze, esistenti, su questo come su altri temi, tra le politiche perseguite in Inghilterra e quelle adottate nel Galles e nella Scozia.

Stephen Ball è un autore determinante nello studio delle politiche educative nel Regno Unito. In *Education Policy and Social Class* pubblicato per Routledge nel 2006, sono raccolti scritti redatti da Ball in un arco di tempo lungo trentacinque anni. Con approfondimento metodologico e consapevolezza critica dei caratteri propri dell'analisi delle politiche (forse con qualche affinità elettiva nei confronti della *critical social research*) Ball accompagna, lungo un itinerario di ricerca, con lucidità e rigore, il lettore nella scoperta delle dimensioni latenti delle decisioni esplicite, nonché delle connessioni tra le scelte compiute e l'andamento delle variabili sociali e culturali. Tra i pionieri nell'aprire il campo della *education policy research* Ball analizza aspetti cruciali delle successive stagioni politiche (valutazione delle scuole, scelte della scuola e minoranze etniche, la classe media e la riproduzione sociale...), nonché temi centrali nella tradizione sociologica come il rapporto tra classe sociale e scuola o l'analisi della *parental choice* nel contesto delle classi socia-



li. La preoccupazione teoretica ed epistemologica, non disgiunta da un approccio empirico coerente, accompagna la sua ricerca assicurando al lettore una rilettura approfondita di molte delle correnti tematiche (dalla riforma scolastica al ruolo del mercato). Il volume è un utile antidoto contro il rischio di ricostruzioni meramente descrittive e acritiche.

Diversamente dagli autori citati, Ward e Eden (2009) dell'Università di Bath confezionano un libro, *Key Issues in Education Policy*, pubblicato nel 2009 da Sage (London) con la preoccupazione di dare uno strumento per lo studio e per l'approfondimento scegliendo la politica educativa del Regno Unito come un banco di prova per l'analisi delle politiche (ruolo dello Stato, equità e disuguaglianze, razza, genere, povertà...). Le vicende vengono così selezionate e presentate in funzione del chiarimento di concetti e di modelli di analisi. Ne deriva un itinerario ragionato lungo gli anni e una parallela messa a punto di concetti fondamentali (curriculum e ruolo dello Stato, diversificazione dell'istruzione superiore, insegnamento e valutazione...). Il volume dimostra che i sessant'anni di formazione e messa in opera delle politiche nel Regno Unito sono una ricca miniera, per gli studenti come per gli esperti, che consente di mettere alla prova i ferri del mestiere per l'analisi di politiche educative. L'approccio adottato riflette il lavoro tramite il quale il terreno di analisi è stato dissodato ed è germogliata prima e cresciuta poi la *policy sociology*, capace di una controlettura dei processi.

Pubblicato da Routledge nel 2011, *Reinventing Schools, Reforming Teaching: From Political Visions to Classroom Reality* è opera di Bangs, Mcbeath e Galtung, accademici e consulenti nel tempo di varie istituzioni. Centrato sulle politiche del New Labour il volume affronta la questione della difficile interazione tra decisioni politiche e prassi didattiche sullo sfondo del lungo viaggio dalla visione politica alla pratica in classe. Seguendo gli interrogativi oggi comuni (attenzione centrata non tanto sui modelli di riforma, ma sulla capacità di migliorare i sistemi educativi) alla domanda sugli esiti delle politiche educative del governo laburista di Blair gli autori rispondono mettendo in evidenza, dopo l'entusiasmo iniziale («*In the beginning was euphoria*») la complessità dei processi di implementazione e la fallacia delle dinamiche *top-down*. I vari capitoli sono legati, alla base, da un sotterraneo filo rosso, esplicitato qui e là, che lega le diverse parti del volume: è il rapporto tra le politiche educative e il punto di vista degli insegnanti («*In the end, teachers are on their own*») o, più in particolare, il peso che le politiche per gli insegnanti hanno nel quadro generale delle decisioni prese per rinnovare le scuole e migliorare gli standard. Sotto questo profilo gli autori non esitano a richiamare l'assenza di una vera preoccupazione per una strategia che avesse a riferimento gli insegnanti; anzi segnalano, e si soffermano, sulle occasioni mancate e sulle ripercussioni che l'assenza di attenzione agli insegnanti ha generato. Rimarchevole è la soluzione metodologica di intervistare autorevoli testimoni – classificati un po' icasticamente nelle tre categorie



