

UNIVERSITÁ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Sociologia

Dottorato in Sociologia Applicata e Metodologia della Ricerca Sociale

XXVIII ciclo



Sociogenesi della vocazione artistica.

*Habitus* e capitale culturale negli studenti delle scuole d'arte.

Studente: Anna Uboldi

Relatori:

Prof. Gianmarco Navarini

Prof. Marcello Maneri

Anno Accademico 2014/2015



---

## Indice

---

Introduzione	6
Capitolo I.	
Il quadro teorico: un percorso di ricerca fra i concetti di cultura di classe e di vocazione.	17
Introduzione	17
1. Le relazioni fra la struttura e la cultura dopo il <i>cultural turn</i>	18
1.2 Tre fasi della riflessione sociologica sul rapporto fra struttura e cultura	21
1.3 Il mondo sociale come lotta di classificazione: alcuni elementi del dibattito	25
1.4 La classe sociale come identità disposizionale	29
2. Vocazione, talento e dono alla prova della sociologia: un breve excursus	33
2.1 Il demone weberiano: considerazioni introduttive sulla vocazione moderna e sulla sfera artistica	35
2.2 Alcuni modelli interpretativi della vocazione artistica	38
2.3 Il <i>lavoro della vocazione</i> nel campo artistico	39
2.4 Campo scolastico e <i>creative landscape</i>	42
Conclusioni	
Capitolo II.	
Il capitale culturale come strumento euristico: dalla teoria al campo di ricerca.	47
Introduzione	47
1. <i>Class practice</i> e capitale culturale: il perché della scelta	48
2. L'epistemologia relazionale di <i>Pierre Bourdieu</i>	54
2.1 Il capitale culturale nella prospettiva del campo	56
2.2 Violenza simbolica e campo scolastico	60
2.3 Capitale culturale, forme di giudizio e gusti	66
3. La carriera del concetto di capitale culturale	67

3.1 Gli usi del capitale culturale nelle ricerche successive	69
3.2 Il capitale culturale oltre il campo scolastico	76
4. Note introduttive all'uso del capitale culturale come concetto aperto	79
5. Come impiegare il capitale culturale attraverso le sue revisioni critiche: uno sguardo teoricamente denso	80
5.1 Una prospettiva qualitativa	81
5.2 Il paradigma relazionale	85
5.3 Le dimensioni del capitale culturale	86
5.4 Capitale culturale e <i>habitus</i> : quale relazione?	91
6. Le ricadute empiriche	102
6.1 Come studiare le scelte scolastiche nel campo artistico	103
6.2 Come entrare nel campo attraverso il capitale culturale	107
Conclusioni	111
Capitolo III.	
Il lavoro di ricerca sul campo: note sulla costruzione dell'oggetto.	112
Introduzione	112
1. Gli interrogativi di ricerca	113
2. La definizione del piano empirico: il campo delle scuole d'arte milanesi	113
2.1 La selezione degli istituti scolastici	116
3. La scelta dell'intervista come strumento di ricerca	119
3.1 I soggetti e le tecniche di ricerca	122
3.2 Le interviste con gli studenti	123
3.2.1 Il <i>focus group</i>	124
3.2.2 Le interviste in profondità	127
3.3 Le interviste con i genitori	130
3.4 Le dimensioni dell'analisi	131
3.5 La definizione del profilo degli intervistati	131
3.5.1 Il profilo degli intervistati	135
Conclusioni	137

Capitolo IV. 139

L'indifferenza della distinzione.

Gli studenti privilegiati fra disaffezione scolastica e *noblesse oblige*.

Introduzione	139
1. Excursus degli studi sulle classi privilegiate nel campo educativo	142
2. Gli studenti con alto capitale culturale e la scuola d'arte: la ricerca di una manualità astratta	144
3. Una scelta ragionevole: sfruttare l'artistico a proprio vantaggio	146
4. Una distanza distintiva dalla cultura scolastica	154
5. Un ottimismo paradossale come senso dell'avvenire	161
6. Verso strade creative fra arte, <i>leisure</i> e lavoro	169
6.1 Gli studenti "estetici" e la passione per l'arte	173
6.2 Gli studenti "ambiziosi" e i loro progetti strategici	179
7. Soggettività neoliberali: gli studenti e la retorica neoliberale	184
8. L'affinità elettiva fra studenti ed <i>habitus</i> scolastico	194
Conclusioni	201

Capitolo V.

Tensioni e ambivalenze nella ricerca della mediocrit : 205

gli "esclusi dall'interno" fra acquiescenza e contestazione.

Introduzione	205
1. La letteratura sugli studenti con basso capitale culturale	208
2. Teoria e pratica come forme di classificazione: gli studenti con basso capitale culturale e la scuola d'arte	210
3. Gli "street artist" e la contestazione dell' <i>ethos</i> scolastico	216
4. Gli "scolastici" e l'acquiescenza riproduttiva	227
5. L'arte come pratica autotelica	233
6. Le disposizioni sul futuro: sogni e aspirazioni tronchi	237
7. Soggettivit� neoliberali? Fra resistenza e incorporazione	247
7.1 Tensioni verso un'ordinariet�	248
7.2 Fra riflessivit� e fatalismo pragmatico	258
8. L' <i>habitus</i> istituzionale come involucro espressivo	264

Conclusioni	267
Conclusioni	270
Bibliografia	278

---

## Introduzione

---

Questa tesi affronta il tema della vocazione artistica secondo una prospettiva centrata sull'esperienza scolastica di alcuni giovani liceali. Lo studio presentato s'interroga principalmente sul senso attribuito dagli studenti alla propria scelta educativa creativa.

Questo lavoro prende le mosse da un più ampio interrogativo che ha accompagnato il mio percorso di studi e che riguarda come si diviene artisti nel mondo contemporaneo. Si tratta di una questione che ho deciso di affrontare guardando a quella prima forma di apprendistato artistico costituita dalla scuola d'arte.

La ricerca presentata è, quindi, frutto di un lavoro empirico svolto all'interno delle scuole d'arte, nel biennio 2014-2015. Si tratta di una indagine qualitativa condotta in due licei milanesi, uno pubblico e uno privato, mediante il ricorso a interviste in profondità e *focus group* con gli studenti e i loro genitori.

In questo studio mi sono proposta di indagare i vissuti scolastici e le aspirazioni dei giovani alunni del liceo d'arte. L'interesse principale è, quindi, riposto sulle traiettorie scolastiche colte all'interno della formazione secondaria, considerata uno degli snodi centrali del percorso educativo.

La scelta di studiare le scuole d'arte s'inscrive in un interesse maturato nei confronti della sociologia dell'arte e dell'educazione, e, in particolare, del pensiero di Pierre Bourdieu. Essa recupera una curiosità sollevata da Bourdieu stesso, il quale -in un breve *pamphlet* (Bourdieu, 2001b) frutto di una serie di incontri avvenuti in una scuola d'arte di Nîmes- invita a interrogarsi sulla genesi della vocazione creativa e artistica. Si tratta solo di un suggerimento di ricerca che non ha trovato un ampio seguito né all'interno della sociologia dell'arte né negli studi sul campo educativo, con poche eccezioni (Verger 1982, Allen 2013, Banks, Oakley 2016). Questo primo contributo costituisce il trampolino di partenza dal quale è maturata una riflessione verso l'attuale contesto scolastico italiano. In particolare, questa suggestione si lega con un mio più ampio interesse nei confronti degli effetti esercitati dalla retorica neoliberale sulle soggettività dei singoli (France, Haddon 2014). In questa prospettiva, la scelta di studiare una scuola

d'arte permette di interrogare il tema in una duplice direzione. In effetti, sia il campo scolastico sia il mondo creativo sembrerebbero oggi delinearli come sfere d'elezione in cui si possono vedere, forse con particolare evidenza, alcuni minuti aspetti dell'azione esercitata dalla logica neoliberale sulla nostra quotidianità. Negli ultimi decenni a livello globale, il sistema educativo è stato, difatti, investito da una «nuova moralità» (Ball, Olmedo 2013) contrassegnata dal linguaggio della scelta, della competizione e della meritocrazia (Ball 2003, Bancel, Davies 2007). Parallelamente, il campo artistico sembrerebbe aver perduto una connotazione contro-culturale per divenire uno dei motori chiave della stessa economia di mercato (McRobbie 2011, Fougère, Solitander 2007).

Infine, la peculiarità della scuola d'arte può essere ravvisata nella stessa ambivalente posizione che assume nel campo scolastico. Difatti, essa può essere problematizzata come una scuola che, in una certa misura, travalica la distinzione fra licei intellettuali e istituti pratici, e mette, quindi, in questione la gerarchia fra lavoro d'intelletto e manuale, che ordina il mondo sociale (Bourdieu 2001, Willis 1981).

Questa istituzione si configura, difatti, da un lato, come una sede dedita alla coltivazione di una sensibilità artistica, che presenta tutt'oggi tratti distintivi; dall'altro, essa è un luogo deputato a un mero apprendimento pratico, in cui viene sviluppata una abilità manuale. In tal senso, la scuola d'arte, recentemente riformata in liceo, si presenta come un particolare oggetto di studio; nei suoi studenti è, difatti, possibile rintracciare disposizioni radicalmente differenti verso il mondo scolastico e quello creativo. Al suo interno sembrano convivere, e per certi versi riprodursi, mondi culturali molto diversi. Essa costituisce, quindi, un punto d'incontro, e soprattutto di smistamento, fra giovani provenienti da differenti culture di classe. Difatti, questo liceo rappresenta una scuola d'impronta pratica che guarda a quel nebuloso campo delle attività creative (Allen 2013). Nella stessa ambivalenza della formazione e della preparazione che la scuola offre si ritrova la profonda diversità di classe dell'esperienza scolastica e giovanile. Accomunati dall'amore per l'arte, i suoi studenti presentano, difatti, differenze nei modi di vivere e di interpretare la propria scelta, e di prefigurare l'avvenire. In effetti, interrogare le motivazioni e i percorsi scolastici degli alunni conduce a scoprire diverse capacità immaginative e proiettive sul futuro (Roberts, Evans 2013, Sthal 2015). In tal senso, questa scuola sembrerebbe contribuire ad articolare differenti sensi del limite e del



possibile; alimentando, quindi, un diverso senso pratico dell'orientamento sociale nei termini di aspirazioni e ambizioni.

Il tema della scuola d'arte si colloca, quindi, al crocevia fra gli studi sulle professioni creative, e, in particolare, sui processi di socializzazione ai campi artistici (Sapiro 2007a, Dubois, 2013), e quelli dedicati alle dinamiche scolastiche (Reay *et al.* 2005) e alle stesse esperienze di transizione biografica giovanile (Roberts 2007).

Sulla base della prospettiva di Bourdieu, la scuola d'arte può essere considerata come una prima istituzione che sancisce l'ingresso nel campo creativo; campo che sembrerebbe tutt'oggi contrassegnato da caratteri elitari (Burke, McManus 2011). Tuttavia, è chiaro che la scelta di una scuola secondaria rappresenta solo una primissima direzione entro cui possono prendere vita vocazioni artistiche, ma anche percorsi scolastici e professionali ben diversi.

I primi passi di questo lavoro sono stati, quindi, condotti all'interno della sociologia dell'arte, e riguardano le dinamiche di formazione del senso del gioco artistico; tuttavia, la ricerca si propone di inquadrare l'arte nello spazio delle scelte educative. Questa tesi, quindi, si focalizza principalmente sui rapporti che gli studenti intrattengono con il mondo scolastico.

In questa direzione, il mio lavoro si richiama e aspira a porsi in stretta continuità con un programma di ricerca sui percorsi scolastici, di stampo bourdieusiano, sviluppato principalmente in ambito anglosassone (Ball *et al.* 2000, Reay *et al.* 2000, Stahl 2014, Ingram 2009, Archer 2010). All'interno di questa tradizione di studi, è stata, difatti, dedicata una attenzione precipua nei confronti delle esperienze educative a livello secondario, fase contrassegnata da quelle «micro pratiche della riproduzione sociale» che rinviano a tutta una serie di «sitate capacità, risorse, disposizioni, attitudini e aspettative di classe» generatrici di «momenti di ordinarietà e di esclusività» (Ball, 2003, 3).

In tal senso, nel primo capitolo, mi propongo di tracciare il quadro teorico entro cui ha preso vita il percorso di ricerca. Le coordinate di base del lavoro possono essere ravvisate nella prospettiva dell'analisi culturale della classe (Warde 1996, Savage 2000, Skeggs 2004a, Sayer 2005), la quale, nel tematizzare il rapporto fra struttura e cultura, prende ispirazione dalla teoria della pratica di Bourdieu.

Si tratta di una prospettiva che si pone in aperto confronto con le teorie annunciatrici della morte della classe, sotto i dettami di una società riflessiva. In sintesi, essa propone un

nuovo approccio allo studio delle culture di classe, capace di rendere conto del carattere individualizzato del mondo sociale contemporaneo. Secondo questo paradigma di ricerca, la classe sociale costituisce una dimensione rilevante della vita ordinaria, anche se nel contemporaneo opera per lo più a livello incorporato, tacito, implicito e soggettivo (Savage, 2000). In sostanza, nonostante la fine delle solide identità di classe della prima modernità, le disparità sociali continuano a plasmare i modi di percepire, di valutare e di agire nel mondo sociale. In questa prospettiva, le lenti di Bourdieu- quelle di capitale, *habitus* e campo- permettono di investigare empiricamente come le diseguaglianze prendano forma nei meandri della vita quotidiana. Più precisamente, l'impiego della nozione di capitale culturale e di *habitus* consente di catturare la relazione fra la struttura sociale e il sé. In questa direzione, l'esperienza scolastica è considerata come un processo chiave attraverso cui prendono forma non solo le identità d'apprendimento ma le stesse identità sociali dei giovani (Reay 2010b).

Il secondo capitolo è, quindi, dedicato all'esame degli strumenti concettuali offerti da Bourdieu e si concentra, in particolare, sulla nozione di capitale culturale. Essa è considerata come una dimensione centrale nell'analisi delle esperienze di disparità che si dispiegano nei diversi campi della vita sociale. In questo capitolo, mi propongo di rileggere la letteratura di riferimento per discutere come la nozione di capitale culturale possa essere impiegata per indagare alcuni processi educativi nella società italiana contemporanea. In questa direzione, la ricostruzione del lavoro di Bourdieu apre a una discussione sulla sua eredità nella sociologia della cultura. Sono, quindi, ripresi alcuni elementi del dibattito emerso sul capitale culturale come strumento euristico nell'analisi dei processi culturali (Lareau, Weininger 2003, Savage 2013, Robbins 2005, Bennett *et al.* 2009). All'interno di questo excursus, la prospettiva di Bourdieu è stata fatta dialogare con alcune alternative e sviluppi critici. Infine, la ricostruzione del dibattito sulle possibili declinazioni della nozione di capitale culturale, e dei suoi rapporti con l'*habitus*, permette di definirne una prospettiva di impiego pratico. In questa direzione, a conclusione del capitolo si può riflettere su come questa nozione, potenzialmente feconda ma ampia e vaga, possa essere concretamente impiegata nella prassi di ricerca. Pertanto, a chiusura dell'exkursus, mi sono proposta di individuare alcune delle dimensioni chiave attraverso le quali prendono forma le differenze nelle esperienze educative intorno alla scuola d'arte. Sulla scorta del *framework* teorico tratteggiato, è, quindi, possibile ravvisare l'obiettivo

principale del mio lavoro nell'interrogazione delle modalità attraverso cui il capitale culturale opera nella definizione delle esperienze educative. In particolare, l'analisi proposta indaga come l'interazione fra mondi culturali familiari e scolastici contribuisca a plasmare nei giovani studenti specifiche identità d'apprendimento e diverse capacità immaginative sul futuro. In tal senso, il focus dell'analisi riguarda la formazione delle motivazioni e delle disposizioni scolastiche, dei modi di coinvolgimento e dei sentimenti di estraneità o di affinità, e, da ultimo, la generazione di aspirazioni e ambizioni, educative e professionali. In questa direzione, gli assi centrali del lavoro empirico sono ravvisabili nell'esplorazione del *background* socioculturale, della carriera e della esperienza scolastica e delle prospettive future degli studenti liceali.

Il terzo capitolo è dedicato alla ricerca empirica e ha un carattere puramente descrittivo. Al suo interno, ho ricostruito e argomentato le ragioni, le modalità e le fasi della scelta delle scuole, della selezione degli studenti e degli strumenti di indagine. La considerazione comparativa di una scuola pubblica e di una privata risponde all'obiettivo di studiare le diverse esperienze scolastiche, colte sotto il prisma sia delle disparità di classe sia dei differenti *habitus* istituzionali, o clima educativi (Bernstein, 1977). Se, difatti, il liceo pubblico raccoglie studenti di diversa estrazione sociale; dall'altro, la scuola privata costituisce una enclave elitaria. Ho scelto, quindi, di selezionare due scuole all'interno dell'area urbana milanese, capitale creativa che presenta un elevato numero di istituti scolastici a indirizzo artistico.

