

PLURALITIES

Pluralismo culturale e società nella postmodernità

23

Direttore

Carmelina Chiara CANTA
Università degli Studi "Roma Tre"

Comitato scientifico

Marco BURGALASSI
Università degli Studi "Roma Tre"

Vincenzo CARBONE
Università degli Studi "Roma Tre"

Andrea CASAVECCHIA
Università degli Studi "Roma Tre"

Maddalena COLOMBO
Università Cattolica del Sacro Cuore

Roger FRIEDLAND
University of California Santa Barbara

Mauro GIARDIELLO
Università degli Studi Roma Tre

John TORPEY
City University of New York

La collana si avvale di un sistema di selezione/valutazione delle proposte editoriali con *referee* anonimi *double blind*.

PLURALITIES

Pluralismo culturale e società nella postmodernità

Ricostruire una società che sta cambiando
è come cambiare le ruote ad un treno in corsa

KARL MANNHEIM, *Uomo e società in un'età di ricostruzione*

La collana si propone di analizzare alcune sfide presenti nella società postmoderna legate ai fenomeni del pluralismo culturale. Oggi le diversità delle culture e delle identità rappresentano la linfa e il fondamento della vita democratica. Si vogliono perciò analizzare ed evidenziare, con la pubblicazione e la diffusione nell'università di testi che le affrontino in termini teorici ed empirici, le dimensioni della cultura, che disegnano i cambiamenti della società.

Aspetti specifici di questo approccio, necessariamente interdisciplinare, sono: le culture religiose e multireligiose, le culture di genere, il dialogo interculturale e interreligioso, le culture giovanili, le dinamiche di costruzione della cittadinanza, i fenomeni multiculturali e migratori, i processi di socializzazione nelle istituzioni familiari ed educative, il mutamento in atto nella società, le dimensioni culturali e sociali delle "età della vita".

The series puts forward an analysis of the many challenges present in post-modern society due to the phenomenon of cultural pluralism. Today the diversity of cultures and identities represent the lymph and the foundation of democratic life. It is, therefore, necessary to analyse and highlight, through the publishing and the diffusion in the University of texts which confront, in theoretical and empirical terms, the dimensions of the cultures which influence social change.

The specific focus of the approach which is of necessity interdisciplinary is: religious and interreligious cultures, gender studies, the intercultural and interreligious dialogue, youth culture, the dynamic building of citizenship, the phenomenon of multiculturalism and migration, the process of socialisation of family and educational institutions, the current social changes and the cultural and social dimensions of the "age of life".

STEFANIA CAPOGNA

OLTRE L'*HABITUS*

**DIALOGO A PIÙ VOCI
CON PIERRE BOURDIEU,
TRA DESTINO E PROGETTO**





ISBN
979-12-218-0004-3

PRIMA EDIZIONE
ROMA 20 MAGGIO 2022

Considerate la vostra semenza,
fatti non foste a viver come bruti,
ma per seguir virtute e canoscenza.
Canto XXVI dell'Inferno, *Divina Commedia* (vv. 118–120)

Mi contraddico?
Ebbene sì, mi contraddico.
(Sono vasto, contengo moltitudini).
Mi concentro su chi è vicino, aspetto sulla soglia.
WHITMAN 1855

INDICE

- II *Introduzione*
- 23 Capitolo I
 La lettura dei processi culturali in Pierre Bourdieu
 1.1. Premessa, 23 – 1.2. Inquadramento biografico culturale, 24
 – 1.3. L'analisi dei processi culturali, 41 – 1.4. Il capitale culturale in Bourdieu, 48 – 1.5. Il *capitale sociale* tra socializzazione e *violenza simbolica*, 59.
- 67 Capitolo II
 Il campo educativo
 2.1. Premessa, 67 – 2.2. La teoria del campo e la dimensione relazionale, 68 – 2.3. Il concetto di *habitus*, 77 – 2.4. Il “sapere pratico”, 87 – 2.5. Le agenzie educative e il fallimento della scuola, 91.