degli architetti, dei critici e dei profeti della riforma – dei processi di *policy making*, a integrazione della più consueta analisi documentale. La produzione del volume, che dà conto della ricerca condotta, è stata sostenuta dalla più importante organizzazione professionale dei docenti nel Regno Unito; questo non inficia la rigorosità dell'analisi, condotta con dovizia di supporti e di evidenze, anzi introduce un'angolazione spesso assente in altre analisi. La periodizzazione adottata dagli autori citati presenta elementi comuni. Sebbene sia una stagione meno conosciuta, l'immediato dopoguerra si rivela, soprattutto nelle analisi di Jones e Chitty, inaspettatamente interessante e indispensabile per capire il quadro di riferimento, implicito in gran parte, delle successive epoche. Il consenso costruito nell'entusiasmo della ricostruzione, la definizione del sistema scolastico nel 1944, i dilemmi sottostanti non risolti (*grammar school...*) e il forte dominio degli amministratori e del servizio ispettivo con una collaborazione attiva delle strutture territoriali sono indicati come i fondamentali del sistema scolastico inglese.

Dagli anni 1970, quando entra in discussione il valore della scuola per la società attraversata da crisi economica, al nuovo secolo salgono sulla scena, in tempi successivi, governi diversi ma con una comune intenzione di intervenire decisamente sul sistema di istruzione. Le analisi contenute nei volumi segnalati concordano nel rintracciare continuità e discontinuità nella transizione. Il cambiamento di governo non modifica alcune linee di lavoro, inaspettatamente a conferma di una condivisione di base su alcune scelte, seppur reinterpretate. Al di là delle contrapposizioni, quando l'analisi viene approfondita c'è una non secondaria linea di continuità anche rispetto a questioni a elevato valore simbolico come il destino delle *grammar school* o i tradizionali esami conclusivi della scuola secondaria.

È soprattutto in questo secondo periodo, con l'interventismo dei governi che si succedono, che il Regno Unito si trasforma in un «poderoso laboratorio» di visioni politiche sull'educazione, di linee di lavoro non tradizionali, di misure e di strumenti operativi. Le grandi questioni che hanno agitato le agende dei governi occidentali (autonomia delle scuole, programmi nazionali di insegnamento, sistemi di valutazione, rendicontazione, diversificazione dell'istruzione secondaria, promozione delle competenze fondamentali nella scuola di base, il mercato come fattore dinamico nell'educazione...) hanno trovato riferimenti nell'esperienza, quando non sono nate, nel Regno Unito. Le analisi contenute nei volumi citati aiutano a cogliere sia la strutturazione delle diverse soluzioni e misure sia la loro destrutturazione in fase di applicazione. Mettono in evidenza la complessità dei processi di decisione e la frequente ambivalenza delle scelte compiute («*There's nothing rational about decision-making*» è il titolo di un capitolo del volume di Bangs, MacBeath e Galton). Da sottolineare è la grande dinamica istituzionale che accompagna gli ultimi decenni, con l'avvio, lo sviluppo, la sostituzione di istituzioni e agenzie



dedicate, la destrutturazione de dipartimenti centrali, a conferma della importanza delle basi organizzative e amministrative per lo sviluppo di politiche educative e della indispensabile dinamica amministrativa che il cambiamento richiede. A questo tema Chitty dedica un intero capitolo («*The changing worlds of education policy*»). Nei diversi volumi vengono ripercorse le biografie delle istituzioni, ma anche quelle delle persone che hanno giocato un ruolo decisivo nei singoli momenti e su particolari vicende. Alcune pagine risultano veramente avvincenti.

Le lezioni che si possono trarre sono numerose; il caso del Regno Unito non è tanto interessante rispetto ai miglioramenti raggiunti o al posizionamento a livello internazionale degli studenti inglesi, quanto piuttosto come terreno da analizzare per approfondire i modi e le forme dell'agire pubblico nel campo dell'educazione, in un contesto di forte, e caratterizzata, tradizione educativa e con ricorrenti manifestazione di interventismo del governo, sia conservatore sia laburista. Da questo punto di vista i caratteri della macchina di costruzione delle decisioni e le strutture di implementazione sono senza dubbio una parte interessante dell'esperienza inglese.