Inoltre, per investigare le esperienze dei giovani, ho preferito impiegare gli strumenti dell'intervista in profondità e del *focus group*, coadiuvati dall'impiego di tecniche proiettive (Bagnoli, 2009). Queste tecniche permettono di studiare la dimensione temporale dei vissuti scolastici e delle proiezioni sul futuro rispettando l'obiettivo primario della comprensione del flusso discorsivo degli studenti. Infine, accanto alle esperienze degli alunni, ho considerato due livelli che ne costituiscono la cornice: quello familiare e quello istituzionale. In particolare, ho scelto di dare voce ai loro genitori, per rendere più dinamico il quadro delle esperienze educative e considerarne la «coreografia» (Ball *et al.* 2003) entro cui prendono forma. In effetti, come la prospettiva di Bourdieu insegna, la scelta scolastica è qui tematizzata come una pratica relazionale, imbrigliata all'interno di una trama di discorsi e di reti sociali. Nelle decisioni e nelle esperienze educative si riverberano le stesse storie familiari e si ristabiliscono, attivano o inibiscono,

forme e modi di classificazione sociale, distinzioni ed esclusioni (Allatt 1996). Questa trama di relazioni lega, quindi, il presente dell'esperienza scolastica con il passato della storia educativa familiare e con lo stesso futuro degli orizzonti occupazionali immaginati e resi plausibili (Reay et al 2011). Infine, l'*habitus* istituzionale (Ball, Reay et al. 2002, McLeod 2000) della scuola costituisce una cornice chiave attraverso cui le esperienze scolastiche prendono effettivamente vita. La stessa gerarchia fra pubblico e privato rappresenta, quindi, una forma di classificazione che agisce in modo significativo nel plasmare differenti esperienze educative. Nonostante questa duplice attenzione, l'interesse primario rimane centrato sulle narrazioni degli studenti, che costituiscono i principali soggetti del mio studio.

Nel quarto capitolo entro nel vivo dell'analisi ed esploro le esperienze degli studenti con alto capitale culturale. Questi giovani si configurano come casi di apprendimento faticoso (Ball et al. 2000; Aggleton 1984) in quanto sono caratterizzati da peculiari atteggiamenti di disaffezione scolastica. Essi costituiscono, quindi, un profilo atipico di "delfini" (Bourdieu, 1976) che sembrerebbe mettere in questione l'assunto basilare della teoria della riproduzione, ossia la lineare conversione dei privilegi sociali in vantaggi educativi. Tuttavia, l'analisi dei materiali d'intervista supporta la tesi secondo cui questi giovani costituiscono un caso particolare di riproduzione piuttosto che una semplice anomalia o deviazione rispetto ad essa. In effetti, la caratteristica chiave dell'identità d'apprendimento di questi studenti può essere ravvisata in un atteggiamento di distintiva indifferenza e di distanza nei confronti del sapere e del mondo scolastico. Distanza che rimanda a una disposizione di elettivo disprezzo nei confronti di tutto ciò che è libresco e didattico e che si richiama al gusto del dilettantismo e della cultura libera (Bourdieu, 1971). Focalizzandosi sulla disarmonia fra eredità familiare ed esperienza scolastica, l'analisi proposta verte, quindi, su un aspetto rimasto quasi inesplorato delle dinamiche educative delle classi privilegiate (Aggleton 1984); le quali sono esse stesse ancora poco indagate nella sociologia dell'educazione (Power 2001).

La scuola d'arte sembrerebbe, in sostanza, costituire un rifugio onorevole (Bourdieu, 1972) per quei studenti poco dediti verso l'impegno scolastico, ma altrettanto desiderosi di raggiungere un titolo liceale e di proseguire nell'alta educazione. Essa si configura come luogo per lo sviluppo di una "manualità astratta" e di uno sguardo che richiamano una disposizione alla conoscenza più libera, creativa e, di fatto, distintiva. All'interno di

questo atteggiamento di “distanza distintiva”, le stesse debolezze scolastiche non sono percepite come carenze personali ma bensì come segni di una personalità creativa. Dai resoconti d’intervista emerge come un solido senso di *entitlement* (Reay 2005, Lareau 2003) e di sicurezza per le esperienze scolastiche fino ad assumere un carattere quasi paradossale.

È, difatti, possibile rintracciare un pervasivo atteggiamento di “ottimismo paradossale” in cui lo scarso rendimento scolastico si accompagna a elevate ambizioni educative e lavorative; e soprattutto a una fiducia eccessiva nelle proprie capacità e nelle strade intraprese. In breve, in questi studenti la conoscenza e la padronanza delle arti e del buon gusto sono considerate un valore aggiunto centrale nella propria costruzione identitaria e, di fatto, spendibile nel campo scolastico e lavorativo. Sia gli “estetici”, che si caratterizzano per una vocazione artistica, sia gli “ambiziosi”, che guardano a più alte e proficue forme di conversione strategica dello sguardo artistico, sembrerebbero presentarsi come emblemi della nuova economia creativa, e della sua stessa logica neoliberale (Allen *et al.* 2013, Bancel 2007, Hay, Kapitzke 2009). Nella definizione degli orizzonti futuri, scolastici e lavorativi, essi dimostrano una alta abilità di aspirare e una fiducia, tipicamente neoliberale e borghese, nella capacità di divenire imprenditori di sé stessi. Questi giovani si rivelano, difatti, già impegnati nel prefigurarsi in mondi educativi e lavorativi che definiscono di “nicchia”, in virtù del proprio talento, personalità e buon gusto. All’interno di questa visione imprenditoriale del futuro, essi dimostrano una abilità nel guardare positivamente all’incertezza, intesa come un campo aperto di possibilità da abbracciare. Questi studenti dimostrano, inoltre, una libertà di giocare con i propri tempi biografici che, tuttavia, non mette in questione futuri e chiari progetti nell’alta educazione. La libertà esplorativa si lega, difatti, a solide scelte biografiche in cui ritardi e deviazioni sono armonizzati nella stessa scuola d’arte. Questi giovani sembrano, in sostanza, esemplificativi di quelle soggettività altamente riflessive e individualiste tratteggiate dai teorici della società tardo moderna (Ball *et al.* 2003).

In sintesi, questi studenti, competitivi e flessibili, pur nella loro intrinseca diversità, sembrerebbero accomunati da un *habitus* di classe contraddistinto da un atteggiamento di “distanza distintiva” e di “ottimismo riflessivo e paradossale” che conduce loro ad abbracciare alcuni nodi chiave del discorso neoliberale.

Il quinto capitolo è dedicato ai vissuti educativi degli studenti con basso capitale culturale. Si tratta di esperienze che possono essere lette come una forma di esclusione dall'interno (Bourdieu, 1993). In questi studenti, il percorso scolastico sembra prefigurare una auto-eliminazione da future rotte educative e professionali, soprattutto dal campo dell'economia creativa. Ciononostante, nella stessa scelta del liceo, questi ragazzi sembrerebbero aspirare a rompere con il proprio *milieu* culturale. Essi si pongono in un piano liminale e intermedio, contraddistinto dal rifiuto sia di percorsi prettamente professionali sia di più tradizionali strade liceali.

Rispetto alla letteratura, queste esperienze scolastiche non possono essere considerate come dei primi chiari tentativi di mobilità sociale né come delle forme di mera riproduzione dello svantaggio sociale. Si tratta di un quadro intermedio che ha ricevuto poca attenzione negli studi sui processi scolastici, dedicati principalmente al successo educativo dei transfughi di classe e alle situazioni di estrema marginalizzazione (Reay 2002, Evans 2006, Ingram 2011). La mia analisi si muove in una direzione diversa in quanto pone precipua attenzione nei confronti di quelle esperienze educative che sembrano contraddistinte da una maggiore ordinarietà, e, di fatto, opacità. Nel rapporto con la cultura legittima, nella duplice veste scolastica e artistica, emergono, difatti, le profonde tensioni e contraddizioni dell'*habitus* di classe di questi giovani (Stahl, 2012). In particolare, è possibile distinguere fra due profili di studenti: gli "scolastici" e gli "street artist". Gli studenti "scolastici" si caratterizzano per una acquiescenza nei confronti del sistema educativo ma, pur tuttavia, non possono essere letti come semplici esempi di conversione. Analogamente, gli studenti "street artist", che presentano una maggiore distanza nei confronti del mondo scolastico, non possono essere interpretati come esempi di ribelli *à la* Willis. Entrambi rivelano un rapporto complesso e ambivalente, contrassegnato da sentimenti di distanza e di curiosa adesione, nei confronti dell'ordine scolastico. Questo atteggiamento non si traduce, difatti, né in forme di ribellione netta né in una completa adesione al mondo valoriale scolastico. Negli "street artist", l'ambivalenza verso la scuola è mediata dalla stessa pratica artistica. L'arte si configura come una sorta di tattica, strumento di mediazione fra messaggi provenienti da differenti mondi culturali. La passione artistica assume, per questi studenti, un carattere di resistenza alle ingiurie di classe vissute a scuola e al destino di esclusione segnato dalla loro origine sociale. L'arte si configura, quindi, come una sorta di *limen* in cui giocare

con la propria identità di studente per negoziare gli stessi fallimenti scolastici e sociali. Si tratta, in sostanza, di una forma di contestazione riproduttiva in cui abbracciare l'arte conduce, tuttavia, verso una marginalizzazione dallo stesso sistema scolastico. Il profilo degli studenti "scolastici" si caratterizza per una tiepida, e apparentemente più pacifica, adesione e incorporazione del mondo valoriale educativo. Si tratta di studenti il cui rapporto con la scuola è segnato da atteggiamenti prettamente didattici e in cui la conoscenza artistica si rivela mera acculturazione (Bourdieu, Passeron 1976). Questi studenti si caratterizzano per una peculiare disposizione verso la modestia e la mediocrità, una valorizzazione e una ricerca dell'ordinario, che può essere letta come esito della complessa e ambivalente mediazione con la propria cultura di classe. Come spiega Sthal (2014), questi giovani si caratterizzano per un anti-aspirante egualitarismo che conduce loro a rifiutare implicitamente ogni forma di successo, valore proprio della classe media. Nelle loro esperienze educative, si può ravvisare, quindi, una dinamica di acquiescenza riproduttiva in cui la riproduzione dello svantaggio avviene attraverso un lento addomesticamento e incorporazione di un senso del limite.

Entrambi questi profili di studenti possono essere interpretati come dei nuovi esclusi contrassegnati da un destino tronco (Bourdieu, 1993), nei quali l'arte diviene una mera pratica autotelica (Holt, 1998). Nelle narrazioni di questi giovani, lo stesso avvenire è, difatti, immaginato in termini confusi e astratti, e predominano atteggiamenti fatalisti di autoesclusione. Mediocrità scolastica e ribellione artistica si configurano, quindi, come elementi di un *habitus* che si distanzia, in una certa misura, dai dettami neoliberali e dalle relative idee della riuscita scolastica e sociale. Questi giovani sembrerebbero ben lontani da quelle soggettività altamente riflessive, capaci di interpretarsi come attive fautrici e imprenditrici della propria condizione presente e futura. Emerge, difatti, una definizione di futuro sbiadita e generica legata a un atteggiamento realista, privo di grandi ambizioni, e a una rassegnata consapevolezza degli ostacoli (Nilan, Threadgold 2009). Si può rintracciare, quindi, un *habitus* ordinario, insicuro e rinunciatario; e contraddistinto da un profondo senso di disorientamento come esito dell'ambivalenza dei processi di parziale identificazione e di presa di distanza dalla propria appartenenza di classe.

In conclusione, i miei studenti sembrerebbero rappresentare due deviazioni rispetto alla teoria della riproduzione dalla quale sono partita. Da un lato, si ritrova la disaffezione scolastica dei giovani privilegiati, che rischiano di mettere a repentaglio l'eredità

familiare. Dall'altro, si incontrano ragazzi svantaggiati che scelgono questa scuola per opporsi a un destino nel professionale prefigurato dagli adulti di riferimento. Tuttavia, nei resoconti d'intervista emerge come l'ordine sociale sia in realtà profondamente radicato nei loro stessi modi di pensare e di vivere la quotidianità scolastica. Modi di percepire il mondo che conducono, in ultima battuta, a un quadro che vede l'esclusione dolce degli studenti più sprovvisti dal punto di vista culturale e la riproduzione distintiva dei privilegi per gli altri. La disaffezione di questi studenti sembrerebbe ben lungi dal creare effetti imprevedibili così come l'adesione ai valori scolastici o artistici nei giovani svantaggiati non sembrerebbe in grado di cambiare "l'ordine delle cose" (Bourdieu, 1993).

La scuola d'arte, nonostante la sua posizione secondaria e marginale nel campo scolastico, sembrerebbe configurarsi, quindi, come una di quelle rare scuole pratiche che può contribuire alla riproduzione di una élite, che ravvisa nei campi creativi un rifugio sicuro (Bourdieu, Passeron 1972). La genesi della vocazione artistica sembrerebbe oggi risiedere nell'incontro e nell'affinità elettiva fra un *habitus* borghese e i discorsi neoliberali che animano il mondo creativo. Nella loro intersezione si ritrova il ruolo delle stesse scuole d'arte, che si configurano sia come terreni di coltura di giovani competitivi, sicuri e flessibili sia come meccanismo di esclusione per quelli più svantaggiati, carenti delle risorse necessarie per la costruzione di sé riflessivi e imprenditoriali (Skeggs, 2004b).

L'arte sembrerebbe, quindi, partecipare al gioco di selezione, divisione e ripartizione sociale messo in opera e sancito, in forma per lo più "larvata", dal sistema scolastico. Essa rafforza questa operazione legandosi in maniera più sottile, e diretta al tempo stesso, con i fondamenti dell'arbitrio culturale della macchina cognitiva scolastica (Bourdieu, 1996), che, in ogni suo grado e forma, premia la «spigliatezza desacralizzante» a discapito del «realismo scolastico», alimentando la «rassegnazione al fallimento» in alcuni e persuadendo «dell'elezione» gli altri (Bourdieu, Passeron 1972, 230-234). La mera acculturazione didattica degli studenti con basso capitale culturale stride con particolare forza, e ancora di più, in un campo che è emblema del diletterantismo, come quello artistico. In questa scuola si possono, quindi, forse vedere con maggiore evidenza alcuni aspetti di quel lavoro quotidiano di violenza simbolica e di "eliminazione in dolcezza" (Bourdieu, 1993) che conduce verso forme di auto-esclusione, e, per contro, getta le basi per elettive vocazioni.



---

## Capitolo I.

### Il quadro teorico: un percorso di ricerca fra i concetti di cultura di classe e di vocazione

---

«On peut dire que les agents font des choix, mais à condition d'avoir à l'esprit qu'ils ne choisissent pas à chaque moment le principe de ces choix» (Bourdieu, 1986, 555).

#### Introduzione

In questo capitolo mi propongo di tracciare le coordinate entro cui si inserisce la mia ricerca. Pertanto, intendo posizionare la scelta di studiare gli alunni delle scuole d'arte, secondo una prospettiva di sociologia della cultura e con strumenti qualitativi, all'interno di una trama di dibattiti e di temi che ne forma il *frame* teorico di base.

Il riferimento primo rinvia ai lavori di Bourdieu e s'inscrive nell'intersezione fra la riflessione sociologica sui mondi artistici e su quelli scolastici (Bourdieu 2001, Verger 1982). Tuttavia, nella definizione del quadro teorico, ho preferito non dilungarmi in una ricostruzione dei contributi chiave della sociologia dell'educazione e dell'arte. In tal senso, cercherò di addentrarmi in una revisione iniziale della letteratura guidata dai soli concetti di cultura di classe e di vocazione.

In prima battuta, è opportuno chiarire il più generale approccio epistemologico attraverso il quale mi sono proposta di impiegare le lenti concettuali di Bourdieu. In questa direzione, è necessario riprendere alcuni elementi del dibattito fra cultura e struttura, così come è stato sviluppato nella più recente riflessione sociologica. Alla luce di un breve excursus nelle principali tendenze inscritte nella sociologia della cultura dopo il *cultural turn*, è possibile ravvisare nella analisi culturale della classe il punto di riferimento chiave. Si tratta di una prospettiva di rielaborazione e revisione del lavoro di Bourdieu che è stata sviluppata da studiosi di stampo anglosassone (Savage 2000, Skeggs 2004a, Warde 1996, Reay 2006). Essa sostiene la persistenza della rilevanza della classe sociale, ponendosi in contrasto rispetto alle posizioni annunciatorie della cosiddetta "morte della classe" in un panorama sociale trasformato dai processi di individualizzazione, globalizzazione e post-

fordismo. Tuttavia, seguendo questa linea interpretativa, la classe sociale è oggi divenuta individualizzata assumendo una dimensione tacita, implicita e relazionale, e radicandosi principalmente nei modi di pensare, di valutare e di agire, ossia nel senso pratico delle persone. In questa direzione, ben emerge la centralità degli strumenti di analisi offerti dal lavoro di Bourdieu -quelli di campo, capitali e *habitus*- per studiare come le diseguaglianze sociali si riproducono nei meandri della vita quotidiana.