- 99 **Capitolo III**
 Approfondimenti e critiche
 3.1. Premessa, 99 – 3.2. La risonanza di Bourdieu nella tradizione
 anglofona, 100 – 3.3. Le critiche di Alexander, 106 – 3.4. La
 proposta di Archer, 112 – 3.5. La difesa di Wacquant, 123 – 3.6.
 La revisione italiana, 126 – 3.7. Andando oltre, 131.
- 135 **Capitolo IV**
 Oltre Bourdieu. Dal condizionamento sociale al
 processo di empowerment del soggetto
 4.1. Premessa, 135 – 4.2. Recuperando l'*hexis*, 139 – 4.3. Il problema
 della conoscenza, 144 – 4.4. Dalla conoscenza alle *capabilities*, 163
 – 4.5. *Agency umana*, riflessività e progettualità, 170.
- 181 *Conclusioni*
- 219 *Ringraziamenti*
- 221 *Bibliografia*

INTRODUZIONE

In questo studio, si riflette sul concetto di *habitus*, e al modo in cui questo si è affrancato nelle scienze sociali sotto l'impulso di Pierre Bourdieu, con l'intento di problematizzarne la lettura, e portarne in evidenza la polisemia. A questo scopo, il saggio ricostruisce il ricco contributo operato dal sociologo francese, nel dar conto dei modi in cui agisce l'*habitus* nella vita degli individui. Ma l'*oltre l'habitus* esplicitato nel titolo segna una precisa volontà, quella di indirizzare lo sguardo verso una diversa dimensione, e di evitare letture unidimensionali e monotematiche, ritenute, a volte, insufficienti nel dar conto della complessità dell'*human agency*. Per questa ragione, partendo dalla ricostruzione della poderosa architettura concettuale elaborata da Bourdieu attorno alla nozione di *habitus*, si ripercorrono le tappe più significative del dibattito portato avanti dai suoi difensori e dai suoi detrattori, per far emergere alcuni nodi irrisolti messi in evidenza dalla letteratura che si è sviluppata sotto l'impulso della sua speculazione teorica. E su questi nodi, attraverso una lettura interdisciplinare, alla luce di alcuni utili contributi offerti da

autorevoli studiosi, interessati a spiegare l'agire umano da prospettive differenti, si è tentato di delineare le implicazioni sottese al concetto di *habitus*, nella doppia polarità che esso esprime, mai del tutto superata, tra "destino" e "progetto".

Pierre Bourdieu rappresenta il pilastro del ragionamento sviluppato in questo saggio, per la ricchezza e la fecondità della sua produzione scientifica, e per la sistematizzazione che ha portato nella costruzione del *frame* concettuale che sottende all'*habitus*. Tra gli autori contemporanei è stato sicuramente tra i più produttivi e discussi, e questo concetto, come si avrà modo di rilevare nel corso della lettura, ha suscitato un vivace dibattito. Per la centralità del suo contributo su questa disamina, quindi, si è ritenuto doveroso partire dalla ricostruzione del suo percorso teorico, nel tentativo di comprendere le sue ragioni, la sua personale visione e il suo approccio a questo oggetto di indagine.

La sua opera è estremamente vasta, variegata e, in parte, incompiuta. I suoi scritti sono stati tradotti in diverse lingue ed egli ha segnato un'importante influenza sul pensiero sociologico contemporaneo. Gli strumenti concettuali lasciati in eredità continuano a ispirare vaste schiere di studiosi di diverse prospettive disciplinari. I 40 libri e gli oltre 400 articoli di Bourdieu, tradotti in due dozzine di lingue, comprendono contributi significativi per l'approccio etnologico in Algeria e in Francia, nonché per la sociologia dell'istruzione, dell'arte, del gusto, gli studi sulle differenze di classe, di genere, per quelli linguistici, religiosi, filosofici, scientifici, finanche per lo studio delle dinamiche accademiche.

Ogni tentativo di rilettura e sistematizzazione della sua opera risulteranno, quindi, sempre parziali e viziati dagli interessi e dalla lettura particolare che ciascuno studioso, che si confronta con il suo pensiero, porta avanti.

Di conseguenza, questo contributo sul pensiero di Bourdieu non intende essere una rielaborazione sistematica della sua articolata e poliedrica produzione scientifica, ma un percorso di riflessione condotto dall'autrice, attraverso i temi e i concetti più vicini e stimolanti per l'itinerario di ricerca realizzato in questi anni.

