

CHIASMI.
TRASMISSIONE E ACCESSO AL SAPERE
TRA ALTHUSSER E BOURDIEU

DI GIACOMO CLEMENTE

1. *Premessa*

A partire dagli anni '60-70, in Francia, si sviluppa un discorso approfondito sulla riproduzione scolastica, un discorso che trova nel nome di Bourdieu il proprio vertice teorico.

Riguardo a tale questione appare egualmente fondamentale il contributo di Althusser.

È noto, infatti, che lungi dal decretare l'equivalenza di quelli che egli definisce «Apparati Ideologici di Stato», Althusser individui nell'istituzione scolastica l'apparato ideologico privilegiato all'interno delle formazioni capitalistiche mature. Meno noto, il fatto che l'argomento althusseriano si colloca nel contesto del progetto di un lavoro collettivo sulla scuola intitolato, appunto, *Écoles*, come testimoniato, oltre che da un'ampia mole di documenti dattiloscritti, da un appunto programmatico del 1969¹, di cui il ben più noto saggio sugli apparati ideologici di Stato rappresenta il ridottissimo *bricolage* delle due versioni della sezione althusseriana (dedicata alla ripresa della questione marxista sui rapporti tra struttura e sovrastruttura) che doveva comporre il volume insieme a quella redatta dai suoi allievi (dedicata alla teoria della scolarizzazione nella società)².

In questo mio intervento intendo analizzare un testo poco noto di Althusser, *Problèmes étudiants*, un saggio di 31 pagine che apparve nel gennaio del 1964 nella rivista comunista «La Nouvelle Critique». In generale, la tesi che qui Althusser difende è che il discorso scientifico in quanto discorso opposto al discorso ideologico costituisce una opzione che, garantita da una determinata formazione pedagogica basata sulla divisione tecnica, è conseguibile all'interno del dominio universitario.

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 '70, e sugli apparati ideologici di Stato.

1 Cfr. ALT2. A14-01.01.

2 Per un approfondimento del contesto materiale della stesura del testo rinvio alla prefazione di E. Balibar e all'introduzione di J. Bidet a L. Althusser, *Sur la reproduction*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, pp. 7-32.

Nello specifico, in questo studio 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 intrattenne 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 dell'anno accademico '63-64, dedicato alla metodologia delle scienze umane.

Il secondo punto riguarda la recensione teoricamente molto densa che Etienne Balibar dedicò a *Les héritiers, Culture et classes sociales*, apparsa nel 1965 sul primo numero di «Le Nouveau Clarté» e, in forma più estesa³, 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.

Versione definitiva di un testo inedito intitolato *Le communisme et le étudiants*, del '63⁴, *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 delle proprie rivendicazioni le 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»⁵.

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 alcuni 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*⁶.

Nei testi di Althusser l'unico riferimento a questo scritto compare, appunto, in una nota di *Sur la reproduction*, di almeno cinque anni dopo⁷. Esso è collocato nel contesto della distinzione tra divisione tecnica e 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

3 Nello stesso anno, non firmata e sostanzialmente identica.

4 ALT2. A2-03.03.

5 L. Althusser, *Problèmes étudiants*, «La Nouvelle Critique» 152 (1964), p. 80.

6 Mi riferisco alla tesi di Julien Girval-Pallotta, esposta nell'ambito del Séminaire «Mouvements étudiants et luttes sociales».

7 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.

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*»⁸. Più avanti, la funzione di questa distinzione (che a questo livello indica una distinzione *reale* e non *modale* in seno a una stessa divisione, come sottolineò Rancière in un testo del 1973 su cui torneremo più tardi) sarà chiara.

Per il momento basti considerare che è lì, quindi 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»⁹. 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 dominante»¹⁰. 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.

2. 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:

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 comunista¹¹.

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 a 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

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

9 L. Althusser, *Sur la reproduction* cit., p. 70.

10 Ivi, p. 71.

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

partecipare al lavoro scientifico creatore [*travail scientifique créateur*]¹². 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 e 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 che respira, come condizione fondamentale di tutta la ricerca scientifica – con l'ideologia del «liberalismo» *economico* e *politico* della borghesia¹³.