Queste riflessioni teoriche, una volta declinate nei confronti dell'esperienza della scuola d'arte, si legano al concetto di vocazione. Si tratta di una nozione che, sebbene affonda le sue radici già nel pensiero di Weber, è stata sviluppata recentemente nella sociologia dell'arte che prende ispirazione dagli studi di Bourdieu (Sapiro, 2007b). Essa permette, difatti, di interrogare la genesi del senso di investimento nel campo artistico, tematizzato come senso dell'orientamento sociale *à la* Bourdieu. In questa prospettiva, il concetto di vocazione consente, in sostanza, di riflettere sul rapporto che i singoli intrattengono con i propri determinismi sociali e, quindi, di indagare empiricamente alcuni elementi del gioco di conversione dell'*habitus* e dei capitali nel campo artistico. All'interno del mio lavoro la nozione di vocazione è, tuttavia, impiegata solamente come primo concetto "sensibilizzante" ed "aperto" (Bourdieu, 1992). Essa permette, difatti, di focalizzare l'attenzione sui processi di genesi delle disposizioni e delle aspirazioni creative. Tuttavia, l'analisi delle esperienze dei giovani studenti liceali consente di esplorare solamente una fase iniziale e potenziale dell'ingresso nel campo creativo.

In questa direzione, si può spiegare la stessa scelta di studiare la sociogenesi della vocazione artistica negli alunni delle scuole d'arte. L'impiego del concetto, elaborato da Bourdieu, di «sociogenesi»<sup>1</sup> (Bourdieu, 1993, 717) permette, difatti, di riflettere sui rapporti intercorrenti fra le disposizioni dell'*habitus* e l'ordine sociale. In particolare, esso consente di investigare come le esperienze soggettive dei singoli si accordano, o si contrappongono, alle strutture oggettive. Si tratta di una nozione che può aprire a considerazioni molto ampie sul rapporto fra *habitus* e campi ma che, all'interno di questo studio, permette di focalizzare l'attenzione sulle dinamiche di formazione delle identità sociali e d'apprendimento dei giovani (Reay, 2010b) all'interno della scuola d'arte, ossia sui modi di vivere e di dare senso alla propria esperienza scolastica.

---

<sup>1</sup> Il riferimento è all'espressione impiegata nel titolo della tesi.

Nel loro insieme, la prospettiva dell'analisi culturale della classe e la nozione di vocazione permettono di definire un primo generale *frame* teorico attraverso il quale riprendere e rimettere al lavoro gli strumenti offerti dalla sociologia di Bourdieu.

## 1. Le relazioni fra la struttura e la cultura dopo il *cultural turn*

Il tema di questo paragrafo è il rapporto fra classe e cultura. In tal senso, cercherò di addentrarmi in alcuni dibattiti sviluppati su di esso nella riflessione sociologica.

Il legame intercorrente tra struttura e cultura è chiaramente un classico nodo tematico che attraversa la storia del pensiero sociologico e che dai classici arriva ai lavori dei contemporanei (Savage, 2008). La sociologia si è, difatti, a lungo interrogata su come la struttura sociale si lega con la sfera culturale dei modi di pensiero e delle forme d'azione (Lizardo, 2010). Tutt'oggi permane chiaramente un disaccordo sulle modalità e sui meccanismi concreti con i quali si realizzerebbe questa forma di relazione e, da ultimo, sugli stessi strumenti, concettuali e metodologici, necessari per la sua analisi.

In effetti, le riflessioni di derivazione marxiana e weberiana sulla classe e sul ceto forniscono un comune denominatore dal quale hanno preso avvio plurali direzioni e prospettive di analisi del rapporto struttura/cultura e in cui i legami fra questi due termini sono stati diversamente problematizzati e tematizzati (Savage, 2008). Non è opportuno ricostruire il contributo dei classici al tema e neppure forse soffermarsi sulle diverse prospettive di analisi (Crompton 1998, Savage 2000).

Tuttavia, occorre osservare come sembrerebbe ancora oggi difficile poter discutere del rapporto fra classe sociale e cultura e, soprattutto, tematizzarlo in termini squisitamente qualitativi, senza sollevare alcuni sguardi perplessi.

In questo senso, è forse possibile scorgere uno degli esiti inattesi del *cultural turn* nella progressiva emarginazione del tema della stratificazione nel e dal campo dell'analisi culturale (Reay 2006). Inoltre, la stessa riflessione sociologica contemporanea sembrerebbe segnata da una, perlopiù tacita, divisione intra disciplinare che attribuisce alla ricerca dotata di strumenti quantitativi la prerogativa dello studio del tema della classe.

Dall'altro, la sociologia della cultura, così come si è sviluppata sotto l'egida dei cambiamenti occorsi grazie alla svolta linguistica, sembra aver maturato un'attenzione

privilegiata nei confronti dei temi legati ai processi di costruzione identitaria, alle dinamiche di globalizzazione e di individualizzazione. Si tratta di sensibilità postmoderne che si sono sviluppate in forte simbiosi con un interesse verso l'indagine qualitativa. In tal senso, diversi studiosi (Lareau 2010, Devine, Savage, Scott, Crompton 2004) hanno sottolineato il progressivo consolidarsi della ricerca qualitativa all'interno di quella nebulosa sensibilità postmoderna che ha condotto a un sostanziale disinteresse nei confronti del tema della classe a favore delle questioni identitarie legate al genere, e a quelle etniche e nazionali (Skeggs, 2012).

Si tratta di considerazioni emerse e dibattute in ambito anglosassone (Savage, 2000) ma che sembrano valere ben oltre quei confini nazionali. Esse, infatti, riguardano quel plurale *milieu* intellettuale in cui sono state elaborate le tematizzazioni circa la connotazione riflessiva e tardo moderna della società contemporanea; società che sembrerebbe definita primariamente dai caratteri di incertezza, rischio e riflessività piuttosto che dal permanere della solida struttura di classe (Beck, Beck-Gernsheim 2002). Questo dibattito sembrerebbe tutt'oggi muovere le fondamenta, teoriche e metodologiche, della stessa sociologia della cultura. Queste impressioni sollevano, difatti, più ampie considerazioni sulle trasformazioni interne al campo della sociologia della cultura e relative ai suoi stessi oggetti di studio, che tuttavia esulano dagli obiettivi del mio lavoro. Ad ogni modo, ciò che preme sottolineare riguarda la persistenza di un dibattito in cui alle posizioni tardo moderne si contrappongono diversi fautori sia della tesi della continua rilevanza delle classi (Goldthorpe 1992, Wright 2010) sia della stessa salienza delle culture di classe (Savage 2000).

Si tratta chiaramente di tendenze le cui generalizzazioni non restituiscono certo la complessità del quadro degli studi sociologici degli ultimi decenni, segnate oltretutto da inevitabili differenze nazionali. A livello internazionale, difatti, accanto alla sensibilità tardo moderna impostasi come *mainstream* nella sociologia della cultura, è tuttavia ben possibile rintracciare una feconda linea di ricerca che, aperta dai lavori di Bourdieu e Bernstein, è oggi rappresentata da studiosi come Lareau e Lamont, Savage, Reay, Bennett e Warde.

Ed è lungo quest'ultima direzione che il mio lavoro ha preso avvio, pur nella consapevolezza del carattere inevitabilmente parziale della prospettiva adottata. Inoltre, se il *frame* interpretativo prescelto rinvia alla prospettiva di derivazione bourdieusiana,

mi propongo, tuttavia, di dialogare anche con alcune posizioni sostenute dai fautori della società tardo moderna, e di confrontarmi con i relativi strumenti concettuali. In questo senso, nelle pagine che seguono è necessario dare voce al dibattito, anche se in termini molto concisi. Cercherò, quindi, di tracciare le questioni in gioco argomentando i concetti, le prospettive teoriche e, in ultima battuta, le ragioni che mi hanno guidata nello stesso lavoro di revisione della letteratura. In questa direzione, cercherò di ricostruire le fila del quadro teorico per giungere a presentare la prospettiva dell'analisi culturale della classe sociale.

## 1.2 Tre fasi della riflessione sociologica sul rapporto fra struttura e cultura

Anzitutto, sulla scorta di Savage e Devine (2004), è opportuno ricostruire un breve excursus in merito alle riflessioni sociologiche emerse a partire dalla seconda metà del secolo scorso. In questo *frame*, l'analisi dei concetti di cultura e struttura può essere sintetizzata lungo tre fasi.

Una prima fase è contrassegnata da una significativa attenzione alle culture di classe; le quali sono state ampiamente indagate nella ricerca sociologica fino agli anni Settanta. Emblematiche sono le indagini etnografiche “di comunità” condotte sulla condizione operaia come, ad esempio, lo studio di Marsden e Jackson (1962) sulle esperienze scolastiche delle classi svantaggiate. Seguendo la linea interpretativa proposta da Savage, è possibile osservare come questi studi sembrerebbero contraddistinti da un approccio che assume talvolta alcuni tratti deterministici. In essi sembra, difatti, persistere una concezione quasi sovrastrutturale delle identità di classe. Si tratta, in sostanza, di uno schema interpretativo -basato sulla triade classe, cultura e azione- che si è progressivamente rilevato inadeguato per la comprensione dei mutamenti culturali e sociali accorsi a partire dalla seconda metà del ventesimo secolo. In particolare, la dissoluzione delle tradizionali forme comunitarie della classe operaia ha generato nuove sfide interpretative. I processi di deindustrializzazione e i cambiamenti nella stessa composizione interna delle classi sociali hanno, difatti, sollevato importanti difficoltà di analisi e di interpretazione. Come spiegano Savage, Devine<sup>2</sup>: «non c'era una linda

---

<sup>2</sup> Tutte le citazioni in lingua straniera inserite nel testo sono state precedentemente tradotte in italiano.

relazione tra la struttura e posizioni di classe e le credenze e pratiche culturali [...] la cultura non poteva essere semplicemente riconducibile alla struttura [...] i significati culturali erano molto più indeterminati» (Savage, Devine, 2004, 7).

In breve, nel momento in cui è empiricamente venuto meno lo stretto legame di identificazione, ed è emersa una maggiore ambivalenza, nei rapporti fra classe e cultura, la sociologia ha lentamente abbandonato l'interesse verso i significati culturali della classe.

In una seconda fase, si assiste, quindi, al consolidarsi della scissione fra lo studio della sfera culturale e quello della stratificazione sociale. Gli ultimi decenni del secolo scorso costituiscono, difatti, un periodo nel quale si è sviluppata una divisione fra i temi identitari<sup>3</sup>, appannaggio della sociologia della cultura, e quelli legati agli aspetti strutturali delle diseguaglianze, propri degli approcci alla stratificazione.

Emerge, in sostanza, una separazione fra una sociologia della stratificazione, dedicata a una classe sociale definita nei termini di struttura occupazionale e di risorse economiche, e sempre più estranea ai temi culturali, e una sociologia della cultura, impregnata di sensibilità postmoderne e poco propensa a riflettere sulle divisioni di classe. Bottero argomenta a tal proposito come, di fronte alla questione delle identità di classe, si sia delineata una sorta di simmetrica divisione dei compiti: «Così come gli studiosi postmoderni hanno abbandonato le relazioni economiche nel loro tentativo di spiegare l'identità sociale, così i teorici tradizionali della classe hanno gettato l'identità sociale come componente chiave della analisi della classe. In entrambi i campi, i legami teorici fra posizione di classe e identità sociale non sono stati raccolti» (Bottero, 2004, 988).

Si tratta di un divario che può essere letto come conseguenza inattesa della svolta culturale e che ha determinato una larga assenza di interesse nella sociologia della cultura di stampo

---

<sup>3</sup> Come argomenta Bottero, la svolta culturale porta a un crescente interesse sociologico nei confronti delle questioni identitarie legate, ad esempio, all'etnicità e al genere, ma scisse da quella di classe, percepita come indebolita dai cambiamenti socio-economici legati al passaggio verso una società post-fordista. Come spiega Bottero: «Il '*cultural turn*' eclissa una vecchia, posizionale visione dell'identità (secondo la quale la posizione sociale determina l'identità soggettiva) a favore di un trattamento più discorsivo, focalizzandosi sulle rappresentazioni e sulle categorizzazioni, considerate relativamente indipendenti dalla posizione sociale» (Bottero, 2010, 3). Inoltre, i temi identitari sono affrontati secondo approcci volontaristici che tematizzano l'identità come una costruzione riflessiva, come esito della progettualità riflessiva dei singoli. In questo amalgama di posizione teoriche, emerge in sostanza una tematizzazione dell'identità contrassegnata dai caratteri di riflessività e, quindi, in ultima istanza, di razionalità. A fondamento di queste formulazioni dell'identità, si ritrova, difatti, una interpretazione di una società "individualizzata", in cui i singoli sono agenti attivi impegnati nella costruzione della propria biografia, sempre meno legata alle costrizioni sociali e alla struttura di classe.

qualitativo nei confronti dei temi delle diseguaglianze di classe, ritenute appannaggio delle prospettive quantitative. In questo periodo, gli studiosi della stratificazione, sia neomarxisti come Wright sia neoweberiani come Goldthorpe, si sono adoperati per l'elaborazione di precise scale occupazionali, capaci di registrare i cambiamenti nella struttura economica e nelle relazioni d'impiego, e per la messa a punto di complesse tecniche di misurazione. Savage e Devine argomentano come in questa fase: «prendere la cultura seriamente implicava rompere con la ricerca sulla stratificazione, almeno come essa era convenzionalmente concepita» (Savage, Devine, 2004, 11). Difatti, il venire meno della stretta correlazione empirica fra cultura e struttura ha segnato una progressiva separazione dei temi come differenti aree di specializzazione disciplinare. Come spiegano Crompton e Scott (2005), questa divisione intra disciplinare riflette in buona misura anche una differenza tra metodi di ricerca qualitativi e quantitativi, e ha di fatto determinato la scomparsa della cultura di classe come oggetto di studio.

Tuttavia, più recentemente, gli stessi insegnamenti provenienti dalla svolta linguistica hanno permesso lo sviluppo di un approccio culturale alla classe sociale. Questo approccio costituisce un nuovo tentativo di re-incorporazione dei temi della classe nella sociologia della cultura, in direzione sia quantitativa sia qualitativa. Questo nuovo paradigma propone, in sostanza, una tematizzazione, dinamica e relazionale, della cultura di classe, sulla base di alcune suggestioni e insegnamenti del *cultural turn*.

È in questa prospettiva che si orienta il lavoro di studiosi come Savage e Skeggs, i quali hanno portato avanti un approccio allo studio della cultura di classe che supera l'interpretazione deterministica dell'identità di classe come un mero riflesso della struttura. Savage propone, dunque, un cambiamento interpretativo della cultura di classe dal primo schema della struttura-coscienza-azione verso un nuovo modello della cultura come risorsa e della classe come classificazione. Savage spiega: «piuttosto che cercare di definire oggettivamente il vero essere della classe (nei termini di posizioni strutturali) [...] noi guardiamo al modo in cui le stesse categorizzazioni di classe diventano rilevanti in certi tipi di campi, e come le lotte su queste classificazioni sono esse stesse una caratteristica centrale della vita culturale e sociale» (Savage, 2008, 174).

Sulla scorta di alcune idee provenienti dalla svolta linguistica circa la natura relazionale del linguaggio, si è, quindi, delineato un modello dinamico di interpretazione delle stesse culture di classe. In sintesi, gli approcci strutturalisti e post strutturalisti al linguaggio

hanno permesso di cogliere la natura socialmente costruita, e come tale complessa e ambivalente, delle identità. Quest'ultime, come gli studi sulla dis-identificazione di Skeggs e Savage dimostrano, non possono essere più concettualizzate come meri riflessi sovrastrutturali, ma esse sono pur tuttavia sempre legate, secondo complessi rapporti, alle divisioni sociali. Come spiega Bottero: «La dis-identificazione non mina la teoria della classe poiché [...] è essa stessa il risultato di un processo di classe, dal momento che i valori che formano la volontà delle persone di identificarsi con la classe (o no) sono essi stessi differenziati in base alla classe, frutto di opposizioni e lotte di classe» (Bottero, 2004, 1002).

In sostanza, alcune idee del *cultural turn* hanno permesso di interpretare l'identità di classe come radicata nelle relazioni sociali quotidiane e di sviluppare così una visione più fluida delle diseguaglianze, non solo quelle economiche ma anche quelle etniche e di genere. In questa prospettiva, il concetto di cultura di classe diviene, quindi, centrale, con il suo stesso portato di ambivalenze e di contraddizioni.

In questo *frame*, la teoria del campo e dei capitali di Bourdieu assume rilevanza come strumento concettuale che permette di esplorare come operano a livello quotidiano le differenze economiche e come esse si legano a quelle culturali e sociali. Il campo è, difatti, inteso come una struttura di posizioni e di prese di posizioni definite in relazione alle forme di capitale economico, culturale, sociale e simbolico. Bourdieu spiega: «il mio lavoro è consistito nel fare emergere che le persone sono situate in uno spazio sociale [...] e che, in funzione della posizione che essi occupano in questo spazio alquanto complesso, si può comprendere la logica delle loro pratiche e determinare, tra le altre cose, come queste persone si classificano e vengono classificate e, all'occorrenza, come riescono a pensarsi come membri di una classe» (Bourdieu, 2013, 83).

Il concetto di campo permette, quindi, di ri-concettualizzare la divisione fra struttura e *agency*, ponendo l'attenzione sulla mobilitazione delle diverse risorse di capitale. Ne è emerso, in sostanza, un approccio più fluido, dinamico e contestuale che guarda a come le identità di classe sono ereditate, contestate, dispiegate e mobilitate nei diversi ambiti della vita sociale. La prospettiva di Bourdieu consente, quindi, di coniugare strettamente il tema della stratificazione con i concetti di cultura e di identità; elaborazione che costituisce il fondamento del paradigma dell'analisi culturale della classe sociale.