Si possono distinguere, infatti, almeno tre fasi, o meglio tre linee di ragionamento, nella proposta teorica di Bourdieu che si sviluppano attorno a tre categorie chiave: produzione, riproduzione e distinzione.

In questo lavoro, ci si è concentrati esclusivamente sulla seconda categoria, particolarmente collegata al tema delle disuguaglianze, le quali hanno profondamente sollecitato l'impegno teorico ed empirico dello studioso francese, tanto amato quanto criticato.

Il testo si presenta come una bussola personale che consente all'autrice di confrontarsi con alcuni concetti fondanti dell'opera bourdesiana, primo tra tutti quello di *habitus* che incarna, sin dalle sue prime elaborazioni, la dicotomia tra *oggettivismo* e *soggettivismo* che attraversa fin dalle origini gli sviluppi della disciplina.

Nello specifico, si ripercorrono le sue prime pubblicazioni, quelle collegate ai temi delle disuguaglianze e delle istituzioni educative che hanno rappresentato per l'Autore un campo di impegno politico, volto a sfatare la visione "aurea" (Benadusi, 1984) che ha caratterizzato il dibattito sull'educazione, fino alla fine degli anni '60. Infatti, anche se il clima culturale odierno è profondamente mutato rispetto agli anni della sua revisione critica, fortemente influenzati dal pensiero marxista e dall'ombra della guerra fredda, il tema delle disuguaglianze è sempre attuale, pur nel cambiamento delle sue forme e delle sue espressioni.

Da quei primi anni '70 che hanno rappresentato il terreno di coltura delle teorie revisioniste⁽¹⁾ volte a illustrare la complessa relazione scuola–lavoro–società, le disuguaglianze hanno assunto nuove forme, ponendo rinnovate sfide alle istituzioni e ai soggetti. Lontani dall'essere liberati dal condizionamento del capitale culturale di partenza, in un sistema che si confronta ormai con la scolarizzazione di massa (anche di terzo livello), i percorsi di vita appaiono sempre più incerti e frammentati (Capogna, 2011) gli elementi di condizionamento, i *legacies* e le *chances* di vita, come li descriverebbe Dahrendorf (1979; 1988), sembrano giocare in altri campi, i percorsi di mobilità assumono traiettorie diversificate, molteplici e complesse⁽²⁾.

(1) Nell'ambito delle teorie revisioniste che si sviluppano in questi anni, per enucleare gli elementi di disuguaglianza strutturale presenti nella società, si possono ricordare le *teorie della riproduzione*. Tali teorie traggono origine dall'ideologia marxista, per muovere una critica radicale al sistema educativo nel suo complesso, considerato espressione del sistema dominante, quindi funzionale alla riproduzione della forza lavoro e dei rapporti di produzione; detto in altri termini, al mantenimento dello *status quo*. Un richiamo importante tra questi teorici è quello a Davis e Moore (1969). Tra questi teorici si possono distinguere quanti focalizzano l'attenzione sui fattori materiali della riproduzione sociale (variabili economiche) e quanti concentrano il *focus* delle loro analisi su fattori immateriali e simbolici (variabili culturali) della riproduzione culturale.

(2) Nel corso degli ultimi venticinque anni, la transizione dalla formazione al lavoro è divenuta sempre più difficile, lunga e incerta (Schoon, Silbereisen, 2009). Questo è particolarmente vero in un paese come l'Italia dove la mobilità sociale risulta più bloccata che altrove. L'allentamento dei vincoli normativi e di stabilità, che fino agli anni '80 hanno caratterizzato i rapporti di lavoro nel sistema italiano, ha introdotto elementi di differenziazione e disomogeneità fra i soggetti, rendendo sempre più incerti i percorsi biografici delle persone, spinte a modificare la loro posizione lavorativa più volte nel corso della vita attiva. Questa estrema flessibilizzazione/precarizzazione delle biografie personali, in un sistema socio-economico che decreta la "fine del lavoro" (Rifkin, 1997), richiede al soggetto un significativo sforzo riflessivo nel prospettare la propria autorealizzazione, e trovare nuovi equilibri dinamici all'interno dei processi morfostatici e morfogenetici (Archer, 1995; 1997) che caratterizzano la

Facendo leva sul personale *background* socio-culturale, segnato dalle disuguaglianze di partenza che hanno costituito il laboratorio di ricerca teorico-empirica privilegiato da Bourdieu, e da tanti anni di attività professionale svolta nelle fila del multiforme sistema dei servizi dell'impiego come formatrice, orientatrice e nell'ambito dell'esperienza formativa e didattica, ciò che ha sempre attratto l'interesse di chi scrive è la *human agency* (Bandura, 1997; Archer, 2004; 2010) nella sua forma riflessiva (Archer, 2009), relazionale e dialogica (Donati, 2006/b; 2010; 2011) che consente al soggetto di porsi in prospettiva progettuale rispetto al proprio destino di vita.