La lettura dei libri segnalati può essere certamente utile e stimolante per i professionisti dell'educazione, per chi ha un interesse per la storia del sistema scolastico inglese, per chi vuol partire da una prima, circostanziata ed elaborata, analisi per successivi o specifici approfondimenti come per chi intende 'costruire' utili generalizzazioni sui processi di *policy making*. Sotto quest'ultimo profilo dai libri segnalati è possibile identificare i principali attori, di sistema e non di sistema, che hanno svolto un ruolo nel processo di costruzione e implementazione delle politiche, incluse le *lobbie* e i *thinktank* di maggior rilievo, nonché il profilo e il ruolo di persone chiave che nei decenni esaminati hanno svolto un ruolo importante, sia nella elaborazione politica sia nella decisione. In questa ottica la considerazione dell'intero arco di tempo tra il 1944 e il primo decennio del nuovo secolo aiuta ad accentuare la discontinuità dagli anni Ottanta in poi; periodo, quest'ultimo, nel quale l'azione diretta del governo nel campo dell'educazione ha costituito uno scenario di continuità pur nell'alternanza politica.

La ricchezza dei riferimenti bibliografici e la rilevanza che la documentazione ha nello svolgersi delle analisi permettono, inoltre, di avere a disposizione per il periodo considerato tutti i principali necessari riferimenti e le correlate fonti d'indagine.

**Kaiser, D. (2005), *Pedagogy and the Practice of Science: Historical and Contemporary Perspectives***



The MIT Press, Cambridge, Massachusetts-London, England, pp. 426

*di Assunta Viteritti*

«Scienziati non si nasce, si viene fatti». Esordisce così David Kaiser nel suo bel libro *Pedagogy and the Practice of Science*. Obiettivo del volume, attraverso le storie di scienziati affermati, ma anche di giovani generazioni di scienziati in formazione, è quello di mettere al centro ciò che, a parere dell'autore, è stato negli ultimi decenni messo in periferia: la pedagogia deve riprendersi il suo ruolo centrale nella storia pratica della scienza. Ciò che sta a cuore all'autore è di *ri-tracciare* il ruolo cruciale della formazione scientifica usando la pedagogia, come finestra per guardare come è cambiata la scienza, come i ruoli scientifici si sono evoluti, come la formazione scientifica, analizzata nello spazio e nel tempo, sia stata (ed è), espressione storica e culturale dei modi di fare la scienza.

*Pedagogy and the Practice of Science* amplia lo sguardo e vuole essere un viaggio nel come la scienza si forma storicamente e praticamente, mostrando come ogni forma storica della scienza abbia nascosta dentro una propria pedagogia.

Per intraprendere questo viaggio Kaiser si affida principalmente a due autori: Kuhn e Foucault. È stato infatti Kuhn per primo a sottolineare l'importanza della formazione scientifica poiché cruciale è per gli scienziati in erba la fatica, la lotta, loro richiesta, per appropriarsi del mestiere e delle abilità degli scienziati esperti al fine di padroneggiare, più tardi nella loro carriera, i «paradigmi» scientifici. Sarà poi Foucault, analizzando le forme di disciplinamento delle menti e dei corpi, a mettere in primo piano la forza del potere che la pedagogia può avere sugli individui. La scienza, nella visione di Kaiser, è sì pedagogia formalizzata e istituzionalizzata in corsi e insegnamenti ma è anche pedagogia pratica, quotidiana, esperienza storica e culturale. In questo senso viene ripreso anche un terzo autore, Michael Polanyi, che negli anni Cinquanta e Sessanta scriveva della centralità dell'apprendimento tacito e dell'acquisizione artigianale del sapere scientifico che deve sviluppare un'abilità tattile per i problemi di ricerca e per gli strumenti scientifici, una conoscenza diretta, tra le mani, che nessuna quantità di sapere formale può rimpiazzare.

Certo non si può dire, afferma Kaiser, che la pedagogia, l'educazione e la formazione siano rimaste fuori dalla letteratura sugli studi scientifici però molti trend recenti si sono rivolti ad indagare 'solo' le pratiche



scientifiche esperte ed hanno avuto la tendenza a tralasciare le componenti educative inscritte nella pratica della scienza. Forzando forse il discorso di Kaiser, si può affermare che, la fascinazione corrente degli studi STS<sup>2</sup> si è rivolta in modo più massivo verso lo studio delle pratiche locali e delle culture materiali della scienza, sviluppando, a partire dal 1980, una incredibile quantità di lavori interessanti e importanti che si sono però focalizzati sulle pratiche di scienziati già affermati e non su quelli in formazione. Certo questi studi hanno aperto i nostri occhi sulla scienza come pratica, ma hanno lasciato sullo sfondo le difficoltà nell'acquisire nuove *skill* da parte degli scienziati in erba già durante la formazione universitaria e poi all'inizio della pratica.