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»¹⁴. Qualità del sapere e forma nella quale un sapere è trasmesso, assimilato ecc.; 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 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 ideologico¹⁵.

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»¹⁶. 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*

12 Ivi, p. 84.

13 Ivi, p. 86.

14 *Ibidem*.

15 *Ibidem*.

16 Ivi, p. 90.

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 riformabili¹⁷.

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.

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»¹⁸. 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 cercano [qui Althusser si riferisce con ogni probabilità alle analisi studentesche di riformulazione «qualitativa» della relazione pedagogica, n.d.A.]. Essa interviene *massicciamente*, e sotto una forma «accettante» (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 studenti¹⁹.

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

17 Ivi, p. 89.

18 Ivi, p. 85.

19 Ivi, p. 87.

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»²⁰. 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'*»²¹.

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 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*»²². 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:

(I) 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*»²³. 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*²⁴). 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'episte-

20 Ivi, p. 84.

21 Ivi, p. 89.

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*.

24 Cfr. 872ALT/142/6, pp. 1, 2, 7, 8; ALT2. A40-04.03, p. 6.

mologia, 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 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 umanismo* «si sforzano di trarre le conseguenze politiche della teoria dell'ideologia»²⁵. 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), produsse sapere esattamente al di fuori del contesto universitario²⁶.

(II) 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*»²⁷. 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*»²⁸. 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 seno alla stessa divisione del lavoro in generale, dal momento che la sua separazione implica la possibilità della trasmissione di un sapere che, essendo non-ideologico, sta già, per così dire, dalla parte della rivoluzione. Ed è

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

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

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

28 *Ibidem*.

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).

(III) 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 borghese²⁹.

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 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 '66³⁰. 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

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

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

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).

3. 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 a 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»³¹.

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»³². 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*».

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

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

32 *Ibidem*.

tale», giustificando così «l'eminente dignità dei portatori del sapere»³³) 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*»³⁴ 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 a un testo paradigmatico del movimento studentesco come *Naissance d'un syndacalisme 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»³⁵); 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 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 il *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 a errori ideologici (dovuti alla produzione non scientifica) e quindi a 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»³⁶. 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 erroneo³⁷.

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 sin-

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

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

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

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

37 *Ibidem*.

dacale 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 dà loro le armi della conoscenza scientifica³⁸.

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, neghi effettivamente il rapporto pedagogico, è piuttosto significativo³⁹).

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 instaura 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*»⁴⁰.

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 compiuto⁴¹.

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

Sopra, nella terza osservazione, 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

38 Ivi, p. 94.

39 Ivi, pp. 92-93.

40 Ivi, p. 94.

41 J. Rancière, *Ideologia e politica* cit., p. 37.

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 althusseriano, 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 ideale⁴², ecc. – 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 colte⁴³.

Una circolarità culturale che, nell'«adesione ai valori della cultura»⁴⁴ 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 eletti⁴⁵.

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 riproduttiva della cultura borghese. Le due posizioni, a 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 riconosca loro il merito di aver prodotto una teoria scientifica dell'Università (in quanto oggetto proprio di un metodo specifico che corrisponde a una teoria generale).

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

42 «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 Éditions de Minuit, 1964, tr. it. di V. Baldacci, *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Bologna, Guaraldi Editore, 1971, p. 105).

43 Ivi, p. 55.

44 Ivi, p. 87.

45 Ivi, p. 109.

circolo althusseriano) intrattenevano con l'elaborazione teorica di Bourdieu e Passeron⁴⁶ – 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 una relazione introduttiva dedicata alla «metodologia delle scienze umane» 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 umane»⁴⁷. 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 psicologica⁴⁸ e, 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. Si tratta di una versione estesa del testo inaugurale del seminario Bourdieu-Passeron. Molto probabilmente essa è stata scritta e fatta circolare da Althusser tra il dicembre '63 e il gennaio '64, *dopo* l'esposizione orale e, verosimilmente, *dopo* gli attacchi di Bruno Queysanne che, in una lettera dell'8 dicembre '63, critica Althusser sia per la forma didattica che per la «leggerezza» teorica mostrata nella *première séance* del seminario. Una «leggerezza» teorica, questa, effettivamente documentabile dalla versione abbreviata del testo inaugurale che, se si esclude l'ipotesi secondo la quale essa rappresenti soltanto una prova scritta della versione estesa, dovette essere proprio quella letta da Althusser all'apertura del seminario.