Sulla scorta degli insegnamenti di Bourdieu, è, quindi, maturata questa nuova sensibilità nella sociologia della cultura che vede tutt'oggi nell'identità di classe un concetto cardine per lo studio dei fenomeni sociali, dalla scolarizzazione al consumo. È all'interno di questa prospettiva che si orienta il mio lavoro.

Queste fasi, qui brevemente riassunte, si sono tradotte e hanno dato vita a importanti dibattiti nell'analisi sociologica del consumo (Warde 1996, Bennett 2009), del mondo giovanile (Furlong, Cartmel 1997, Roberts 2015) e di quello scolastico (Reay 2006, Allatt 1996, Crozier 2005, Ball 2003, Burke 2016). Inoltre, si tratta chiaramente di una periodizzazione che ha valore esplicativo delle tendenze in atto, ma che rappresenta una semplificazione delle posizioni tutt'oggi attive nel campo sociologico.

Ad esempio, se, soprattutto negli *youth study*, il lavoro di studiosi come Beck costituisce un riferimento base (Leccardi, Ruspini, 2006; Leccardi 2012); dall'altro, è possibile problematizzare alcune idee in merito alle conseguenze del carattere individualizzato del mondo contemporaneo nelle esperienze di vita dei giovani (France, Roberts 2015, Brannen, Nilsen 2005, Laughland-Booÿ *et al.* 2009). In tal senso, occorre aprire una breve parentesi per osservare la presenza di un dibattito importante. Si tratta di un dibattito nel quale sono emerse due diverse prospettive, quella generazionale e quella bourdieusiana, che sottolineano e interpretano aspetti differenti della condizione giovanile contemporanea. Nella letteratura, la dimensione del futuro e la capacità di aspirare sono, quindi, affrontate secondo diverse- ma non necessariamente contrapposte e per certi versi complementari- lenti interpretative (Atkinson 2010, Woodman, 2011, Roberts 2007). All'interno di questo lavoro ho preferito non dilungarmi su questo dibattito ed evitare contrapposizioni riduttive. In sostanza, intendo utilizzare questi contributi teorici per indagare empiricamente come i giovani elaborano e danno senso al futuro. Le stesse dimensioni dell'incertezza e del rischio, caratteristiche del contemporaneo, sono, quindi, problematizzate come radicate all'interno delle divisioni sociali, soprattutto se si guarda alle capacità progettuali dei singoli di arginarle e rielaborarle in risorse per l'azione. Ho scelto, quindi, di porre attenzione sulle diverse strategie riflessive attraverso cui i giovani cercano di confrontarsi con la carenza di certezze biografiche sul futuro; un futuro senza progetti definiti nell'accezione moderna ma non privo di plurali tentativi di controllo (Leccardi, 2006). Si tratta di un tema che può essere solo tratteggiato in queste pagine, ma che sarà ripreso nel corso dell'analisi dei resoconti d'intervista.

### 1.3 Il mondo sociale come lotta di classificazione: alcuni elementi del dibattito

Esiste un forte disaccordo nella letteratura sociologica sia sulla rilevanza della classe sociale nella società contemporanea sia sulle stesse possibilità e modalità di analisi empirica. In effetti, la classe sociale è uno dei concetti maggiormente contestati all'interno della disciplina (Wright 2010), oggetto di diversi tentativi di definizione e periodicamente sotto accusa e reputato come irrilevante nello studio delle stesse disparità sociali<sup>4</sup> (Nisbet 1959, Pakulski, Waters 1996).

Si tratta di temi complessi la cui discussione apre a dibattiti accesi, densi e annosi nel cui merito non è opportuno addentrarsi in modo approfondito. Tuttavia, riflettere sui processi scolastici di socializzazione artistica in una prospettiva di sociologia della cultura solleva la necessità di sviluppare una riflessione più ampia sullo statuto delle frontiere simboliche e sociali (Lamont, Molnar 2002) nel panorama contemporaneo.

In tal senso, occorre, in prima battuta, ricostruire un breve quadro del dibattito sociologico sulla persistenza delle classi sociali. Si tratta di una riflessione preliminare tesa a sollevare interrogativi più che a fornire una chiara indicazione di lettura del rapporto fra arte e scuola, per la quale occorre necessariamente inoltrarsi nell'analisi empirica.

La cosiddetta "morte della classe" è una delle più significative controversie che animano il campo sociologico attorno al quale sono emerse numerose e complesse posizioni epistemologiche che chiamano in causa la stessa natura dell'ordine sociale. A partire dall'introduzione dell'idea della obsolescenza della classe sotto i dettami della società individualizzata; nel campo della teoria sociale si è sviluppato un interesse pervasivo nei confronti dell'esplorazione degli aspetti e delle dimensioni della vita sociale che sembrerebbero sfuggire alle determinazioni strutturali.

---

<sup>4</sup> Senza entrare nel merito di queste posizioni, è possibile ricordare le riflessioni di Pakulski che sintetizzano alcuni punti chiave sostenendo che nel mondo sociale contemporaneo: «la rilevanza della analisi delle classi diminuirà sempre di più. Non perché non sia corretta ma perché si focalizza su configurazioni sociali che sono in declino. Forme più generali di analisi sociale che riconoscono i cambiamenti nelle configurazioni delle ineguaglianze possono fornire alla sociologia strumenti teorici e analitici più adeguati [...] la condizione postmoderna è caratterizzata da una crescente complessità e [...] mette in discussione gli assunti circa il primato della struttura di classe come colonna vertebrale della struttura sociale e matrice della stratificazione sociale» (Pakulski, 2004, 23).

Guardando alle posizioni più rilevanti e recenti, si possono individuare le tesi sostenute dai teorici postmoderni e quelle portate avanti dai fautori della tarda modernità. Al di là delle differenze specifiche, entrambe le prospettive sottolineano la tesi del declino dell'importanza culturale della classe. La prospettiva di studiosi postmoderni come Lash e Urry (1987) ravvisa nel consumo una delle dimensioni più rilevanti della vita sociale e interpreta la sfera occupazionale come sempre più marginale in una società dei servizi e dei consumi contraddistinta dalla frammentazione degli stili di vita<sup>5</sup>.

Inoltre, il dibattito sull'erosione delle culture di classe riguarda lo stesso lavoro di studiosi come Beck<sup>6</sup> e Giddens, i quali considerano alcuni elementi di maggiore continuità fra la prima modernità e la tardo modernità riflessiva. Queste prospettive teoriche rilevano la persistenza delle ineguaglianze socio-economiche nel tessuto sociale ma esse sono interpretate a livello individuale, non più in termini di gruppi e classi. La tesi di base di questi studiosi, pur nella loro intrinseca differenza, può essere riassunta nell'idea secondo la quale alcuni fenomeni come il post-fordismo e la globalizzazione hanno segnato l'erosione della vecchia struttura di classe e lo sviluppo di una società individualistica e riflessiva.

In questo *frame*, Beck delinea l'emergere di una nuova fase della modernità contraddistinta dalla diffusione pervasiva dei rischi e da dinamiche di individualizzazione. Lo studioso osserva come «Con il declino della classe e dello status di gruppo l'individuo deve diventare l'agente di produzione della sua stessa identità. L'individuo, non la sua classe, diviene l'unità per la riproduzione del sociale nel suo stesso mondo della vita. Gli individui devono sviluppare la loro stessa biografia e organizzarla in relazione agli altri» (Beck, Beck-Gernsheim, 2002, 203).

---

<sup>5</sup> Lash e Urry sostengono come: «Il mondo di un 'capitalismo disorganizzato' è uno in cui le relazioni fisse e congelate del capitalismo organizzato sono state spazzate via. Le società sono state trasformate da sopra, sotto e dall'interno. Tutto ciò che di solido è relativo al capitalismo organizzato, la classe, l'industria, le città, le collettività, lo stato nazione, e anche la parola, si dissolve nell'aria» (Lash, Urry, 1987, 312-313). Tuttavia, sulla scorta dei lavori di Warde, è possibile osservare come il consumo è esso stesso un «concetto classificato e classificante», ma si tratta di considerazioni nel cui merito non è opportuno addentrarsi (Reay, 1998, 262).

<sup>6</sup> Beck spiega come «Le differenze di classe e le connessioni familiari non sono realmente annullate nel corso dei processi di individualizzazione. Piuttosto, essi passano in secondo piano rispetto al 'centro' emergente del progetto di vita biografica. Le biografie sono diventate riflessive. Le persone con lo stesso livello di reddito [...] all'interno della stessa 'classe', possono anzi devono scegliere tra diversi stili di vita, sottoculture, legami sociali e identità. Conoscere la posizione di classe di un individuo non consente più di determinare la sua personale visione e prospettiva, le sue relazioni, le idee politiche e sociali, o la sua identità» (Beck, 1992, 130).

In breve, la tesi di Beck è emblematicamente espressa nell'idea della classe sociale come "categoria *zombie*", legata alla passata società industriale. L'autore individua nella individualizzazione la chiave concettuale per la comprensione della dissoluzione delle forme tradizionali di appartenenze sociali e del declino delle relative "grandi narrazioni". In misura per certi versi analoga, si collocano le riflessioni di Giddens, per il quale nel contemporaneo ciascun individuo è costretto a scegliere e, di conseguenza, a prodigarsi nella progettazione riflessiva del sé «La modernità è un ordine post-tradizionale in cui la questione "come vivrò?" trova risposta nelle decisioni quotidiane relative alle decisioni sul comportamento, di cosa indossiamo, mangiamo e molte altre cose interpretate all'interno del dispiegamento temporale della propria identità» (Giddens, 1991, 14). Nella modernità avanzata, gli individui si configurano come soggetti altamente riflessivi e frammentati in termini di identità, impegnati nella scelta dei materiali per la stessa costruzione identitaria. Le identità sociali sono, dunque, considerate come scelte, e sceve, sradicate dalle costrizioni ascritte della struttura sociale. In tal senso, la teoria sociale della tarda modernità ravvisa nella crescita degli spazi e delle opportunità di *agency* individuale, e di elaborazione biografica, uno dei tratti caratteristici del mondo contemporaneo.

Secondo questa linea interpretativa, qui tratteggiata solo a grandi linee, la diffusione delle nuove forme di pluralismo e di frammentazione culturale sembrerebbe indicare la fine della rilevanza della stretta relazione fra cultura e classe, che avrebbe, invece, contraddistinto la prima modernità.

Queste riflessioni teoriche si pongono in contrasto, o meglio in una posizione di radicale distanza, rispetto al tradizionale approccio neo-weberiano alla analisi della classe. In tal senso, si può ravvisare nel lavoro di Goldthorpe il principale punto di riferimento della ricerca empirica tesa a rilevare e osservare la continua rilevanza della classe sociale. A partire dalla indagine fondativa sui lavoratori manuali di Luton di *The affluent worker in the class structure* (Goldthorpe *et al.* 1969)- che mette in questione la tesi dell'imborghesimento operaio- Goldthorpe avvia un programma di ricerca nel quale indaga la classe nei termini di categorie occupazionali socio-economiche.

Queste due concezioni costituiscono i poli estremi del dibattito sulla classe sociale ma presentano, tuttavia, un punto di convergenza particolarmente rilevante. Infatti, entrambe fanno riferimento a una visione prettamente statica ed economica della classe sociale. La

classe sulla quale riflette Beck è quella definita dalla struttura occupazionale; nelle sue parole: «Gli individui diventano attori, costruttori, giocolieri, registri delle proprie biografie e identità, e dei loro stessi legami e reti sociali» (Beck and Beck-Gernsheim 2002, 23). L'autore interpreta, dunque, la classe come concetto che riguarda la struttura occupazionale e che ha poco a che vedere con la sfera dei sentimenti, dei valori e dei modi di interpretare il mondo sociale.

In una misura paradossalmente analoga, all'interno del tradizionale paradigma della *class analysis*, è possibile ravvisare una concezione essenzialmente economica delle divisioni sociali. Questa direzione di ricerca, così come si è sviluppata con i lavori di studiosi come Goldthorpe, sembrerebbe contraddistinguersi, difatti, per una attenzione privilegiata nei confronti della sfera occupazionale nella definizione della classe sociale. In tal senso, la struttura di classe è sostanzialmente ravvisata nelle disparità legate all'accesso e al possesso di risorse economiche e rimanda, quindi, ai livelli occupazionali. Goldthorpe spiega: «la *class analysis* [...] esplora le interconnessioni le posizioni definite dalle relazioni d'impiego nel mercato del lavoro e le unità di produzione nei diversi settori nelle economie nazionali; i processi attraverso cui gli individui e le famiglie sono distribuiti e redistribuiti lungo queste posizioni nel tempo» (Goldthorpe, Marshall 1992, 382).

La sfera culturale, secondo questa prospettiva della scelta razionale, non è interpretata come implicata all'interno delle dinamiche sociali determinanti le disparità di classe. La complessità di questo paradigma non può essere riassunta in poche righe e verrà ripresa in seguito, tuttavia è importante sottolineare come essa sia centrato sull'esame del rapporto fra la dimensione economica e quella sociale.

#### 1.4 La classe sociale come identità disposizionale

In opposizione, ma anche in stretto dialogo, a entrambe queste posizioni si può ravvisare una nuova linea interpretativa della classe sociale (Lawler, 2005). Si tratta di un versante della sociologia culturale che è impegnato nella esplorazione della salienza concettuale e della stessa ubiquità della classe sociale nella vita quotidiana; nonostante la consapevolezza della necessità di ripensare a questa nozione all'interno di un mondo sociale in rapido mutamento (Savage, 2000).

Alla base della distanza fra la tradizionale e *mainstream class analysis* e la nuova *class practice* vi è, difatti, una differente interpretazione del rapporto intercorrente fra la sfera culturale e quella economica (Savage *et al.* 2000). La classe non è identificata solo nei termini di scala occupazionale ma rinvia a quel complesso di risorse e capitali messi in gioco dagli individui nei diversi campi della vita sociale.

In tal senso, il contributo di studiosi provenienti dai *cultural study*, come i lavori d'impronta femminista di Skeggs, e dal campo della stratificazione, come quelli di Savage e Devine, sembrerebbe dimostrare come le divisioni di classe, assieme a quelle etniche e di genere, permeino la vita sociale, non solo nei processi prettamente economici ma, anzitutto, in quelli culturali. Il nucleo di questa prospettiva risiede, difatti, nella convinzione che l'ineguaglianza di classe non si risolva solamente in una questione di disparità economica e di differenze occupazionali. La classe è, quindi, tematizzata principalmente in termini identitari; come spiega Lawler «è intesa, non come un set di vuoti significanti (impiego, abitazione, etc.) in attesa di essere compilati da attori sociali interscambiabili, ma anche come qualcosa *che siamo*» (Lawler, 2005, 797).

Essa assume, quindi, una accezione dinamica e relazionale in quanto imbrigliata nelle reti di relazioni e nelle pratiche sociali e coinvolta nelle stesse dimensioni soggettive, emozionali e affettive della vita sociale (Sayer 2005). Studiare la classe sociale significa, quindi, non limitarsi a una mera definizione e misurazione di qualcosa di oggettivo ed esterno al singolo (Savage, 2008) ma esplorare i processi di costruzione identitaria, di classificazione propria e altrui, di etichettamento e di categorizzazione sociale. Come spiega Skeggs: «La classe [...] non è uno casellario preesistente a cui veniamo assegnati, ma un set di relazioni contestabili; non è qualcosa di dato, ma un processo. È un processo di valutazione, di attribuzione morale e di autorizzazione nella produzione della soggettività» (Skeggs, 2005, 976).

Nel paradigma della *class practice* (Savage, Crompton, Devine, Scott, 2000), il concetto di classe sociale, o meglio l'identità di classe, costituisce, quindi, la via per studiare le modalità di interrelazione fra il culturale, l'economico e il sociale. Come spiegano Savage e Devine, il concetto di classe «abbraccia sia l'economico sia il sociale [...] l'economico necessita di essere definito più ampiamente come incastrato nelle stesse pratiche sociali e culturali» (Devine, Savage, 2000, 196).

La classe sociale non è, quindi, definibile solo come mera categoria analitica, economica e occupazionale, (Crompton, Scott, 2000, 2), e può essere indagata anche ponendo uno sguardo sulle:

«pratiche e sugli *accounts* delle pratiche -nelle pratiche di distinzione, e di chiusura e nelle “estetiche della distanza”- [...] è all’interno di queste pratiche, in specifici campi sociali, che gli individui e le famiglie prendono consapevolezza di sé stessi e degli altri come soggetti di classe. [...] La classe in questo senso è induttiva ed emergente [...] come relazionale, contestuale, dinamica, localizzata e contestualizzata. La classe non è l’appartenenza a una categoria o il semplice possesso di alcuni capitali [...] essa è una attivazione di risorse e di identità sociali» (Ball, 2003, 175-176).

Nell’enfasi riposta sulla dimensione soggettiva e individuale dell’esperienze della classe, questa prospettiva recupera alcune suggestioni provenienti dalle stesse teorizzazioni circa la società tardo moderna e, in particolare, l’idea dell’implementazione delle dinamiche di individualizzazione.