Dopo tutto, come dice Kaiser, le «pratiche devono essere praticate» e quindi bisogna spingere la ricerca pedagogica verso le questioni dell'apprendimento e della formazione degli scienziati<sup>3</sup>.

Il volume vuole indagare gli specifici legami tra tipi di formazione, il modo in cui queste modalità sono negoziate e portate avanti in momenti e luoghi specifici e come queste modalità si innestano e danno forma alle pratiche scientifiche. Kaiser si chiede se «la forma della formazione» sia importante per il contenuto della scienza. A partire da tali domande il volume tratta della pedagogia non nello stretto senso delle tecniche di insegnamento ma nel senso più ampio: la pedagogia è messa al centro poiché attraverso essa si vuole vedere quali sono le modalità di formazione, sul piano storico e culturale, attraverso le quali «le giovani reclute» divengono scienziati o ingegneri.

I saggi presentati nel volume guardano a diverse storie di formazione pedagogica degli scienziati (fisici, ingegneri, tecnologi) incrociando episodi provenienti da tre aree del pianeta: Europa, Asia e Stati Uniti durante il XIX e XX secolo. Il volume è organizzato in quattro parti:

- 1) *Insegnando pratiche trasferendo abilità;*
- 2) *Culture pedagogiche in collisione;*
- 3) *L'azione dei libri di testo;*
- 4) *Riproduzione generazionale.*

La prima e la terza parte si concentrano sulla questione di come abilità e pratiche possono essere «trasferite» agli scienziati in formazione mentre la seconda e la quarta parte esaminano più da vicino come ruoli, norme e valori, possono essere insegnate per produrre nuove generazioni di praticanti. I contributi della prima parte – *Insegnando pratiche trasferendo abilità* – si concentrano sull'interazione tra tecniche d'istruzione e strategie di ricerca scientifica in trasformazione: è grazie all'allestimento e alla messa in circolazione di nuovi dispositivi formativi che si contribuisce alla formazione delle nuove generazioni di scienziati. Nella seconda sezione – *Culture pedagogiche in collisione* – vengono presentati contributi sulle controversie pedagogiche di cosa scienziati e ingegneri considerano





come formazione appropriata o efficace: le conoscenze non sono neutre, ma sono esito di lotta tra gruppi e visioni pedagogiche. Nella terza sezione – *L'azione dei libri di testo* – si vuole criticare quella impostazione che considera i libri di testo scientifici come «l'ultima essiccazione della scoperta scientifica» resa routine banale e data per scontata per arrivare a considerare i libri di testo come prodotti creativi. Nell'ultima sezione – *Riproduzione delle generazioni* – si guarda a come gli scienziati e gli ingegneri passano le loro abilità e sapere alle giovani generazioni. Loro non solo passano contenuti, ma «inculcano» norme, ruoli e modi d'essere. Insomma, come afferma esplicitamente Kaiser, nel XIX e XX secolo tutte le decisioni che hanno riguardato come generare nuova conoscenza sono state fortemente intrecciate con «come» generare nuovi creatori di conoscenza.

I diversi saggi mostrano storie di pratiche scientifiche che sono, in fondo, storie di formazione. Infatti, cos'altro è la formazione degli scienziati se non i modi in cui questi approcciano i problemi, come ricercano le soluzioni, come i giovani scienziati imparano e sono forgiati ai loro ruoli e come apprendono i ruoli degli altri, come si approcciano alle discipline e alle regole di comportamento? Alla luce di questa domanda, Kaiser propone una ri-lettura dell'opera di Kuhn<sup>4</sup> e Foucault<sup>5</sup> guardando al loro lavoro come a una epistemologia della scienza basata sulla formazione.