Nel tentativo di ricostruire i nessi di questo ragionamento, e di attualizzarne i contributi, si inizia con un inquadramento storico-culturale, utile a contestualizzare il clima in cui matura il pensiero di questo eclettico Autore. Come si avrà modo di apprendere nel prosieguo del lavoro, a partire dalle suggestioni offerte dalla "teoria del campo", formulata nell'ambito della fisica classica, e adattata con successo in quello della psicologia di comunità, egli ha il merito di aver elaborato un'impalcatura integrata di concetti tra loro coerenti e collegati. Pietra d'angolo del suo pensiero, l'*habitus* rappresenta il punto di congiunzione tra il sociale e il fisico-corporeo, attraverso il quale osservare l'agire, reinterpretare le differenze di classe, spiegare i condizionamenti che impediscono agli individui di trasformare ciò che è potenza in atto. Ma l'*habitus* è anche il dispositivo teorico mediante il quale egli denuncia le disuguaglianze che si celano dietro le contingenze e l'illusione

definizione della propria identità personale e professionale. Uno stato di cose, questo, che conduce non di rado al rischio di "intrappolamento" in condizioni occupazionali precarizzanti (Taner, Duffy, Glenday, Pupo, 2000).

del progetto educativo democratico ed egualitario moderno che, negli anni in cui lui scriveva, si confrontava con l’eredità delle lotte di classe.

Un’architettura concettuale che egli ha sapientemente impiegato nel corso della sua lunga carriera di studioso, nello svolgimento delle sue ricerche di “medio raggio”⁽³⁾, realizzate nell’esercizio di una continua e vivificante circolarità tra teoria e pratica.

Di fronte all’“emergenza educativa” dei nostri tempi⁽⁴⁾, in un clima culturale profondamente mutato, in seno a un assetto socio-economico radicalmente trasformato dalla rottu-

(3) Il concetto di “teorie di medio raggio” è stato elaborato da Merton (1967) nella sua critica contro la “teoria” omnicomprensiva cui ambiva Parsons. Nell’idea mertoniana le “teorie di medio raggio” non si prefiggono di spiegare la società nella sua totalità ma nemmeno possono essere considerate meramente sequenze di ipotesi empiriche tra loro scollegate. Il suo sforzo è orientato a integrare l’approccio teorico con quello empirico, l’analisi qualitativa con quella quantitativa. La sua critica al funzionalismo si innesta sulla proposta di revisione dei tre postulati funzionali. In *primis*, egli contesta la primitiva visione funzionalista secondo cui noi si vive nel migliore dei mondi possibili. A suo avviso, molte pratiche persistono malgrado non comportino benefici particolari, né per i singoli, né per la società. In secondo luogo, egli non è interessato a mettere a fuoco le cosiddette funzioni per la “società”, perché l’idea di “società” come totalità è fuorviante, in quanto lo stesso elemento sociale può essere funzionale per taluni ed essere disfunzionale per altri. Da ultimo, egli è contrario ai resoconti funzionalisti che mettono insieme stati soggettivi degli individui e conseguenze oggettive. Nella sua prospettiva la funzione di una pratica è un effetto osservabile, motivo per cui va distinto dalle motivazioni che sottendono alla pratica. Inoltre, secondo Merton gli uomini non sono sempre consapevoli degli scopi che perseguono, né delle funzioni che assolvono i loro comportamenti. Sulla base di queste considerazioni egli distingue tra *funzioni manifeste* e *funzioni latenti*.