Questo approccio interpretativo si propone, difatti, di indagare la rilevanza della classe sociale nel parallelo riconoscimento del venire meno di quelle solide, distinte e coese identità collettive caratteristiche della prima modernità. Come argomenta Savage, nel panorama sociale contemporaneo: «la classe è implicita, codificata nel senso di autostima delle persone e nei loro atteggiamenti e nella loro consapevolezza verso gli altri, nel come loro realizzano, forgiando e trattano sé stessi come individui» (Savage, 2000, 107).

In questa prospettiva, l’individualizzazione del mondo contemporaneo lungi dall’aver livellato le classi sociali ha fundamentalmente modificato i modi in cui esse operano, secondo una dinamica che muove dall’esterno all’interno dell’attore sociale, in direzione di una «differenziazione individualizzata» (Bottero, 2004, 999). Le classi continuerebbero, in sostanza, ad agire ma a un piano sempre più “incorporato”, sedimentato nei modi di pensare e di percepire il mondo sociale. Come spiega Bottero:

«La crisi delle identità di classe ha fatto emergere un nuovo focus nella *class analysis*: sulla classe come un processo individualizzato di distinzione gerarchica. I processi di classe sono diventati più impliciti e meno visibili, ma gli effetti delle classi non sono meno pervasivi nella vita delle persone. Si tratta di un radicale spostamento in come la classe è vista

operare. Piuttosto che la dinamica dalla classe in sé alla classe per sé in cui l'ineguaglianza genera coscienza e azione, questo nuovo modello delinea un processo inverso, dove l'esplicita identificazione e la consapevolezza di classe si dissolvono, lasciando dietro di sé una versione gerarchica della classe, implicitamente codificata nell'identità attraverso la pratica» (Bottero, 2004, 1001).

In questa prospettiva, la classe diventa principalmente una “gerarchia individualizzata”; come i lavori di Savage, Scott, Bottero, Devine, Reay e Skeggs dimostrano, gli individui sono effettivamente sempre più recalcitranti nel riflettere e nel riconoscere la propria appartenenza di classe e si assiste alla diffusione di atteggiamenti difensivi ed esitanti nei suoi confronti (Savage, Silva, Warde 2010, Skeggs 1997, Bottero 2009). Si tratta di segnali che sembrerebbero indicare la presenza di un paradosso poiché essa continua tuttavia ad essere rilevante e ad agire nel quotidiano, anche di fronte al venir meno della stessa consapevolezza dei singoli. Come osservano Devine e Savage «Ciò che stabilisce la relazione fra la classe e la cultura (ciò che stabilisce la natura di classe delle disposizioni culturali) non è l'esistenza di una consapevolezza di classe, o la coerenza e l'uniformità di uno specifico insieme di disposizioni culturali. Piuttosto, la relazione deve essere trovata nel modo in cui le visioni e le prospettive culturali sono implicate nelle forme di esclusione e/o di dominazione» (Devine and Savage, 2000, 195).

In questo *frame* interpretativo, la classe si configura principalmente come un processo individualizzato. La nozione di cultura di classe consente, quindi, di guardare alle aspirazioni, ai gusti, alle pratiche come dimensioni chiave dell'identità sociale; di una identità in cui si può tutt'ora leggere in filigrana l'azione delle divisioni sociali.

In tal senso, studiare la classe sociale nel mondo contemporaneo significa spostare il focus dalle forme di esplicita mobilitazione e affermazione identitaria per indagare come le divisioni sociali siano imbrigliate nei corpi e nelle menti e prendano forma nelle dimensioni quotidiane delle pratiche e delle relazioni sociali.

In tal senso, le differenze di classe continuerebbero ad agire negli stili di vita, nei gusti, nei processi di socializzazione, risiedendo nei meandri dei processi del *verstehend*, ossia nelle «intimità emotiva della classe, che dà forma alle interpretazioni, azioni e atteggiamenti quotidiani degli individui» (Reay 1998, 267).

Il lavoro di Bourdieu rappresenta chiaramente un riferimento centrale. Questa prospettiva recupera, difatti, la sua teoria dell'azione. In particolare, essa sviluppa l'idea secondo cui



gli individui agiscono anche in base a forme prereflessive, a un senso pratico incorporato, e non esplicitamente tematizzato, e che quindi travalica il calcolo razionale. Come spiega Bottero (2010), il concetto di *habitus* permette di definire la classe anche in termini disposizionali, come «una forma tacita di identità» (Bottero, 2010, 7).

La teoria della pratica di Bourdieu consente, quindi, di interpretare la classe sociale come una forma identitaria, che nella tarda modernità assume caratteristiche differenti rispetto alla società fordista. La classe si configura oggi come una forma di identità sociale che è per lo più implicita e relazionale, radicata nei singoli e nelle loro relazioni sociali<sup>7</sup>, e sempre meno affermata nelle mobilitazioni collettive ed esplicitamente rivendicata come risorsa per l'autoidentificazione. Si tratta di una dimensione disposizionale che forma le aspirazioni e orienta le scelte quotidiane e che, quindi, svolge un ruolo centrale nella formazione dell'identità sociale di ciascun individuo. Le diseguaglianze sociali si riproducono, quindi, su due livelli. In prima battuta, la classe sociale dà forma alle nostre classificazioni, ai nostri modi di valutare e di pensare il mondo sociale; e, in secondo luogo, non solo essa orienta verso i diversi obiettivi sociali desiderabili ma chiaramente offre a ciascun individuo differenti risorse, abilità e possibilità, per lo stesso investimento nei campi sociali.

Come spiega Bottero, nel mondo contemporaneo la lotta di classe lungi dall'essere divenuta insignificante, risiede nel tessuto della vita quotidiana: essa permea gusti, giudizi, attitudini, valori e, quindi, entra in gioco in ogni relazione sociale:

«Una questione fondamentale [...] è quella del preciso ruolo che la differenziazione culturale gioca nella riproduzione della diseguaglianza; dal momento che le differenze culturali non dovrebbero essere intese solo nei termini di valori sociali, ma piuttosto come un aspetto di come differenti posizioni sociali implicano differenti coinvolgimenti pratici con il mondo. La cultura non dovrebbe essere contrapposta alla posizione materiale, poiché

---

<sup>7</sup> Come spiega Skeggs: «Le relazioni di classe sono forze inscritte in tutti gli incontri sociali. Il capitalismo è un generatore di ineguaglianza che plasma come le persone vivono, cosa ereditano, e come si muovono nello spazio sociale. Per comprendere questo processo abbiamo bisogno di un'analisi di una "economia della personalità" all'interno del capitalismo che possa spiegare come i differenti valori -economici, culturali, simbolici, sociali e morali- possano essere impiegati, usati e come lavorano negli incontri sociali che continuamente accrescono o diminuiscono il valore di una persona. L'analisi della cultura offre una via per comprendere [...] come la classe è vissuta [...] come le relazioni di classe sono esperite e vissute nei corpi [...] ogni incontro sociale è sempre una *performance* generata dalla struttura delle relazioni di classe» (Skeggs, 2012, 283).

la differenziazione culturale è parte della natura strutturata della vita sociale» (Bottero, 2010, 252).

## 2. Vocazione, talento e dono alla prova della sociologia: un breve excursus

Dopo una prima definizione della prospettiva teorica adottata, è possibile fare riferimento al concetto di vocazione. Nella riflessione sociologica sull'arte, studiare le condizioni della formazione della vocazione artistica può significare interrogarsi sul radicamento sociale degli stessi produttori culturali. Come spiega Sapiro in riferimento al processo vocazionale: «il sentimento di elezione che rende possibile questo passaggio s'inscrive nell'articolazione di fattori positivi e negativi, da un lato di segni di riconoscimento che confermano il carisma, e dall'altro di fattori di perturbazione dei determinanti dell'identità, e di deviazione della traiettoria» (Sapiro, 2007a, 15).

In questa direzione, questo concetto può essere impiegato come una prima categoria euristica che consente di tenere assieme differenti piani di analisi, momenti e attori, dal mondo scolastico a quello familiare.

Si tratta, tuttavia, solo di riflettere su una prima delimitazione e chiarificazione di alcuni termini concettuali, necessaria per tratteggiare un *frame* introduttivo, e di carattere prettamente preliminare.

Inoltre, nonostante il concetto di vocazione sia qui impiegato secondo una prospettiva squisitamente bourdieusiana, è tuttavia opportuno soffermarsi a riflettere, seppure solo in via introduttiva e per sommi capi, sulla sua tematizzazione nella storia del pensiero sociologico.

In tal senso, è chiaramente possibile osservare come la nozione di vocazione, assieme a quelle pre nozioni dossiche (Jeanpierre, 2012)<sup>8</sup> strettamente connesse di talento, dono e genio, abbia ricevuto limitate, ma rilevanti, attenzioni sociologiche (Menger, 2002, Schottè 2013 Melucci 1994, Tota 2002<sup>9</sup>). In primo luogo, è possibile sviluppare alcune

---

<sup>8</sup> Il quale spiega «talento, creazione, creatività, genio: questi fenomeni rari sono tradizionalmente rappresentati come degli enigmi per le scienze sociali. Il lessico del dono, dell'ispirazione e della singolarità legato all'arte ha a lungo servito come repellente per la sociologia, sia che essa si definisca come scienza delle forze collettive e sia che essa sposi, al contrario, l'assioma dell'interesse» (Jeanpierre, 2010, 95).

<sup>9</sup> L'autrice propone una ricostruzione dettagliata delle "politiche del genio" nella sociologia dell'arte spiegando come la prospettiva costruttivista abbia permesso di studiare «le pratiche che producono e

brevi considerazioni in merito alla più importante formulazione ad opera di Max Weber. In un secondo tempo, è necessario rendere conto del suo impiego in alcuni recenti lavori sociologici. Infine, alla luce di queste considerazioni, cercherò di delineare alcuni tratti costitutivi della prospettiva specifica attraverso la quale mi propongo di impiegare la nozione di vocazione.

## 2.1 Il demone weberiano: considerazioni introduttive sulla vocazione moderna e sulla sfera artistica

Il tema della vocazione entra a pieno titolo nella riflessione sociologica ad opera dell'imponente lavoro weberiano. È, infatti, nelle ultime conferenze sulla concezione della scienza e della politica che Weber espone la tesi della vocazione come metafora dell'ascetismo intra-mondano caratteristico dell'intellettuale moderno. Il modello vocazionale costituisce un punto nevralgico dell'intera opera del sociologo di Erfurt, il quale ravvisa nella ricerca di un senso e nel politeismo valoriale, di cui la vocazione è emblema, uno degli esiti del processo di disincanto e di razionalizzazione occidentale. Senza entrare nel merito della densa analisi weberiana, è, tuttavia, possibile aprire una piccola parentesi. In tal senso, intendo dedicare una breve attenzione nei confronti della tematizzazione della vocazione come peculiare ricerca del proprio demone, ricerca alla quale l'uomo moderno è eletto e condannato al tempo stesso.

Si tratta, inoltre, di considerazioni che s'inseriscono all'interno della stessa analisi weberiana dell'autonomizzazione delle sfere sociali, compresa quella artistica. In estrema sintesi, la lettura della *Sociologia della religione* (Weber, 2002) restituisce l'immagine della società moderna come contraddistinta dall'implementazione di un articolato processo di razionalizzazione culturale e sociale<sup>10</sup>. Questo processo conduce da ultimo a

---

legittimano i criteri sociali di valutazione, che intervengono nella configurazione delle cosiddette "carriere del genio"» (Tota, 2002, 63).

<sup>10</sup> In questo senso, l'arte è considerata da Weber come una particolare sfera di valore, fra i differenti ordinamenti caratteristici della vita sociale, entro cui emergono con evidenza le tensioni e le contraddizioni dello stesso *zeitgeist* moderno (De La Fuente, 2011). Sulla scorta di questa linea interpretativa, è quindi possibile considerare la tesi, sviluppata nell'opera *Sociologia della religione* e, in particolare, nelle *Considerazioni intermedie*, come l'autentico centro sistematico del contributo weberiano tout court (Ferrara 1995). Il motivo teorico della razionalizzazione sembrerebbe delinearci come "*idéé-maitresse*" (Brubaker, 1989); filo conduttore capace di legare l'analisi dell'etica protestante con l'esame, di più ampio respiro, del lungo processo di dispiegamento della cultura occidentale.

quel tragico destino occidentale emblematicamente rappresentato dalla metafora della gabbia d'acciaio e dagli specialisti senza spirito e, quindi, al predominio della razionalità formale nei diversi campi sociali, dall'economia all'arte. Seguendo le fila dell'interpretazione proposta da Ferrara (1995), è possibile osservare come la modernità weberiana, al culmine di questo processo di razionalizzazione e di disincanto, si contraddistingua in modo elettivo per un politeismo valoriale. In questo quadro emerge con drammaticità il problema, al tempo stesso promessa e condanna moderna, della libertà dell'individuo; la cui metamorfosi da «creatura a creatore» (*ivi*, 33) getta il singolo al cuore stesso dell'ambivalenza del moderno. Questa libertà sembrerebbe, difatti, condannare a una, necessariamente insoddisfacente, ricerca del proprio demone, e, in definitiva, alla continua e imperfetta ricostruzione di senso. Scrive Weber:

«il contadino poteva morire sazio della vita come Abramo; e così pure il signore fondiario feudale e l'eroe guerriero [...] essi potevano così pervenire a loro modo a una specie di perfezione intra-mondana, che derivava dall'ingenua univocità dei loro contenuti di vita. Ciò non era invece possibile all'uomo colto che aspirava all'auto-perfezionamento nel senso dell'appropriazione o della creazione di contenuti culturali. Egli poteva diventare sì stanco di vivere, ma non sazio della vita, nel senso del compimento di un ciclo» (Weber, 2002, 348).

Molto sinteticamente, all'interno di questa interpretazione del moderno, e per suo tramite della vocazione come ricerca di senso alla quale è condannato il singolo, si colloca la stessa riflessione sulla sfera artistica. Weber sembrerebbe argomentare come la storia della produzione artistica sia esemplificativa dello stesso complesso percorso storico del disincanto della cultura occidentale. Questo processo può essere ricompreso, in ultima istanza, nella dialettica antagonistica fra scienza e religione: all'espressione musicale spontanea, "mistica", che sembrerebbe poter caratterizzare la funzione magico-religiosa, si contrappone l'affermarsi di una ricerca "ascetica" della dimensione puramente tecnica (De la Fuente, 2001).

In questa direzione, il tema della *Sociologia della religione* emerge, quindi, come strettamente connesso con i saggi *La politica come professione* e *La scienza come professione* e, in ultima analisi, con *Economia e Società*. In effetti, nella *Sociologia della*

*religione*, Weber dedica dense considerazioni all'estetica, all'interno di una più ampia esamina dell'antagonismo fra le differenti sfere di valore che formano la vita moderna<sup>11</sup>. Si tratta di un processo che vede il progressivo venire meno della stretta identificazione fra il "bello" e il "religioso", e la conseguente autonomizzazione (secondo un processo tutt'altro che lineare) della sfera estetica dalla dimensione morale della religione. Spiega Weber: «Se non di altro, almeno di questo oggi siamo certi: che qualcosa può essere sacro non soltanto senza essere bello, ma perché e in quanto non è bello (potrete trovarne le prove [...] nel libro di Isaia [...]) ma questi sono solo gli esempi più elementari di tale lotta tra gli dèi dei diversi ordinamenti e valori» (Weber, 2004, 33).

Al culmine di questo processo si assiste nella modernità all'affermarsi di un'arte che si è autonomizzata dal riferimento religioso fino a divenire fine a sé stessa, arte per arte, puro piacere estetico senza altra finalità. L'arte, quindi, nata come ancella della religione si emancipa fino a concorrere con la stessa promessa religiosa; e, in ultima analisi, sembrerebbe giungere a offrire una piccola forma di «redenzione intra-mondana» capace di fronteggiare, di «entrare in diretta concorrenza» (Weber, 1994, 74) con la promessa di salvezza extra-mondana offerta dalla religione.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Si tratta di una tensione tematizzata come lento, ma inesorabile, affermarsi del predominio del calcolo, dell'agire razionale rispetto allo scopo sull'etica religiosa della fratellanza. Ciononostante, in questa sede è possibile concentrare l'attenzione solo sul tema del disincanto inteso come progressiva autonomizzazione delle diverse sfere di vita; ossia, di quegli ordinamenti sociali che si affermano, in un rapporto conflittuale e concorrente, con la sfera religiosa, e che, in ultima analisi, si contraddistinguono per l'essere dominati da un orientamento razionale. È quindi, possibile ricostruire l'attenzione weberiana nei confronti dell'arte a partire dalla sua tematizzazione come specifico ambito di valore che, nella storia di razionalizzazione dell'occidente, si definisce in una complessa tensione rispetto alla sfera religiosa e all'etica della fratellanza. In questo senso, la stessa analisi della progressiva razionalizzazione della musica si orienta in profonda continuità con il quadro della razionalizzazione culturale e sociale tratteggiato da Weber nella *Sociologia della religione*. Weber identifica, difatti, una razionalizzazione della sfera erotica e di quella estetica, la cui complessità rinvia al loro intrinseco «carattere antirazionale». In sostanza, Weber delinea il moderno come universo sociale disincantato, dominato dalla razionalità formale nel quale l'eros e l'arte assumono rilevanza come rifugi, consapevolmente ricercati, di fronte all'inaridimento della vita sociale, e, in ultima analisi, come potenziali sfide alla stessa razionalità. Weber argomenta a tal proposito come la religione sia stata: «una fonte inesauribile [...] di possibilità di sviluppo artistico [...] agli occhi dell'etica religiosa razionale (della fratellanza come del rigorismo aprioristico) l'arte, in quanto portatrice di effetti magici appare non soltanto svalutata, ma anche direttamente sospetta. Ogni religiosità della redenzione sublimata guarda soltanto al senso [...] la forma è svalutata in qualcosa [...] che distoglie dal significato» (Weber 2002, 334).