A suo avviso una lettura integrata e complementare dei due autori, nonostante le loro differenze, consente di riempire un vuoto nella letteratura sulla scienza e un analogo vuoto nella storia dell'educazione: l'assenza di una tematizzazione esplicita della relazione tra la formazione e la produzione della conoscenza scientifica. Kuhn ha sostenuto che la formazione scientifica è innanzitutto acquisizione delle leggi, dei principi e dei concetti, un processo dogmatico e autoritario a cui i giovani scienziati sono sottoposti, tramite esercizi, pratica individuale, strenuo studio, al fine di padroneggiare il mestiere. Ma come si apprendono queste leggi, come gli studenti superano queste difficoltà? Secondo Kuhn, nella ri-lettura che ne fa Kaiser, la conoscenza appresa dagli scienziati è un vero atto di lotta per riprodurre e assumere le conoscenze sotto forma di soluzioni riconosciute dalla comunità<sup>6</sup>. Lo studente, nel duro lavoro dell'esercizio, genera (possiamo dire rigenera in se stesso) il significato nella lotta rappresentata dalla pratica: non c'è conoscenza fuori dal suo esercizio pratico, dove anche il generare i concetti è un esercizio, una lotta di apprendimento. La conoscenza scientifica non risiede in qualche parte nella mente o in leggi metafisiche da raggiungere ma è espressa nell'accumulo nelle abilità esercitate, incorporate, forgiate per eseguire la soluzione dei problemi: la lotta per la conoscenza è nell'appropriazione. È solo nella condivisione faticosa delle abilità risolutive dei problemi, nell'addestramento a una maestria, che si arriva a condividere la matrice disciplinare di un paradigma.





Due problemi rimangono aperti in Kuhn: la mancata problematizzazione della formazione storica della conoscenza scientifica dogmatizzata e l'impoverimento dell'esperienza di apprendimento, intesa da Kuhn come lotta in un atto che è 'solo' individuale. Kuhn conserva un'idea ciclica (che Kaiser definisce anche *gestaltica*) e non storica del cambiamento dei paradigmi scientifici e non guarda con attenzione alla base istituzionalizzata e collettiva dell'educazione scientifica. In questo senso il lavoro di Foucault prosegue e completa quello di Kuhn. Al centro è qui la storia della formazione istituzionalizzata, i nuovi regimi disciplinari che interessano anche la scuola: il cambiamento (l'apprendimento?) si compie solo attraverso piccoli e ripetuti gesti di coercizione. I codici e le rigorose routine dei nuovi regimi formativi della conoscenza istituzionalizzata non investono la mente isolata e libera ma il corpo intero, e la formazione è 'nel' farsi del processo e non nel suo risultato. Ma questo non spiega tutto, la scuola non è un carcere, non è un ospedale e in questo caso la docilità, lo sforzo, la fatica e l'utilità è coprodotta dall'individuo che si assoggetta alla disciplina: l'autodisciplina è il contributo dello studente al processo pedagogico. Il potere dei regimi formativi genera un agente attivo che produce il dominio su oggetti e rituali. Solo attraverso l'impadronirsi certotino delle molte abilità richieste si producono praticanti competenti e capaci di predisporre ricerche collettive e progressive. Il pensiero di Foucault non ci parla di un determinismo formativo sterile ma ci porta a considerare tutte le pratiche esperte degli scienziati come condizionate pedagogicamente.

Veniamo ora alle critiche. Kaiser intravede alcuni limiti interni nei lavori di Kuhn e Foucault: una mancanza di visione storica nel pensiero di Kuhn, che rimane imbrigliato in una sorta di mentalismo che si traduce nell'incapacità di guardare in modo storico, pratico e non linearistico ai passaggi tra paradigmi; mentre per quanto riguarda Foucault la critica è quella di un confinamento del modello dei regimi di disciplinamento solo alle scienze umane (come se queste fossero meno scienze di quelle fisiche o chimiche, o ingegneristiche, o biologiche, o tecnologiche ecc.). La proposta di Kaiser è quella di completare e continuare il lavoro di Kuhn e Foucault sviluppando ricerche, di natura comparativa, che consentano di vedere da vicino come si producono, nella pratica formativa, nell'esperienza di conoscenza dei praticanti e degli esperti, i valori culturali della scienza, guardando da vicino 'come' questi vengono formati: le pratiche di costruzione della scienza, delle nuove generazioni e degli esperti, esprimono sempre una pedagogia.

Kaiser, in questo bel lavoro, impone un dialogo tra quelli che (soprattutto i filosofi e gli storici della scienza) hanno dimenticato la storia pratica della scienza e quelli che (soprattutto gli studiosi della scienza orientati alle pratiche) hanno dimenticato l'educazione come base formativa della pratica. Il libro non è recentissimo, ma la sua forza è ancora tutta da scoprire tanto in ambito pedagogico quanto in ambito di studi STS.