(4) Su questo punto si rimanda ai lavori empirici realizzati per dar conto delle trasformazioni del sistema scuola in ordine al passaggio da un impianto centralizzato al sistema delle autonomie scolastiche (Capogna, 2006; 2008; 2014/a; 2014/b; 2015; 2017; 2020/a; Capogna *et. al.*, 2016; 2017; 2020), alle trasformazioni introdotte dalle nuove tecnologie (Capogna, 2010) e alle ricadute sui modelli educativi e professionali (Capogna, 2020/b; Capogna, De Angelis, 2020; 2021).

ra della perfetta triangolazione scuola–società–lavoro, su cui si è fondato lo sviluppo del moderno sistema di *Welfare*, la sua proposta di indagine continua a essere attuale e provocatoria.

Ed è all'interno di questo solco che dal concetto di *habitus* teorizzato da Bourdieu, fino alle critiche e alle revisioni scaturite nel tempo, che si colloca questo lavoro. Interessata a comprendere il punto di svolta in cui la “riproduzione sociale” diventa “trasformazione sociale”, questo testo rappresenta un viaggio di andata e ritorno sulle vie dell'*habitus*, attraverso un confronto a più voci che parte da Bourdieu ma si apre al raffronto con altri autorevoli studiosi, per illuminare le zone d'ombra che l'impianto bourdesiano, in coerenza con la scelta teorica dello studioso, non prende in esame.

Le domande iniziali che guidano questa riflessione sono così sintetizzabili:

- Quali sono le *risorse* che, a partire dal campo predeterminato dalle origini, consentono al soggetto di divenire ciò che è (Taylor, 1989), nonostante un *habitus* e un capitale svantaggiato?
- Quali sono i fattori che liberano il soggetto da quella sorta di “inconscio collettivo”⁽⁵⁾ rappresentato dall'*habi-*

(5) È stato Carl Gustav Jung a formalizzare il concetto di *inconscio collettivo*, superando la definizione di inconscio formulata da Freud. Nella visione freudiana, l'inconscio è un luogo della mente dove confluiscono i contenuti rimossi dall'individuo. Jung (1968) riconosce che esiste invece un inconscio soggettivo, che poggia su di uno strato più profondo e innato nell'uomo che non deriva da acquisizioni personali. Nella sua definizione l'*inconscio collettivo* ha contenuti e comportamenti che sono gli stessi dappertutto e per tutti gli individui, è identico per tutti gli uomini e costituisce un substrato psichico comune di natura sovraperonale, presente in ciascuno. Tale inconscio si manifesta mediante gli *archetipi* con cui lui identifica le forme dell'intuizione esistenti a priori, le quali, insieme agli istinti, costituiscono l'*inconscio collettivo*. In Jung istinti e *archetipi* non sono acquisiti individualmente ma in maniera ereditaria (Jung, 1981). In estrema sintesi, esistono istinti a priori che accomunano

tus bourdesiano, svincolandolo dalla forza dei condizionamenti socio-culturali ereditati, per giocare un diverso posto nel mondo?

- Quale ruolo assume l'educazione, centrale nel pensiero del maestro, per il riscatto delle classi meno abbienti, in questo processo di "soggettivazione"?

Sulla base di queste premesse, in questo lavoro, ci si è concentrati su alcuni concetti chiave della teoria bourdesiana, quello di *campo* e di capitale (economico, culturale, sociale, simbolico), attraverso i quali lui spiega i meccanismi di produzione e riproduzione culturale che, mediante la formazione di un *habitus* di classe, agiscono come forza "strutturata" e "strutturante" all'interno di un dato sistema sociale.

Nel capitolo primo, si ricostruisce il percorso di maturazione personale che ha consentito a Bourdieu di esprimersi, elaborando una così articolata proposta scientifica, con l'intento di esplicitare i fondamenti della sua formulazione teorica, e chiarire i principali strumenti concettuali da lui espressi, per osservare e descrivere gli elementi nascosti nelle pieghe delle relazioni sociali e della quotidianità. Elementi che, a suo avviso, rappresentano l'invisibile spazio dove prendono forma i processi di riproduzione culturale.