<sup>12</sup> Weber spiega «proprio la musica, la più spirituale delle arti, nella sua forma più pura - e cioè nella musica strumentale - può apparire, con la sua autonomia tipica di un regno che non appartiene alla vita interiore, come un surrogato illusorio ed irresponsabile dell'esperienza religiosa vera e propria [...] l'arte diventa allora divinizzazione della creatura, potere concorrente a apparenza illusoria, mentre il comporre immagini e allegorie intorno alle cose religiose diventa blasfemia pura e semplice» (Weber, 1995,75).

Nonostante una valida analisi di Weber richiederebbe uno spazio ben più adeguato; è qui possibile semplicemente sollevare l'ipotesi che alcune suggestioni della tesi weberiana, accanto all'idea di *beruf*, possano contribuire a una comprensione di alcune caratteristiche del rapporto fra arte e società nella modernità contemporanea, dominata dagli imperativi del paradigma di mercato<sup>13</sup> (De la Fuente 2001). In tal senso, queste considerazioni che a primo avviso possono sembrare trasversali al tema di ricerca vi rientrano nella misura in cui consentono, in ultima analisi, di problematizzare lo statuto della sfera creativa in un panorama sociale dominato dalla logica neoliberale. Weber propone, difatti, non solo una prima tematizzazione del concetto di vocazione ma offre alcune suggestioni in merito al rapporto fra arte e società che sembrerebbero tutt'ora rilevanti e attuali per la comprensione del mondo contemporaneo.

## 2.2 Alcuni modelli interpretativi della vocazione artistica

Ripercorrendo a ritroso il percorso della riflessione sociologica sull'arte, è possibile osservare come la sfera artistica sia stata a lungo al centro di contributi importanti che dalle riflessioni dei classici come Weber, attraversano, ad esempio, il lavoro di Elias (1991), Becker (2004) e Bourdieu (2005a) fino alle recenti analisi di DeNora (1995) e Menger (2009). Ed è lungo questa tradizione plurale di studi<sup>14</sup> che si può rintracciare l'analisi sociologica del contesto sociale della creatività, e dello stesso concetto di vocazione.

In sostanza, i temi della vocazione, del talento e del genio alludono a un eterogeneo insieme di contributi sociologici che oscillano fra i poli della «celebrazione del genio» e della denuncia delle sottili forme di «violenza sociale» (ivi, 969). Si tratta di analisi, centrate spesso sulle biografie degli artisti e sulla costruzione sociale del valore e della reputazione artistica, sviluppate in una prospettiva di storia sociale dell'arte, che, seppur

---

<sup>13</sup>Secondo una linea interpretativa che attraversa la storia del pensiero sociologico -che da Weber si apre alle riflessioni sviluppate dalla Scuola di Francoforte, e in particolare a Horkheimer e Adorno, per giungere fino alle recenti analisi di De la Fuente (2001)- sulla quale non è opportuno soffermarsi.

<sup>14</sup> Non è tuttavia opportuno soffermarsi nell'analisi delle diverse prospettive interne alla sociologia dell'arte; il cui esame rischierebbe di andare oltre l'obiettivo di delimitazione del concetto di vocazione creativa.

rilevanti, esulano in parte dal percorso che intendo intraprendere<sup>15</sup>. Tuttavia, è necessario prendere consapevolezza del fatto che discutere di concetti come quello di vocazione significa addentrarsi all'interno di una fitta trama di questioni sociologiche (Tota, 2002; Melucci 1994<sup>16</sup>), le cui suggestioni rimandano già agli albori della disciplina stessa. Ritornando a un livello molto più pragmatico, la vocazione si configura anche come uno strumento concettuale che permette l'investigazione sociologica delle "forme di conversione" (Suaud, 1978) all'interno dei diversi campi sociali, da quelli artistici (Sapiro 2007b) a quelli sportivi (Schotté, Bertrand 2011, Lefebvre 2010). Come argomenta Schotté, la nozione di vocazione permette di rompere con il linguaggio ordinario:

«Principio magico che spiegherebbe l'inspiegabile e che renderebbe accettabile le ineguaglianze di riuscita, l'esistenza del dono appare come una evidenza, la familiarità della nozione e il suo lungo uso confortano il suo carattere non questionabile. E precisamente con queste abitudini linguistiche che noi dobbiamo rompere, considerando che il linguaggio ordinario fissa tutta una filosofia riduttiva del mondo sociale, congelando i termini dentro una essenza, là dove l'investigazione scientifica non scopre che relazioni e processi» (Schotté, 2015, 17).

In sostanza, è mediante quest'ultima direzione che, nelle pagine che seguono, mi propongo di tematizzare la vocazione artistica come questione sociologica.

### 2.3 Il lavoro della vocazione nel campo artistico

Il mio lavoro si propone di esplorare alcuni aspetti e talune dimensioni che caratterizzano il processo del divenire artista, processo colto solo in una sua primissima e potenziale fase iniziale che è quella dell'esperienza degli studi secondari. Pertanto, in questa chiave interpretativa, i percorsi scolastici sono qui considerati, interrogati e problematizzati

---

<sup>15</sup> Si tratta di prospettive di studio differenti ma accomunate da una attenzione prioritaria attribuita al contesto. Le "politiche del talento" rappresentano, difatti, un filone molto specifico di analisi sociologica dei fenomeni artistici (Tota, 2007).

<sup>16</sup> Il testo curato da Melucci (1994) raccoglie alcuni studi che indagano la dimensione sociale della creatività; al suo interno la vocazione è esplorata secondo una particolare prospettiva attenta alla costruzione sociale dell'identità creativa. In questa prospettiva, come spiega Gobo all'interno del volume, la vocazione emerge come costruzione discorsiva, come un *pattern* narrativo e uno schema cognitivo nella ricostruzione e interpretazione biografica elaborata dai singoli per affermare il proprio status di creativo.

come un primo tentativo d'ingresso nel campo artistico. I soggetti del mio studio sono, quindi, gli studenti liceali iscritti alla scuola d'arte e il modello della vocazione, così come è stato delineato nella letteratura sociologica di ispirazione bourdieusiana, rappresenta un *frame* interpretativo di base. In particolare, si può guardare alla nozione di vocazione come a uno strumento utile per definire un interesse verso quella “scatola nera” di cui Sapiro argomenta nei termini di un salto «tra l'interiorizzazione dei valori artistici sotto forma di disposizioni e la loro materializzazione in una vocazione dichiarata e riconosciuta, c'è un salto che necessita di un esame particolare» (Sapiro, 2007a, 9).

Diversi elementi consentono di dare sostanza alla scelta di investigare le motivazioni e le aspirazioni dei giovani liceali sulla base di un primo *frame* vocazionale. Tuttavia, si tratta di una scelta che solleva anche inevitabili difficoltà e che presenta alcuni limiti.

Riflettere sulla vocazione significa assumere una prospettiva, di stampo bourdieusiano<sup>17</sup>, che guarda ai rapporti che il singolo intrattiene con le proprie determinazioni sociali<sup>18</sup>. Essa s'interroga sulle molteplici e possibili sfaccettature intercorrenti fra i poli della necessità/impossibilità assoluta, ossia sul senso pratico che dà ordine e guida le scelte quotidiane. Le motivazioni degli studenti sono, quindi, studiate sulla base della loro ragionevolezza, secondo l'insegnamento di Bourdieu «come violazioni o richiami all'ordine» (Bourdieu, 2005, 124). In questa direzione, la nozione sociologica di vocazione si configura come uno strumento mediante il quale interrogare le “condizioni di possibilità” dell'investimento in alcuni campi sociali. Sotto questa luce, il concetto

---

<sup>17</sup> Come spiega Sapiro, in riferimento al mondo letterario, lo stesso apparato concettuale di Bourdieu consente di sviluppare una chiave sociologica di lettura e di utilizzo pratico del concetto di vocazione: «La letteratura incarna la dimensione vocazionale delle attività artistiche nel grado più alto: individuale, solitaria, incantata, essa riposa sulla denegazione dei determinismi sociali e sulla resistenza alla razionalizzazione. L'approccio [...] che intende uscire dalla doppia insidia del soggettivismo fenomenologico che non conosce questa attività se non nei termini di identità e l'oggettivismo positivista che non apprende che a partire dalle condizioni materiali del suo esercizio [...] il concetto di campo permette di conoscere questa attività nella sua specificità, con i suoi giochi particolari, le sue regole di funzionamento, le sue istanze, i suoi principi di gerarchizzazione, il suo capitale simbolico» (Sapiro, 2007a, 15).

<sup>18</sup> Inoltre, il ricorso al concetto di vocazione si lega con particolare intensità a una riflessione sui mondi artistici. In questa prospettiva, esso permette di studiare quelle peculiari sfere di attività contraddistinte da un forte carattere di realizzazione personale e da un significativo investimento soggettivo e che rimandano, quindi, al concetto harendtiano di *oeuvre*. Si tratta di una dimensione che rinvia all'idea bourdieusiana, di derivazione maussiana, del riconoscimento del carisma e del dono inteso come «la realizzazione di un destino d'eccezione, fondato sul riconoscimento di attitudini individuali e che richiede un investimento totale dell'individuo» (Suaud, 1974, 75). Questo aspetto si lega a un'altra caratteristica ravvisabile nei cosiddetti lavori artistici che affonda le radici già nell'idea kantiana del “dono per sé” (Sapiro 2007b) e della necessità interiore e che, in chiave sociologica, rimandano all'idea dell'arte per l'arte ben spiegata da Bourdieu nei termini di *illusio* e di gratuità dell'economia dei beni simbolici



vocazionale consente di riflettere sulle logiche che danno forma a un ampio spettro di “giochi sociali” dalle passioni ordinarie alle stesse attività lavorative. In tal senso, la vocazione diviene uno strumento per interrogarsi su come funziona il gioco dei capitali e dell’*habitus*, sulle dinamiche e sui processi sociali di formazione delle diverse traiettorie nei campi sociali.

In sostanza, il registro della vocazione si presenta come un primo possibile strumento capace di rendere conto di alcuni aspetti della costruzione sociale dell’artista. Esso sembrerebbe poter mettere in luce la complessa intersezione fra la dimensione individuale e quella collettiva, consentendo di problematizzare, il fondamento sociale della stessa creatività. Ma il suo utilizzo non è certamente pacifico. In particolare, occorre tenere presente come l’impiego di questa nozione all’interno di una scuola d’arte di adolescenti solleva chiaramente aspetti problematici legati a uno sguardo forse troppo precoce, e denso sociologicamente, su un processo che è solamente a una delle sue prime, e possibili, fasi di avvio.

Tuttavia, un primo riferimento al *frame* vocazionale appare possibile nella misura in cui consente di interrogare alcuni aspetti della genesi collettiva dell’artista. Come spiega Sapiro, la vocazione tematizzata come fatto sociale presenta un duplice aspetto: rinvia anzitutto alla genesi collettiva, di carattere storico sociale di un particolare senso del gioco, di una forma di *illusio* e, in seconda analisi, a un processo di adesione dei singoli a questa stessa credenza collettiva, processo nel cui centro risiedono le dinamiche di socializzazione scolastica e familiare. In tal senso, l’attenzione riposta sui giovani studenti intende cercare di guardare a uno specifico punto di incontro fra questi macro e micro processi di genesi del senso del gioco artistico. Pertanto, l’analogia fra le attuali scuole d’arte e i piccoli seminari religiosi studiati da Suaud e Bourdieu, anche se con le dovute cautele, non appare totalmente inappropriata.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup>L’autore spiega: «dal punto di vista empirico, la vocazione può essere definita come il marchio simbolico richiesto da un laico per essere riconosciuto socialmente e religiosamente come adeguato per intraprendere, con tutte le *chance* di successo, un apprendistato [...] in una scuola religiosa specializzata, il seminario, al fine di essere trasformato da uomo profano in uomo sacro. Considerando la vocazione come un fatto sociale, noi ci proponiamo di analizzare anzitutto le condizioni sociali richieste perché il progetto scolastico possa essere interiorizzato come destino religioso e secondariamente le funzioni sociali del seminario per i differenti gruppi sociali di laici messo a loro disposizione dalla chiesa per operare una integrazione nel corpo dei preti [...] la vocazione si definisce come interiorizzazione delle trasformazioni culturali vissute dagli agenti come trasformazioni religiose» (Suaud, 1974, 76-92).

Sulla scorta di queste brevi considerazioni, è forse possibile definire un primo *frame* della mia ricerca nel concetto più specifico di “lavoro della vocazione” così come definito da Dubois nel suo studio sugli studenti aspiranti *manager* culturali. L’autore spiega come questa nozione consenta di mettere a fuoco come precipuo oggetto di ricerca:

«le condizioni oggettive nelle quali s’inscrivono le loro traiettorie e le loro aspirazioni [...] di analizzare [...] la trasformazione di queste condizioni in motivazioni [...] rendere conto della genesi di un tale orientamento permette d’identificare ciò che si investe, specificando il posto che questi mestieri occupano nelle strategie di riproduzione o di ascesa sociale, precisando cosa voglia dire lavorare nella cultura per quelli che ne sono destinati» (Dubois, 2013, 13-14).

Queste considerazioni introduttive permettono, in sostanza, di identificare nella genesi della vocazione artistica uno dei temi attorno a cui ruota questa ricerca nella misura in cui, come spiega Sapiro:

«se la nozione di vocazione non è estranea all’idea della predestinazione che è associata al sentimento di elezione, essa si radica in una profonda denegazione dei meccanismi sociali che partecipano alla sua formazione a livello individuale e collettivo. Costruire la vocazione come fatto sociale richiede dunque di studiare le pratiche attraverso le quali queste condizioni sono trasformate in motivazioni» (Sapiro, 2007, 8).

Occorre tuttavia proseguire nella definizione dello studio chiarendo i termini della stessa sfera artistica in esame. In sostanza, di quale genere, o meglio generi, di vocazione artistica si sta discutendo? Quali sono le caratteristiche delle professioni artistiche sotto esame? A queste domande è dedicato il prossimo paragrafo, nel quale si cercherà di offrire un quadro delle professioni artistiche e creative, seppure solo a grandi linee.

## 2.4 Campo scolastico e *creative landscape*

Questa tesi si richiama, a monte, alla sociologia dell’arte, e in particolare alla riflessione sulle professioni artistiche. In tal senso, cercherò di precisare i termini del campo

professionale sotto questione e di fornire alcune prime considerazioni sulle sue caratteristiche di base.

La scelta di studiare questa sfera solleva diversi aspetti problematici a partire dalla stessa definizione di cosa si possa intendere oggi con l'espressione artista o creativo. In primo luogo, il carattere fluido e nebuloso che sembrerebbe caratterizzare questo campo professionale solleva l'opportunità del ricorso al concetto di gruppo professionale, per indicare sostanzialmente un composito insieme di lavori e identità occupazionali artistiche (Menger 2010, Bain 2005, Friedman, O'Brien, Laurison 2016). In effetti, la realtà artistica sembra sfuggire a una chiara identificazione all'interno delle categorie sociologiche (Karttunen, 1998, Throsby 2001), come spiegano Lindemann e Lena (2014) gli interrogativi da porsi, nel momento in cui si discute sugli artisti, sono molteplici e sembrerebbero di difficile risposta:

«come facciamo a tracciare i confini di questa categoria sociale all'interno di una topografia del panorama creativo che oggi è sempre più mutevole? E come questi contorni mutevoli si traducono in significative differenze sociologiche nei modi in cui noi concepiamo questo sottogruppo di lavoratori? [...] Il *designer* è un artista? L'appellativo di artista dovrebbe essere applicato a tutti gli individui che si definiscono come artista? E in questo caso cosa succede se non c'è consenso fra gli artisti attorno alla appartenenza a questo gruppo sociale? Più semplicemente: chi è un artista?» (Lena, Lindemann, 2014, 72).

In secondo luogo, occorre tenere a mente come la scelta di interrogare dei giovani studenti definisce un campo di riferimento alle arti e alla cultura creativa per sua stessa natura nebuloso e chiaramente potenziale nei suoi tratti definitivi. Di conseguenza, è chiaro che la definizione del campo artistico entro il quale condurre la ricerca si configura come un riferimento necessario e al tempo stesso problematico, punto dal quale partire soprattutto per sollevare interrogativi più che come rigido schema e percorso definitorio da seguire. Per questo motivo è preferibile parlare di "*creative landscape*" come concetto di riferimento per indicare quel campo composito verso cui questi giovani sembrerebbero orientarsi. Di conseguenza, guardare alla vocazione artistica dei giovani significa adottare consapevolmente una linea d'apertura alle professioni creative capace di seguire e di aprirsi alle interpretazioni degli stessi soggetti studiati. Si tratta di una prospettiva che rifiuta una chiusura preliminare nei confronti dei soli percorsi artistici in senso stretto ma

che intende, per contro, guardare a come la più generale vocazione creativa sia vissuta, interpretata e declinata, oppure abbandonata, dai giovani in un amalgama di aspirazioni professionali e occupazionali. Questo amalgama sembrerebbe definirsi attorno alla figura idealtipica dell'artista ma che non si esaurisce in essa.