Ciò che qui ci interessa riguarda questo enunciato di Althusser:

[B.-P.] sono in procinto di scrivere un libro che si riferirà, molto precisamente, alla questione che segue: quali sono le forme fondamentali attuali della diffusione della cultura. Sono arrivati *scientificamente* – non è vero? – sono arrivati *scientificamente* alla conclusione che segue: la forma fondamentale della diffusione della cultura nella società contemporanea non è la [mancante], vale a dire la radio, la televisione e tutto il resto, ma la scuola⁴⁹.

Dunque, è sull'insegnamento, continua Althusser, che Bourdieu e Passeron «parleranno quest'anno in modo scientifico, cioè *utilizzando i metodi scientifici esistenti* – ovviamente chiedendo di volta in volta a questi metodi: avete voi il diritto di essere impiegati?»⁵⁰.

46 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.

47 Una ridefinizione delle scienze umane testimoniata, oltre che dal seminario Bourdieu-Passeron e Lacan, dal testo inedito *Technocratie et Humanisme*, del '63, e da *Philosophie et sciences humaines*, dello stesso anno.

48 Su questa postura strategica, relativamente a Lacan, rinvio alla prefazione di L. Boni a L. Althusser, *Psicoanalisi e scienze umane*, Milano, Mimesis Edizioni, 2014, pp. 9-25.

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

50 ALT2. A40-03.01, pp. 33-34 (*corsivi miei*).

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 cui si è fatto riferimento sopra. Nell'apertura, Althusser scrive che il corso di sociologia di Bourdieu e Passeron verte «sui risultati tanto teorici che metodologici d'una ricerca che li accompagna da tre anni»⁵¹. 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 «*scoperte* reali – non di riscoprire ciò che altri hanno già scoperto da tempo»⁵². È in questo senso che Althusser scrive che, sebbene all'inizio del loro progetto teorico la ricerca fosse ancora «balbuziente» perché balbuziente era la postura formale adottata,

quando le scoperte teoriche e metodologiche hanno potuto essere isolate, identificate e trattate per se stesse [...] (in un movimento di cui Spinoza ha ben descritto la dialettica nell'*Emendazione*), la loro ricerca ha potuto essere condotta metodicamente, in funzione delle loro scoperte teoriche e metodologiche. Cosa, questa, che ha moltiplicato le loro «scoperte» relativamente al loro oggetto: l'Università⁵³.

In definitiva, Bourdieu e Passeron, in relazione all'Università in quanto loro oggetto specifico, fanno «effettivamente della ricerca perché *possono* farla: perché ne hanno le capacità scientifiche»⁵⁴. Capacità scientifiche, non è inutile sottolinearlo, che per Althusser, come sostenuto nella versione esoterica dell'apertura al 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 «una teoria generale che ha una forma determinata in base al grado di sviluppo di una scienza, da una parte e, dall'altra, da un metodo di metodologia specifica che corrisponda a questa teoria»⁵⁵.

Terza ricorrenza. Essa è contenuta in un'importante lettera pubblica non datata e indirizzata, di nuovo, a Bruno Queysanne e redatta, probabilmente, nel dicembre '63 (come dimostrato da alcune ricorrenze testuali contenute nella *réponse* di J. P. Milbergue⁵⁶, che è dello stesso mese). Essa, molto sommariamente, rappresenta una versione estesa e teoricamente irrobustita della lettera che Althusser, come visto sopra, invia a Bruno Queysanne l'11 dicembre. Qui, tra altri importanti motivi teorici che non è il momento di richiamare, viene individuato l'elemento formale che inficia la correttezza delle tesi di Queysanne e che è determinato, in linea generale, dalla confusione tra pratica politica e pratica teorica (una confusione che schiaccia la prima alla 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:

51 ALT2. A40-04.03, p. 1.

52 *Ibidem*.