Nel capitolo secondo, l'attenzione si sposta sul concetto di *campo* da lui definito, con l'intento di chiarire il modo in cui questo viene a forgiare un certo *habitus* distintivo

l'umanità tutta; questi sono innati, sono sempre esistiti, e si possono riconoscere in tutte le comunità, sin dalle origini della storia (Jung, 1977.) Altro concetto chiave della produzione junghiana, strettamente connesso a quello di *inconscio collettivo*, è quello di *sincronicità*, (Jung, 1967) che lui introduce (ispirandosi alle conquiste della fisica) per spiegare tutte quelle "coincidenze significative" non riconducibili al "principio di causalità".

e un “sapere pratico”, strettamente connessi all’ambito di appartenenza, preordinando le traiettorie di sviluppo che sono possibili a un individuo, in relazione alla sua collocazione nella struttura sociale. Ed è qui che si inserisce l’accusa a un modello educativo che, ignorando le disuguaglianze di partenza, sancisce l’ingiustizia sociale trasformandola in merito, venendo a segnare, per questa via, uno spartiacque nel modo di concepire e fare scuola, nelle politiche educative e nei modelli trasmissivi ed educativi. Modello che, trascorsi cinquant’anni da quando scriveva il sociologo, e due anni di pandemia, sembra proporre davanti ai nostri occhi un disfacimento e un disagio⁽⁶⁾ che hanno reso evidente il dramma sociale dei nostri tempi e la crisi del progetto educativo post-moderno.

Facendo tesoro della mole di severe critiche sollevate all’opera bourdesiana nel corso degli anni, qualche volta anche ingenerose, il capitolo terzo si concentra su una breve disamina delle più rilevanti osservazioni a lui mosse (Alexander, 2001; Archer, 1995; 1997; 2004; 2008), e di alcuni dei maggiori contributi volti a disseminarne il pensiero (Pitzalis, 2010; Pitzalis, De Feo, 2015; Wacquant, 1992), per isolare i limiti insiti nella sua proposta, e muovere verso un allargamento delle sue prospettive interpretative.

Nel capitolo quarto, la riflessione si sposta verso un tentativo di superamento della lettura bourdesiana a partire dai nodi problematici portati alla luce dagli studiosi e dai detrattori del suo pensiero. Il ragionamento si apre così al confronto con altri autori e concetti, per indagare lo spettro di possibilità sempre presenti nella complessità delle

(6) Molte ricerche sono state svolte nel corso degli ultimi due anni per dare conto della crisi del sistema scuola sotto l’influenza della pandemia, solo per citarne alcune CENSIS (2021); Fondazione Agnelli (2021); Cortoni (2021); IRPPS CNR/INDIRE/ANDIS (2021).

dinamiche sociali. Particolarmente utile si presenta, a questo scopo, il recupero del significato originario del concetto di *habitus*, nella sua accezione multidimensionale di *hexis* che mostra lo spazio dell'imprevedibilità che agisce nella vita di ciascuno. Si affronta poi il problema della costruzione della conoscenza che in Bourdieu rappresenta lo strumento principe attraverso cui si concretizza la dominazione delle classi svantaggiate. Utile in questo ragionamento è il concetto di *framing* (Goffman, 1974) per comprendere la relazione tra interpretazione, azione e schemi percettivi, così come i contributi di Morin (1999; 2001) sui *bias* della conoscenza e sul bisogno di comprensione che pervade la società contemporanea, tecnica e globalizzata. Di particolare interesse si rivela la denuncia di Illich (1971), in relazione al tradimento del progetto educativo moderno che, mortificando il naturale bisogno di apprendimento ed emancipazione dell'essere umano, ha trasformato la "dimensione relazionale" dell'esperienza educativa in "mercato". Si innesta su questo discorso da una parte la dimensione valoriale orientata alla promozione di un "umanesimo integrale" (Maritain, 1936); dall'altra il tema delle *capabilities* e dei "meccanismi di funzionamento" (Sen, 1999; Nussbaum, 1992; 2002; Nussbaum, Sen, 1993), in riferimento allo sviluppo del soggetto, concepito come un punto di intersezione storico e culturale che, nel suo divenire, si trasforma da individuo a componente di una collettività. In questo percorso evolutivo, che contraddistingue il tempo della vita di ciascuno, viene recuperata la nozione di *agency* (Bandura, 1997) e "la riflessività umana" (Archer, 2006; Donati, 2011) per mezzo delle quali si esprime la capacità di agire intenzionalmente nel contesto in cui si opera, per generare un cambiamento, interrogandosi, al