## Note

<sup>1</sup> David Kaiser è Professore nel programma di Scienze, Tecnologia e Società del Dipartimento di Fisica del Massachusetts Institute of Technology (MIT) e le sue ricerche si sono focalizzate, principalmente, sullo sviluppo della Fisica negli Stati Uniti durante la Guerra fredda focalizzando l'attenzione su come le discipline scientifiche si sono evolute nella continua intersezione con la politica, la cultura e i cambiamenti intervenuti nella formazione accademica. È autore di diversi volumi sulla storia sociale, culturale e pedagogica della scienza. Tra i suoi lavori si possono ricordare *Theories Apart: The dispersion of Feynman Diagrams in Postwar Physics* (University of Chicago Press, 2005), che traccia come l'approccio scientifico del fisico premio nobel Richard Feynman sia diventato una tendenza riconosciuta su larga scala; *How the Hippies Saved Physics: Science, Counterculture, and the Quantum Revival* (W.W. Norton, 2011), che racconta di come un gruppo di fisici anticonformisti con le loro scoperte hanno modificato la rotta della fisica quantistica contemporanea. Poi oltre al libro che qui è discusso, Kaiser ha scritto *Becoming MIT: Moments of Decision* (MIT Press, 2010) che racconta la storia del MIT e il volume *American Physics and the Cold War Bubble*, (University of Chicago Press, di prossima pubblicazione).

<sup>2</sup> La tradizione degli studi di laboratorio e degli studi STS è molto ampia. Tra i tanti i classici internazionali ne cito solo alcuni: Latour e Woolgar (1979), Latour (1987), Pickering (1992); Karin Knorr-Cetina (1999). Diversi studi ispirati a questa prospettiva negli ultimi anni sono stati realizzati anche in Italia.

<sup>3</sup> È a questi temi che si rivolge un mio recente contributo: Viteritti, A., «Corpi sapienti in laboratorio. Apprendere la tecnoscienza in pratica tra disciplinamento e formatività,» in *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 1/2011 (in corso di pubblicazione).

<sup>4</sup> In particolare Kaiser si riferisce all'opera di Kuhn, *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, University of Chicago Press 1977. Una versione modificata è disponibile in traduzione italiana in Th.S. Kuhn, *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza*, Torino, Einaudi, 1985, 244-260.

<sup>5</sup> In particolare si riferisce al testo *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976.

<sup>6</sup> Kuhn quando parla degli scienziati si riferisce ai fisici e li assume come modello universale della scienza. Forse questo oggi darebbe qualche problema. Ogni scienza ha un suo modo di apprendere, una sua epistemologia pratica e comunque nessuna scienza può essere assunta come emblematica e modello per un'altra.

**Grimaldi, E. (2010), *Discorsi e pratiche di governance della scuola. L'esperienza della Provincia di Napoli***

**Milano, Franco Angeli, pp. 224**

*di Giovanna Barzanò*

L'analisi delle 'politiche' è un'arte: gioco creativo d'immaginazione e scoperta, si colloca tra passato e futuro, soggettivo e oggettivo, descrizione e prescrizione. Di volta in volta combina elementi opposti per interrogare problemi significativi sullo sfondo di scenari di intricate interdipendenze (Wildavsky, 1987). È un'arte che ha a che vedere con i testi, ma soprattutto con le persone: «le politiche non agiscono, solo le persone lo fanno» (*ibidem*) e giustamente insigni ricercatori sociali come Stephen Ball (2008) invitano a guardare le politiche come a qualcosa che «viene messo in atto» (*enacted*) dagli attori interessati con le loro mediazioni e interpretazioni, piuttosto che «essere realizzato» (*implemented*) secondo supposti processi lineari.

Grimaldi abbraccia con convinzione questa prospettiva e ci mostra una composizione di immagini, in questo senso davvero artistica, di alcuni tratti cruciali delle politiche educative nella provincia di Napoli, indagate con metodologia etnografica. In particolare si concentra sul processo di istituzione e attivazione – a partire dal 2004 – delle «conferenze di ambito», nuova aggregazione istituita dalla Provincia di Napoli in seguito alla riforma dei meccanismi di *governance* del sistema scolastico italiano, per realizzare sul territorio la programmazione dell'offerta formativa e dell'edilizia scolastica, mettendo in relazione diversi attori locali: comuni, scuole, delegati regionali alla formazione professionale. Due contesti territoriali napoletani vengono scelti e se ne costruisce l'analisi, creando così l'occasione per un'approfondita rielaborazione interpretativa 'situata' sull'attualità delle riforme del sistema educativo italiano ambientata – finalmente – nella letteratura internazionale.