In sostanza, il ricorso al concetto di *creative landscape* consente di mantenere questa necessaria apertura. L'adozione di una prospettiva volutamente aperta e ampia permette di interrogarsi sulle possibili diramazioni dell'identità occupazionale d'artista così come emergono nella fase gestazionale della prima definizione degli orizzonti futuri.

Infine, è chiaro che queste considerazioni possono essere solo introdotte poiché richiedono di entrare nel vivo dell'analisi dei resoconti d'intervista, per le quali si rimanda alle pagine che seguono. La scelta di dare voce agli studenti giovanissimi porterà, dunque, a mettere in questione e ad ampliare la stessa precaria preliminare definizione del campo artistico dal quale sono partita, ma si tratta di considerazioni che saranno sviluppate nel corso dell'analisi del materiale empirico. Pertanto, è possibile concludere sviluppando alcune considerazioni sul tema dell'arte nel campo scolastico. In breve, all'interno dello studio sociologico delle professioni è maturata nel corso degli ultimi decenni una attenzione nei confronti della specificità dei mestieri legati al mondo delle arti (Menger 2010, Mauger 2006). Si tratta di un ambito di studio nel quale l'interesse verso la sfera della stessa creazione artistica è oramai ampiamente consolidato. Tuttavia, lo stesso sguardo sociologico nei confronti delle professioni artistiche lascia tutt'oggi in ombra alcune dinamiche, come quella della stessa genesi della vocazione artistica. Riflettere sulla genesi delle disposizioni artistiche richiede, difatti, di guardare alla "cartografia" delle logiche motivazionali (Dubois, 2013) sottese alle stesse scelte scolastiche. In tal senso, occorre considerare, e problematizzare, i possibili legami intercorrenti fra le aspirazioni educative e professionali con il terreno delle disposizioni e traiettorie scolastiche. Si tratta di questioni che sviano da una definizione delle condizioni oggettive dell'accesso alla sfera creativa nella misura in cui vertono sulla ricostruzione delle motivazioni e delle ambizioni che alimentano, o bloccano, i progetti vocazionali (Allen, 2014). Progetti creativi che, come verrà argomentato in seguito, prendono forma all'interno di un panorama sociale contraddistinto dall'egemonia della logica di mercato che marca i percorsi di vita dei singoli e ridefinisce gli stessi contorni dei campi culturali in chiave neoliberale (McRobbie 2002).

## Conclusioni

L'obiettivo di questo capitolo è stato quello di delineare alcuni degli strumenti concettuali e delle linee interpretative sulla cui base è andata costruendosi la ricerca empirica.

I temi attorno ai quali si è strutturata l'argomentazione sono quelli di cultura di classe e di vocazione creativa. Mi sono proposta, quindi, di presentare brevemente questi primi elementi teorici attraverso cui si possono definire le macro coordinate della direzione di indagine intrapresa. È stato necessario, anzitutto, riprendere alcuni elementi del dibattito fra cultura e struttura per giungere a definire la prospettiva di studio delle disparità sociali, riconducibile al paradigma dell'analisi culturale della classe.

In seconda battuta, ho proposto alcuni spunti di riflessione sulla nozione di vocazione, ripercorrendo in modo molto conciso alcune tappe della investigazione sociologica su di essa. Si tratta di una piccola selezione, necessariamente un po' arbitraria, tesa solo a inquadrare il termine entro una plurale tradizione di studi, all'interno della quale la prospettiva prescelta rappresenta solo una delle possibili vie.

In conclusione al percorso compiuto, è possibile sviluppare alcune considerazioni tese a chiarire il tema della ricerca e a rendere ragione dell'intersezione fra la letteratura sociologica sui processi culturali, sull'arte e sull'educazione. In effetti, accanto a un mio primo interesse nei confronti della sociologia dell'arte, nel corso del lavoro di ricerca, è maturato uno sguardo attento alle dinamiche sociali che prendono forma all'interno delle istituzioni scolastiche. Sotto la guida dei lavori di impostazione post-bourdiesiana, si è, quindi, progressivamente delineata la centralità dei processi di socializzazione, familiare e scolastica.

In tal senso, il mio studio recupera un piccolo ma basilare insegnamento proveniente dal lavoro di Bourdieu, secondo cui l'economico e il culturale sono due lati della stessa medaglia che è il mondo sociale. In questo *frame*, dedicarsi a un tema che può sembrare triviale come quello delle scuole d'arte, significa addentrarsi nell'esplorazione di alcuni aspetti del mondo sociale che hanno a che vedere con l'esercizio di forme di dominazione simbolica.

Come sarà argomentato in seguito, l'esplorazione del tema richiede di riflettere sulle identità sociali e d'apprendimento dei giovani, destinati a costruire traiettorie di vita all'interno di un panorama sociale dominato dagli imperativi di mercato.

Infine, alcuni interrogativi costituiscono la base degli interessi che nutrono questo percorso di studio nella sua interezza: si tratta di una curiosità nei confronti dei campi artistici e verso l'eredità del pensiero di Bourdieu nella sociologia contemporanea.

I pilastri di questo lavoro sono, quindi, riconducibili al tentativo di interrogarsi sull'attualità del pensiero bourdieusiano in un panorama sociale contrassegnato da profondi mutamenti culturali; e di fare ciò guardando a uno dei terreni di indagine privilegiati dallo stesso sociologo francese e, sotto alcuni aspetti (Alexander, 2014), rimasto ai margini della ricerca sociologica (Passeron, 2006).

Tuttavia, la scelta di utilizzare le lenti concettuali di Bourdieu non è l'esito di una presa di posizione a priori ma costituisce una scelta, costantemente messa in questione, che è emersa come necessaria. In tal senso, nella successiva revisione della letteratura cercherò di porre a confronto la prospettiva teorica adottata con alcune sue alternative, e di argomentare quali suoi elementi possano essere tutt'ora utilizzati per riflettere su alcune dimensioni del rapporto fra arte, scuola e società. Nelle prossime pagine cercherò, quindi, di proporre alcune riflessioni sull'impiego della nozione di capitale culturale, sulla scorta del più generale corpus teorico di cui ho reso conto in questo capitolo.

---

## Capitolo II.

### Il capitale culturale come strumento euristico: dalla teoria al campo di ricerca

---

«La recherche, c'est peut-être l'art de se créer des difficultés fécondes-et d'en créer aux autres. Là où il y avait des choses simples, on fait apparaître des problèmes» (Bourdieu, 2002, 58).

#### Introduzione

In questo capitolo mi propongo di sviluppare alcune considerazioni sul concetto di capitale culturale, secondo una prospettiva sia teorica sia pratica, ossia ancorata alla prassi di ricerca.

L'obiettivo è quello di ricostruire il percorso compiuto nella letteratura sociologica per arrivare ad esporre la ragioni della decisione di utilizzare il capitale culturale come principale strumento euristico. Ragioni attraverso le quali prenderà, infine, forma una argomentazione dedicata alle modalità pratiche di utilizzo del concetto all'interno della stessa ricerca empirica.

Pertanto, cercherò di muovermi in una duplice direzione in cui agli excursus nella teoria corrisponderanno altrettante incursioni nelle riflessioni sulle concrete conseguenze empiriche; anche se quest'ultime sono considerazioni che preludono solamente a un successivo capitolo dedicato al campo della ricerca e alle scelte più operative compiute.

In questa direzione, intendo anzitutto riprendere la formulazione di Bourdieu per definire le base teorica di partenza. In seguito, esaminerò alcune posizioni critiche formulate nei confronti del concetto e del suo impiego. In tal senso, svilupperò un excursus che attraversa importanti sistematizzazioni relative ad alcuni fra i principali studi nel campo dei processi culturali ed educativi. Si tratta di un percorso che, nel suo insieme, solleva cruciali questioni teoriche, metodologiche ed epistemologiche che costituiscono le premesse di fondo della ricerca. Infine, presenterò la mia proposta di applicazione empirica del capitale culturale. In prima battuta, argomenterò le motivazioni che mi hanno portata verso una definizione qualitativa e relazionale del concetto. In secondo luogo,

discuterò quali possono essere le dimensioni maggiormente rilevanti per il mio studio. Inoltre, cercherò di articolare una riflessione in merito all'utilità dell'impiego congiunto del capitale culturale e dell'*habitus*. Infine, proporrò una mia pista di ricerca, seguita per indagare concretamente il concetto di capitale culturale nel campo delle esperienze scolastiche. In conclusione, è possibile aprire questo capitolo parafrasando Bourdieu, le cui parole ben sintetizzano l'obiettivo di fondo:

«domandarsi che cosa significa fare scienza o, più precisamente sforzarsi di sapere che cosa fa lo scienziato [...] equivale non solo a interrogarsi sull'efficacia e sul rigore formale delle teorie e dei metodi disponibili, ma a interrogare inoltre le teorie e i metodi nella loro messa in opera, per determinare ciò che essi fanno agli oggetti, e gli oggetti che determinano [...] il fatto scientifico è conquistato, costruito, constatato» (Bourdieu, Passeron, Chamboredon 1976, 15).

## 1. *Class practice* e capitale culturale: il perché della scelta

La prospettiva che intendo utilizzare per impiegare il capitale culturale è quella della *class practice* (Reay 1998, Ball 2003, Weis 2004, Devine 2004). In questo paragrafo cercherò di rendere conto dei diversi motivi che mi hanno condotta a preferire questa direzione rispetto ad altre. Tuttavia, non è possibile, né sarebbe tantomeno utile, addentrarsi nell'esplorazione dei numerosi approcci alla stratificazione sociale (Bottero 2005)<sup>20</sup>. Mi limito, quindi, solamente ad argomentare le ragioni che mi hanno portata a preferire questa prospettiva teorica, che trae la sua prima ispirazione dal lavoro di Pierre Bourdieu. In particolare, due sono le linee argomentative di base che mi permettono di definire le caratteristiche della direzione scelta.

Questa decisione è, difatti, l'esito di una presa di distanza da due prospettive che, a diverso titolo, hanno rappresentato il *mainstream* in Italia della sociologia della cultura,

---

<sup>20</sup> Nel capitolo precedente ho comunque fornito un breve quadro teorico.



dell'educazione e della stratificazione sociale. In primo luogo, essa si discosta dal paradigma analitico<sup>21</sup> e, in particolare, dalla sua interpretazione del capitale culturale<sup>22</sup>. In secondo luogo, la prospettiva prescelta mette in questione, o meglio problematizza, alcune assunzioni delle teorizzazioni circa la società tardo moderna; ma si tratta di considerazioni già sviluppate nel primo capitolo, al quale rimando. Occorre, quindi, offrire una breve precisazione solamente in riferimento al paradigma razionalista; osservazioni che ricorreranno in modo sparso, ma più compiuto, nel proseguo del capitolo. Difatti un confronto, seppure conciso, con l'approccio della scelta razionale emerge come necessario laddove, soprattutto nel contesto italiano, esso sembra avere dominato gli studi sulle esperienze di classe, in particolare nel campo delle scelte educative (Gambetta 1990, Barone 2005, Barbera 2009, Facchini, Cavalli 2001, Corradi 2010).

---

<sup>21</sup> Come spiega Barbera «Nel dibattito contemporaneo la convergenza verso la sociologia analitica coinvolge studiosi di teoria sociologica (John Elster, Siegwart Lindenberg) ed esponenti di primo piano della ricerca quantitativa (John H. Goldthorpe, Hans P. Blossfeld). Troviamo poi [...] sostenitori dell'individualismo metodologico (Raymond Boudon, Diego Gambetta, Peter Hedström) [...] Nonostante le diversità teoriche, le distinte preferenze metodologiche e lo studio di fenomeni empirici eterogenei, si può parlare fondamentalmente di un approccio condiviso, sintetizzato nell'espressione "sociologia analitica". La coerenza della produzione intellettuale e l'intensità degli scambi istituzionali confermano che si tratta di un gruppo di studiosi con obiettivi comuni» (Barbera, 2009, 42).

<sup>22</sup> All'interno di questa prospettiva il capitale culturale è considerato come uno dei possibili strumenti per interpretare le diseguaglianze educative, di cui ne è in larga misura messa in discussione la rilevanza anche se si tratta di un tema molto controverso, nel quale vi sono posizioni differenti. Lo stesso influente studio di Boudon sulle disparità educative ha prodotto un'ampia letteratura secondaria che si orienta per certi versi in linea con l'individualismo metodologico, come quella di Goldthorpe et al. (2005) e di Barone. Quest'ultimo, ad esempio, osserva il venir meno del peso del capitale culturale, sotto le più ampie trasformazioni della società contemporanea in cui la mobilità sociale sembrerebbe condurre alla progressiva dissoluzione delle identità culturali delle classi sociali (Barone, 2005). Una posizione ancora più critica è sostenuta da Goldthorpe, che considera il capitale culturale come: «un concetto fuorviante. Non penso che l'accesso differenziale al capitale culturale, nel senso di cultura alta, sia così importante nel processo di mobilità sociale come ritengono molti studiosi [...] Un'altra debolezza delle spiegazioni culturaliste riguarda la loro enfasi sulla presenza di una cultura delle scarse aspirazioni, come nel caso dei figli della classe operaia o di certe minoranze etniche. Sostenere che questi bambini hanno scarse aspirazioni scolastiche è solo una vuota ri-descrizione del problema, non una sua spiegazione» (Goldthorpe, 2010, 1015-1016).

Tuttavia, nonostante questa consapevolezza, l'impiego di quest'ultima prospettiva sarebbe stato poco utile ai fini di questo studio. In breve, rifacendomi al dibattito sulla *class analysis* (Lareau 2008, Bottero 2005)<sup>23</sup>, cercherò di argomentare alcuni punti controversi, al solo fine di rendere conto della scelta operata.

Occorre, quindi, riflettere su alcuni più generali elementi caratterizzanti la prospettiva di ispirazione boudoniana<sup>24</sup>, seppure senza entrare nel merito e nel vivo del lavoro di Boudon, e senza addentarsi in un serrato confronto fra Bourdieu e Boudon.

Si tratta semplicemente di individuare le caratteristiche di questo paradigma che avrebbero reso difficile indagare i miei stessi interrogativi di ricerca. Al di là di mere prese di posizione, è difatti possibile ravvisare alcuni elementi che, se ascoltati, avrebbero aperto vie differenti di ricerca e che, quindi, all'interno del mio lavoro, si sarebbero rivelati, in una certa qual misura, quasi fuorvianti.

In breve, la questione di fondo, che segna la differenza fra gli approcci bourdieusiani alla classe sociale, riguarda il ruolo accordato alla sfera culturale. Difatti, la teoria della scelta razionale attribuisce una priorità, nello studio delle classi sociali, alle risorse economiche<sup>25</sup>. Essa sembra, quindi, cadere nella "trappola dell'economismo", di una

---

<sup>23</sup> Dibattito di cui ho reso conto nel capitolo precedente.

<sup>24</sup> Il paradigma di Boudon, ben esemplificato nel classico studio sulle diseguaglianze educative (Boudon 1979), si pone in netto contrasto rispetto all'analisi bourdieusiana e alla teoria della riproduzione culturale, ritenuta meramente sterile. La posizione di Boudon è riconducibile all'individualismo metodologico, di cui è uno dei più autorevoli esponenti. In questa corrente, l'individuo è interpretato come attore razionale che agisce mettendo in opera scelte strategiche, basate sulla valutazione dei relativi costi/benefici. In questo *frame*, il fenomeno delle diseguaglianze educative è spiegato mediante una teoria "di tipo decisionale", basata sull'individuazione dei meccanismi generativi che risiedono nella composizione e nella aggregazione di strategie individuali. Spiega Boudon: «Spiegare significa trovare le cause. Spiegare un fenomeno sociale significa identificare le sue cause. Nella maggior parte dei casi, la spiegazione prende la forma di un insieme di asserzioni causali più o meno complicato [...] questo insieme è ciò che noi usualmente chiamiamo meccanismo sociale [...] che tende a essere idiosincratico e singolare» (Boudon, 1998, 172)

<sup>25</sup> All'interno di questa prospettiva si orienta la critica di Boudon nei confronti del capitale culturale, considerato solo come uno dei molteplici aspetti che possono contribuire a spiegare il fenomeno della diseguaglianza in campo educativo. A sostegno di questa linea argomentativa, Boudon spiega come l'effetto del capitale culturale, operativizzato come livello d'istruzione della famiglia d'origine, tenda a diminuire man mano che si procede nei diversi punti di biforcazione del sistema scolastico. Il principale

visione prettamente economica della vita sociale (Savage, Devine 1999,196). In tal senso, il modello della scelta razionale può essere considerato come rappresentativo della *mainstream class analysis*; ossia di una lunga direzione di ricerca che accorda un primato alle scelte, alle preferenze e alle risorse economiche diversamente investite dai singoli nei vari domini della vita sociale.