53 Ivi, pp. 1-2.

54 Ivi, p. 1.

55 ALT2. A40-03.01, p. 25. Su queste condizioni di produzione scientifica cfr. anche *Philosophie et sciences humaines*, in L. Althusser, *Solitude de Machiavel*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, pp. 43-58.

56 Cfr. ALT2. A40-04.03.

Tu sei, a mia conoscenza, il solo che enuncia la «teoria» della pratica ideologica (che è, ahimè, perfettamente reale) de l'U.N.E.F. Capiscimi bene – continua Althusser –: tu non fai la teoria *scientifica* della pratica ideologico-politico-sindacale dell'U.N.E.F. (quella, sono Bourdieu e Passeron che la fanno)⁵⁷.

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 «è scientificamente impossibile confondere la loro pratica teorica [...] con altre pratiche, come le pratiche di azione ideologica o sindacale», sebbene si ritenga che queste ultime abbiano «lo stesso punto di applicazione (in questo caso, gli insegnanti e gli studenti) della loro pratica scientifica»⁵⁸. Un modo per dire, questo, che sebbene uno stesso oggetto possa essere investito da pratiche differenti, Bourdieu e Passeron, come già Marx⁵⁹, 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.

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* la sua formulazione teorica compiuta, come Althusser non smette di ripetere). 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 che ora conosciamo, Althusser scrive che «l'azione politica marxista è una pratica specifica; è la pratica politica dei marxisti organizzati in un partito politico, formato sull'adesione a un programma che riposa sui risultati dell'analisi scientifica marxista della situazione»⁶⁰. Si badi 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 «una parola per designare questo insieme teorico-pratico in cui si integrano la conoscenza della situazione e dei problemi oggettivi», e che l'educazione, dall'altro, debba «contenere ciò che contiene il concetto di 'cultura', ma non sotto il rapporto del fine, quanto sotto il rapporto dei *mezzi* destinati ad attendere questo fine»⁶¹. La cultura essendo il presupposto (cioè il mezzo) dell'educazione e non ciò verso cui l'educazione tende (cioè il fine), ne

57 872ALT/142/6, p. 10.

58 Ivi, p. 8.

59 «La pratica con la quale Marx ha fatto le sue scoperte scientifiche è una cosa, la pratica politica nella quale Marx ha applicato le sue scoperte, è un'altra» (ivi, pp. 7-8).

60 Ivi, p. 7.

61 ALT2. C1-05 (A), p. 3.

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»:

Dirò ch'essa non dovrà essere che *politica*, non può essere che *politica*, a condizione che per *politica* si intenda tutt'altra cosa che la semplice propaganda destinata a far conoscere ed accettare degli obiettivi definiti dall'alto (o risultante dalla consultazione popolare). L'educazione politica non può essere data che da un partito politico capace di dare questa vera educazione politica, che è certamente propaganda, ma che è anche conoscenza, ricerca dei problemi e delle soluzioni, e del loro rapporto con l'*insieme della situazione*⁶².

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 «socialismo dell'educazione»⁶³). 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 essere «cascato» insieme ad altri intellettuali marxisti nella trappola ideologica gauchista⁶⁴, si comprende come qui, tra gli altri, vi sia un motivo per così dire «riformatore»: «Il partito deve darsi come obiettivo n. 1 la formazione di quadri politici istruiti dalla realtà e dai mezzi per conoscerla»⁶⁵. 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 «è senza dubbio ciò che tu stesso vuoi dire quando opponi una organizzazione 'pedagogica' a una organizzazione 'burocratica' – ma volevo soltanto indicare in quale organizzazioni (il partito, i sindacati) questo ruolo pedagogico possa essere assicurato. Credo che tu sia d'accordo»⁶⁶.

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 affine» (cosa che porterà tutto «ad avvicinarci naturalmente sempre di più»), 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 di «un gruppo di sociologi-storici sull'educazione nel XIX e XX secolo»⁶⁷, Althusser scrive:

Sono sempre più convinto della grande importanza del tuo lavoro e della tua ricerca, della giustezza del tuo orientamento, della fecondità e della ricchezza dei tuoi principi e della tua metodologia, così come della portata delle forme di organizzazione che sei riuscito a mettere in piedi⁶⁸.