Come osserva Lorenzo Fischer nell'introduzione al volume, aspetto prezioso della ricerca è proprio l'attenta costruzione degli strumenti di analisi, con una ricca documentazione che mobilita in modo tutt'altro che formale, autori nazionali e studiosi anglofoni e francofoni. Ne derivano scorci e riflessioni su una scelta meditata di recenti opere – molte non disponibili in italiano – che vengono qui messe alla prova per la loro capacità di costituire una «cassetta di attrezzi metodologici» capace di portare a letture approfondite e originali dell'attualità educativa. Con questi strumenti lo studio riesce infatti a catturare dimensioni globali e



locali, sottolineando i processi di «vernacularizzazione» che ne derivano (Appadurai, 1996, Ozga & Lingard, 2007), cioè come il locale traduce e riformula il globale nell'unicità dei suoi contesti.

Il libro è implicitamente costituito da tre parti, come si evince dal dettagliato indice che ne mette subito in luce la struttura, anche se l'autore (*Introduzione*) ne dichiara due. Nella prima parte (capitoli 1-3) dedicata ai presupposti teorici della ricerca, si ragiona sugli scenari interpretativi. Il primo capitolo chiarisce gli obiettivi del libro: contribuire allo studio dei processi di traduzione nel contesto italiano di alcuni elementi della «ricetta neoliberale per la riforma dei sistemi educativi», leggendo e interpretando la riforma italiana, e l'autonomia in particolare, come processo composito, che si colloca tra «nuovi discorsi» e tendenze all'ancoraggio nel passato. In questo quadro le esperienze delle conferenze di ambito napoletane, con la molteplicità di attori eterogenei che coinvolgono e le molte interdipendenze in cui sono immerse, offrono un campo di studio emblematico. Rappresentano cioè un *setting* ideale per entrare nella complessità dell'accadere dei fenomeni educativi, non nella prospettiva di raggiungerne la sostanza attraverso le vaste immagini che consente la ricerca quantitativa, ma in quella, ugualmente essenziale, di catturare tratti di quell'«amalgama unico di persone, luoghi ed eventi» di cui è fatta la pratica educativa, e di giungere a *fuzzy generalisation* (Bottery *et al.*, 2008). Rinunciando a generalizzazioni universali, si vuole entrare nelle priorità e nelle preoccupazioni più profonde che emergono in precisi contesti, per indicare possibili similitudini e differenze rispetto ad altri analoghi. Un limite che è anche una forza: propone immagini dense, fertili di problematizzazioni, di spunti di riflessione.

Il capitolo 2 è in un certo senso la vetrina degli strumenti di analisi. Qui alla riflessione sulle politiche intese – secondo la proposta di ispirazione foucaultiana di Ball – come testi e come discorsi, che si attualizzano attraverso la mediazione e l'interpretazione degli attori, si abbinano i contributi euristici della strutturazione di Giddens e la sua rilettura attuata da Stones in chiave di *strong structuration*.

Nel capitolo 3 a venire alla ribalta sono i «discorsi» che stanno orientando le politiche educative nell'arena politica internazionale e le diverse caratteristiche di *governamentality* implicate. Ci si sofferma sulle dinamiche di welfarismo e postwelfarismo: burocrazia e professionalismo nel discorso welfarista, *new public management* e logiche di mercato nel discorso neoliberale, confluiti insieme nella cosiddetta «terza via». Il capitolo si conclude con un'analisi di prospettive di discorso democratico, in linea con «la quarta via» di Hargreaves e Shirley (2009). È sullo sfondo del fronteggiarsi e combinarsi di discorsi diversi che viene letto nel capitolo 4 – di fatto la seconda parte del libro – il contesto della riforma italiana, delineandone lo sviluppo a partire dalla «svolta epocale» dell'autonomia.

Nella terza parte (capitoli 5, 6 e 7) si illustra la metodologia etno-



grafica e si discutono i risultati dei due studi di caso. Il capitolo 6, il più esteso, anche se si trova al termine del volume, ne costituisce il fulcro ed entra nel vivo dell'analisi: non si celebrano vanti ed encomi, anche se si sottolinea l'importanza della linea seguita dalla Provincia di Napoli nel dare sostanza alla norma. Si guarda a eventi, frizioni, tensioni, alle emergenze inattese per evidenziare limiti e opportunità e ciò che con questi fanno giorno per giorno gli attori. Si registra ed esamina l'accadere di fenomeni chiave dell'attualità educativa: tavoli di concertazione, reti, interdipendenze vengono rappresentati qui nelle loro dinamiche. Il quadro polimorfo e sfaccettato che si delinea nel capitolo 7, conclude il volume. Significativi e illuminanti sono i titoli dei paragrafi: ricontestualizzazioni, ibridazioni, mediazioni, possibilità, prospettive.

Lasciamone al lettore l'approfondimento e soffermiamoci sulle «prospettive». Dice Grimaldi:

«L'esito dello scontro tra i discorsi della governance scolastica è, dunque, determinante rispetto all'evoluzione della governance del sistema educativo italiano e, conseguentemente, dell'istituto dell'autonomia scolastica in Italia. [ ] Il ritorno a discorsi e pratiche ispirate dal discorso burocratico-professionale significherebbe un sostanziale fallimento della riforma. Altro esito possibile, e di cui si intravedono i primi segnali, è il prevalere di logiche competitive e particolaristiche. Sono molte le esperienze che sottolineano come ciò genererebbe conflittualità e ingovernabilità» (Grimaldi, 2010, p. 209).

Per l'autore sarebbe auspicabile, invece, la costruzione di un *enabling state*, che persegua equità e interesse collettivo in antitesi con le logiche verticistiche o con quelle competitive della *deregulation*. Una lettura in chiave democratica dei processi di *governance* richiederebbe la costruzione, adeguatamente supportata, di forme di reticolarità orizzontali e simmetriche che sappiano:

- 1) attivare processi di programmazione territoriale condivisi e integrati;
- 2) riconoscere e valorizzare risorse e competenze professionali locali;
- 3) attivare pratiche collaborative e di condivisione di esperienze e conoscenze, in una logica di *empowerment* diffuso.

Il taglio, seppur sobriamente, foucaultiano di questo libro potrebbe suscitare qualche disorientamento nel lettore. A prima vista Foucault è autore in qualche modo disperante per gli educatori: la sua critica dei condizionamenti e del potere propone pillole amare da inghiottire a chi vorrebbe vivere e interpretare l'educazione con l'entusiasmo e la speranza che si nutre nei confronti di «un mondo migliore». Eppure, mai come nell'attualità educativa di oggi, così controversa e tormentata da riduzioni di risorse e fraintendimenti, si sente il bisogno di strumenti critici che facciano ritrovare alla scuola il vigore e la passione della dialettica. Si fa strada la consapevolezza che gli educatori hanno poco da sperare se non



capiscono come combattere le giuste battaglie, come guardare che cosa c'è sotto le dichiarazioni auliche e le 'buone' intenzioni dei decisori. Allora la vitalità e l'intensità di autori anche molto critici possono diventare preziose.

Per Grimaldi questo è il percorso e ci si augura che il dibattito sull'educazione continui ad arricchirsi di altri contributi così: radicati nella teoria e al tempo stesso 'dentro' alla pratica, anche se non sempre e necessariamente così sofisticati. Anzi, senza nulla togliere alla pertinenza, questa tradizione potrebbe certamente essere praticata utilmente anche con testi più 'semplici'. C'è bisogno di quadri che sappiano dare senso anche ai dettagli, che entrino negli anfratti di quello che sta succedendo, facendo circolare interrogativi pregnanti. La direzione qui indicata è dunque davvero convincente.

Come osserva lo studioso americano Michael Apple in una recente intervista:

«se vogliamo una società giusta, bisogna che qualcuno diventi il 'registratore vivente' degli insegnanti, dei capi d'istituto, degli alunni, degli educatori, di tutti quelli che si impegnano giorno per giorno per cambiare la scuola. Gli insegnanti non hanno tempo di raccontare le loro avventure. Siamo noi che facciamo ricerca che dobbiamo farci carico di questo compito. Dobbiamo ascoltare le loro storie, raccoglierle e trasformarle in conoscenze che abbiano un potere reale nella società» (Apple, in Barzanò, 2010, p. 71).

## Bibliografia

- Appadurai, A. (2001), *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi
- Ball, S.J. (2008), *The education debate*, London, Continuum
- Barzanò, G. (2010), «Il ricercatore come cantastorie degli insegnanti: intervista a Michael Apple», *Rivista dell'Istruzione*, 5, pp. 68-75
- Bottery, M., Ngai, G., Wong, P.M., Wong, P.H. (2008), «Portraits of resilience: headteachers in two different cultures», *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36(2), pp. 183-199
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009), *The Fourth Way*, London, Corwin-Sage
- Ozga, J. & Lingard, B. (2007), «Globalization, education policy and politics», in B. Lingard & J. Ozga (eds), *Education policy and Politics*, London, Routledge
- Wildavsky, A. (1979), *Speaking truth to power: the art and craft of policy analysis*, New Jersey, Transaction