62 Ivi, p. 4.

63 Ivi, p. 3.

64 Cfr. 872ALT/142/6, p.4.

65 ALT2. C1-05, p. 5.

66 *Ibidem*.

67 ALT2. C1-05 (B), p. 1.

68 *Ibidem*.

E che, sebbene Bourdieu adotti metodi differenti dai propri, essi si incontrano «effettivamente sui risultati e sulle interpretazioni teoriche di questi risultati» – cosa, questa, che per Althusser rappresenta «una vera conferma *sperimentale* della validità di ciò che ho tentato di fare, e questa può essere l'occasione d'uno scambio che credo *estremamente fecondo*, almeno da parte mia»⁶⁹.

5. 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.

Ora, per comprendere il gesto teorico 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 in quanto 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»⁷⁰.

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 deve 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»⁷¹.

Vediamo allora più da vicino il resoconto di Balibar.

Agli occhi di Balibar l'importanza che, in generale, assume l'«analisi scientifica»⁷² 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*»⁷³ 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

69 Ivi, p. 2.

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

71 Ivi, p. 84.

72 E. Balibar, *Culture et classes sociales*, «Le Nouveau Clarte» 1 (1965), p. 21.

73 *Ibidem*.

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 d'azione della divisione in classi nei caratteri della stessa pratica universitaria*»⁷⁴. 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»⁷⁵.

In questo quadro, l'eliminazione («l'ineguaglianza oggettiva delle possibilità di accesso»⁷⁶), la relegazione («la restrizione della scelta negli studi»⁷⁷) e il ritardo («aver meno possibilità di essere 'buoni allievi'»⁷⁸ 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 questi stessi momenti 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»⁷⁹. 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), dato che, ecco una tesi fondamentale, «gli

74 *Ibidem.*

75 *Ibidem.*

76 *Ibidem.*

77 *Ibidem.*

78 *Ibidem.*

79 *Ibidem.*

studi di lettere sono, come vedremo, i più dipendenti dal pre-sapere acquisito fuori dalla scuola»⁸⁰. 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 sapere⁸¹.

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)⁸²: «gli effetti appaiono contemporaneamente al risultato di una pratica pedagogica e nascondono al meglio le loro condizioni esterne»⁸³.

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 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

80 *Ibidem*.

81 *Ibidem*.

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

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

lettere ‘realizzano in modo esemplare’ i rapporti che B.P. vogliono studiare»⁸⁴).

Tutto termina con una scelta forzata: cioè, tutto termina con una scelta dettata da una restrizione specifica aggiunta a 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 a 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*»⁸⁵.

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*»⁸⁶. 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»⁸⁷), e come «*cultura generale oggettiva di un’epoca data*»⁸⁸, 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*»⁸⁹. 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.

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 da l’Università»⁹⁰. Il pre-sapere e la cultura impartita dall’Università coincidono, la «‘cultura generale’ di un’e-

84 Ivi, p. 35.

85 *Ibidem*.

86 E. Balibar, *Culture et classes sociales* cit., p. 22.

87 *Ibidem*.

88 *Ibidem*.

89 *Ibidem*.

90 *Ibidem*.

poca» 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»⁹¹. 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»⁹²: 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»⁹³.

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»⁹⁴. In definitiva: il pre-sapere che individuano Bourdieu e Passeron, si riduce a quella che Balibar definisce una «*tecnica artigianale del linguaggio*»⁹⁵, 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 sono quelle del linguaggio (la 'retorica', non ne rappresenta che un aspetto)⁹⁶.

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»⁹⁷. 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 accompagna 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

91 *Ibidem*.

92 *Ibidem*.

93 *Ibidem*.

94 *Ibidem*.

95 *Ibidem*.

96 Ivi, p. 23.

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

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»⁹⁸): 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).

Scrivendo 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»⁹⁹. 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»¹⁰⁰. Cosa, questa, che rappresenta un «problema relativamente indipendente dalla *natura del sapere*»¹⁰¹, 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 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); 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).

98 Ivi, p. 86.

99 E. Balibar, *Culture et classes sociales* cit., p. 23.

100 *Ibidem*.

101 *Ibidem* (corsivo mio).