Tuttavia, questa prospettiva sembrerebbe soffrire di un certo problematico determinismo economico che definisce la categoria analitica della classe nelle sole risorse economiche. Questo paradigma omette, in sostanza, di considerare e di studiare la sfera di quelle determinazioni delle stesse preferenze che guidano le scelte quotidiane<sup>26</sup>.

La direzione che intendo sostenere è, quindi, differente e guarda, in via elettiva, a un approccio relazionale<sup>27</sup>. La classe sociale non è qui considerata solo come una categoria,

---

fattore capace di spiegare le diseguaglianze educative è, di conseguenza, ravvisato nell'origine sociale, che influenza la diversa percezione da parte delle famiglie dei costi e dei benefici connessi all'investimento nell'istruzione. Ancor più radicale è la critica rivolta da Boudon all'*habitus*, concetto la cui adozione avrebbe come effetto di passivizzare l'individuo e di considerarlo come un "*cultural dope*" sovra socializzato. La posizione di Boudon nei confronti dell'*habitus* ben riflette la differenza di fondo fra il paradigma dell'individualismo metodologico e lo strutturalismo costruttivista di Bourdieu. L'*habitus* è, difatti, definito da Boudon come esempio emblematico di quel "sociologismo" che contraddistingue il "realismo totalitario" delle teorie, di derivazione durkheimiana, che ambiscono a legare il comportamento dei singoli individui a quello del funzionamento delle istituzioni sociali. Infine, Boudon rifiuta inevitabilmente lo stesso concetto di socializzazione, considerato fondamentalmente come una scatola nera (Boudon, 1998,174), incapace di rendere conto delle cause ultime delle diseguaglianze educative.

<sup>26</sup> Warde ha posto in rilievo alcuni possibili limiti di questa prospettiva osservando come: «Rimangono dubbi sul fatto che i loro risultati offrano un supporto inoppugnabile alla loro posizione teorica. Primo, è contestabile l'auspicabilità di una separazione radicale tra le proprietà economiche della classe e gli attributi culturali degli stili di vita. Secondo, sembra problematico il modo in cui lo status è definito e operativizzato [...] è difficile leggere le loro interpretazioni del gusto come privo di valore [...] questa interpretazione dello status che non è di grande rilevanza per l'ineguaglianza sociale e le divisioni sociali. Questo sembrerebbe essere la conseguenza della negazione di ogni possibile valore al concetto di capitale culturale da parte di Goldthorpe. Inoltre, per Chan e Goldthorpe, il consumo culturale riflette meramente lo status sociale» (Warde et al. 2007, 23).

<sup>27</sup> In seguito specificherò i termini di una prospettiva relazionale. In via preliminare si possono recuperare le parole di Bourdieu, che chiarisce l'approccio relazionale spiegando come «la nozione di spazio contiene, di per sé, il principio di una concezione relazionale del mondo sociale [...] l'obiettivo primo della scienza sociale non è costruire delle classi.[...] parlare di spazio sociale significa risolvere, facendolo scomparire,

uno strumento sociologico attraverso il quale nominare e studiare gli investimenti economici degli individui.

Come già osservato nel capitolo precedente, la classe sociale è tematizzata come un concetto che permette di indagare le pratiche della vita sociale: ossia come i singoli utilizzano diverse risorse, economiche e non, per impegnarsi nelle molteplici esperienze sociali. Così inquadrata, la classe sociale ha a che vedere con fenomeni identitari, modi di essere, agire, percepire, interpretare la vita quotidiana.

In questa direzione, prima che ad investimenti, le azioni e i comportamenti sociali rinviano a complesse pratiche di significazione. In tal senso, si può forse cogliere la debolezza del paradigma della scelta razionale che ravvisa nell'interesse e nelle preferenze l'unità di base per studiare le dinamiche sociali<sup>28</sup>. Muovendo da una prospettiva culturale, è invece necessario domandarsi cosa ci sia dietro e a monte il piano delle preferenze, superando la concezione dell'*homo oeconomicus*. In tal senso, nel definire i fenomeni sociali, non si tratta di negare la rilevanza della dimensione economica della vita quotidiana ma di tematizzarla come strettamente imbrigliata a quella culturale.

---

il problema dell'esistenza e della non esistenza delle classi che da sempre divide i sociologi: si può negare l'esistenza delle classi senza negare l'essenziale di ciò che i difensori di questo concetto intendono affermare attraverso di esso, ossia la differenziazione sociale, che può essere generatrice di antagonismi individuali e, talvolta, di confronti collettivi fra agenti che occupano posizioni diverse all'interno dello spazio sociale. La scienza sociale deve costruire non delle classi, ma degli spazi sociali, spazi all'interno dei quali possono essere ritagliate delle classi, ma che esistono solo sulla carta» (Bourdieu, 2009, 46).

<sup>28</sup> La tesi di Boudon sottolinea il carattere intrinsecamente intenzionale delle scelte dei singoli; scelte le cui previsioni razionali sembrerebbero in grado di spiegare le più ampie diseguaglianze nei percorsi scolastici, esiti "emergenti" di indipendenti decisioni individuali. In questa direzione, Boudon spiega, quindi, come le disparità educative non rinvino a forme di violenza simbolica ma, bensì, a peculiari meccanismi sociali; meccanismi relativi, in ultima analisi, ai calcoli compiuti a ogni nodo del sistema scolastico dalle famiglie, sulla scorta di valutazioni razionali nei termini di possibili vincoli e future opportunità. In sostanza, le buone ragioni, ossia le credenze e le preferenze relative ai possibili benefici attesi, costi e rischi nell'investimento nell'istruzione per individui appartenenti a diverse classi sociali, spiegano le diseguaglianze scolastiche. Si tratta di forme di diseguaglianze che, data la struttura di classe della società, sono fundamentalmente ineliminabili: «il meccanismo generatore essenziale delle diseguaglianze di fronte all'istruzione risulta dall'incontro tra sistema di stratificazione e sistema scolastico [...] quando una società è stratificata si produce [...] una forte relazione fra l'estrazione sociale e il livello di qualificazione» (Boudon, 1979, 128).

La presa di distanza dalla teoria della scelta razionale conduce a una interpretazione della classe sociale come non riducibile a una mera discussione in termini di risorse economiche e livelli occupazionali. Ed è in questa direzione che assume una chiara consistenza la scelta di prendere ispirazione dalla teoria di Bourdieu. La sua formulazione suggerisce, difatti, un modello di classe basato sulle dinamiche di interrelazione fra le diverse forme di capitale all'interno dello spazio sociale. La stessa struttura di ogni campo sociale rinvia alla distribuzione di quelle plurali risorse, culturali, sociali ed economiche, che possono agire come capitali, qualora siano in grado di «conferire forza, potere e, di conseguenza, profitto» ai loro detentori (Skeggs, 1997, 8). Accanto al capitale economico, si possono così considerare anche i bagagli sociali e culturali. Inoltre, ipotizzare una stretta interrelazione fra questi piani e mettere in gioco fattori culturali, conduce, in ultima istanza, a superare e a porre in questione la stessa idea dell'investimento e del calcolo razionale<sup>29</sup>.

Quindi, studiare le diseguaglianze di classe non significa necessariamente interrogarsi unicamente sulle diverse risorse investite dagli individui. E, andando a monte di ciò, può implicare prendere le distanze dalla visione dei «costi-benefici» centrata sull'idea delle preferenze individuali.

Più che, o perlomeno accanto, a investimenti strategici, il mondo della vita quotidiana sembrerebbe, difatti, caratterizzato da una dimensione silente, che con Bourdieu può essere identificata nel senso pratico. A monte delle cosiddette preferenze delle stesse azioni razionali, è possibile, quindi, interrogarsi sul complesso gioco di interrelazione fra risorse culturali, economiche e sociali che prende la forma di gusti e sensi del possibile, per lo più «naturalizzati e mistificati» Holt (1998). Gioco che, se preso sul serio, sembrerebbe, quindi, mettere in questione lo stesso carattere prettamente razionale delle pratiche sociali.

---

<sup>29</sup> Nelle parole dello stesso Boudon: «l'individualismo metodologico è un metodo che mira a dar conto dei fenomeni sociali attraverso due fasi organicamente legate: una fase di spiegazione che consiste nel dimostrare che questi fenomeni sociali sono la risultante di una combinazione o di un'aggregazione di azioni individuali; una fase di comprensione che consiste nel cogliere il senso di queste azioni individuali, e più precisamente, nel risalire alle buone ragioni per le quali gli attori hanno deciso di effettuarle [...] è un metodo esplicativo [...] che dà accesso a [...] un'autentica spiegazione scientifica, nella quale il fenomeno da spiegare si deduce logicamente da una legge generale (una legge dell'azione) associata a condizioni iniziali (i contesti di decisione e le preferenze degli attori)» (Boudon, 2005, 51-52).

## 2. L'epistemologia relazionale di *Pierre Bourdieu*

Per comprendere l'origine della formulazione della nozione di capitale culturale è necessario ricostruire il *frame* epistemologico entro cui ha preso vita, seppure in termini molto concisi.

Il pensiero sociologico di Pierre Bourdieu è contraddistinto dalla contrapposizione nei confronti degli approcci essenzialistici, sia strutturalisti sia azionisti, che privilegiano un'attenzione esclusiva alla struttura o all'agente sociale. In questa direzione, il sociologo francese elabora un'epistemologia relazionale, tesa a superare la contrapposizione fra soggettivismo e oggettivismo. In questo senso, i concetti di capitale, *habitus* e campo si configurano come gli strumenti che consentono di superare il dualismo individuo e società a favore di uno sguardo attento ai loro reciproci, complessi, «oscuri» legami (Bourdieu, 2005a, 408). Nell'analisi delle dinamiche interne ai diversi campi sociali, il contributo di Bourdieu si contraddistingue per una netta presa di distanza dagli approcci “economisti” in voga nella sociologia della seconda metà del ventesimo secolo. La critica di Bourdieu alla prospettiva economica, nelle sue diverse declinazioni, risiede principalmente nel rifiuto del postulato della razionalità dell'agente<sup>30</sup> e del carattere per certi versi *dis-embedded* delle sue possibili strategie e interessi. Bourdieu, difatti, osserva come gli agenti sociali agiscano sulla scorta di scelte e disposizioni “ragionevoli”<sup>31</sup> e come gli interessi e le preferenze siano inserite e prendano forma all'interno dei campi sociali. Nello studio dei fenomeni sociali occorre, secondo Bourdieu, pensare in termini relazionali e interrogarsi sulla genesi, sulle dinamiche e sui contesti sociali che sottendono le stesse scelte, le preferenze, i gusti e le pratiche degli agenti. Bourdieu argomenta come la ricerca delle «funzioni sociali che le ragioni dissimulano e il cui assolvimento procura

---

<sup>30</sup> Spiega Bourdieu: «Esiste un'economia della pratica, cioè una ragione immanente alle pratiche che non trova la sua origine né nelle decisioni della ragione come calcolo consapevole né nelle determinazioni di meccanismi esterni e superiori agli agenti. [...] in altre parole se non si riconosce altra forma d'azione che l'azione razionale o la reazione meccanica, ci si vieta di comprendere la logica di tutte le azioni che sono ragionevoli senza essere il prodotto di un disegno ragionato o, a maggior ragione, di un calcolo razionale» (Bourdieu, 2005c, 81).

<sup>31</sup> Scrive Bourdieu: «l'universo economico è fatto di diversi mondi economici dotati di razionalità specifiche, che presuppongono e insieme esigono disposizioni ragionevoli (più che razionali) adeguate alle regolarità inscritte in ognuno di essi, alle ragioni pratiche che li caratterizzano» (Bourdieu, 2009, 158).

[...] non è indipendente dal sistema di relazioni storiche e sociali entro cui si inserisce» (Bourdieu, 1976,18-19). È, dunque, all'interno di una più ampia critica nei confronti della visione "economica" della società che s'inscrive la differenza radicale fra la teoria dell'azione di Bourdieu con la teoria dell'azione razionale<sup>32</sup>; in merito alla quale Bourdieu argomenta come:

«la teoria detta dell'attore razionale oscilla tra l'ultra-soggettivismo finalista [...] e il determinismo intellettuale [...] che si distingue in realtà solo per alcuni effetti linguistici da un determinismo meccanicista che riduce [...] gli agenti economici a particelle indiscernibili soggette alle leggi di un equilibrio meccanico. Infatti, far dipendere la scelta, da una parte dalle costrizioni strutturali [...] che delimitano l'insieme delle azioni possibili e, dall'altra, dalle preferenze presunte universali e consapevoli [...] significa lasciare agli agenti, costretti dall'evidenza logica delle ragioni e dalla necessità logica del calcolo razionale, solo la libertà tra l'adesione al vero- cioè alle possibilità oggettive- o l'errore del pensiero soggettivo, cioè parziale e di parte» (Bourdieu, 2005b,74).

Tuttavia, occorre osservare come Bourdieu non sia stato immune da critiche che hanno visto nel suo largo uso di termini economici (come quello di capitale e interesse) una qualche versione di un paradigma economico (Caillé, 1981). Ciononostante, la posizione di Bourdieu nei confronti delle concezioni economiche della vita sociale e, in particolare, della teoria della scelta razionale, sembrerebbe riconducibile a una netta presa di distanza<sup>33</sup> (Lebaron, 2008), ben esemplificata dalla formulazione della stessa teoria della pratica:

«nella teoria dell'azione che io propongo (con la nozione di *habitus*), la maggior parte delle azioni umane ha come principio qualcosa di completamente altro dall'intenzione: delle disposizioni acquisite in virtù delle quali l'azione può e deve essere interpretata come

---

<sup>32</sup> La sociologia di Boudon può essere considerata, sulla scorta di Goldthorpe (2006), come una particolare versione delle molteplici accezioni che compongono la cosiddetta teoria della scelta razionale.

<sup>33</sup> Bourdieu ricostruisce gli elementi fondamentali della propria pratica di ricerca spiegando come «la nozione di *habitus* mi consentiva di rompere con il paradigma strutturalista senza ricadere nella vecchia filosofia del soggetto o della coscienza, quella dell'economia classica e del suo *homo oeconomicus* che ritorna oggi sotto l'etichetta di individualismo metodologico» (Bourdieu, 2005c, 249).

orientata verso questo o quel fine senza che per questo si possa dire ha avuto come principio il perseguimento consapevole di quel fine [...] il migliore esempio è senza dubbio il senso del gioco» (Bourdieu, 2009, 163).

## 2.1 Il capitale culturale nella prospettiva del campo

Il concetto di capitale culturale è stato originariamente coniato da Bourdieu e Passeron nelle ricerche sul sistema scolastico (Bourdieu, Passeron 1972; Bourdieu, Passeron 1976) ed è stato in seguito esteso nello studio di un'ampia gamma di campi sociali (Bourdieu 2005a), in particolare nelle analisi sulle pratiche culturali confluite nella *Distinzione* (2001a). In effetti, gli studi sui gusti culturali si legano alle ricerche condotte nel campo educativo in quanto condividono un medesimo interesse di fondo nei confronti delle forme di giudizio e di classificazione<sup>34</sup>, e riflettono la stessa matrice critica di tutta la sociologia bourdieuiana<sup>35</sup>.

Nel pensiero di Bourdieu, il capitale culturale è lo strumento concettuale che permette di definire l'affinità e la familiarità dei singoli con i codici, le pratiche e i valori delle classi dominanti. L'attenzione di Bourdieu nei confronti delle pratiche culturali ed educative s'inscrive, in sostanza, all'interno di una sociologia critica tesa ad analizzare le dinamiche e le diverse modalità di reciproco condizionamento fra struttura e azione sociale. Bourdieu s'interroga sulle piccole e pervasive forme di "violenza simbolica" attraverso le quali sembrerebbe riprodursi, con l'acquiescenza degli stessi dominati, la struttura delle diseguaglianze sociali.

---

<sup>34</sup> Come spiega Robbins, in riferimento a *La Noblesse de l'État*, «L'analisi può essere considerata come una applicazione alle istituzioni educative della critica sociale del gusto che Bourdieu ha sviluppato nella *Distinzione*» (Robbins, 2004, 423).

<sup>35</sup> Come afferma lo stesso Bourdieu nelle pagine di chiusura de *L'amore dell'arte*: «la sociologia della cultura è critica in un doppio senso. Mettendo in evidenza, contro l'ideologia carismatica, il principio allo stesso tempo chiaro e nascosto delle ineguaglianze nei confronti della cultura, la critica sociologica realizza la critica sociale: perché la cultura assolva pienamente alla sua funzione d'incantamento, è necessario e sufficiente che non siano percepite le condizioni storiche e sociali che rendono possibili il pieno possesso della cultura [...] che sia dimenticato o negato il legame [...] tra la cultura e l'educazione» (Bourdieu, Darbel 1972,166).



Si tratta di una prospettiva che giunge a riflettere sulle fondamenta delle differenti capacità, abilità ma anche sulle semplici preferenze sociali degli individui; in sostanza, sui gusti e sulle disposizioni, per lo più tacite, trasmesse nella vita quotidiana e impiegate dai singoli, mediante complessi processi di traduzione e conversione, come risorse e armi nei diversi microcosmi sociali. In sintesi, l'originalità della formulazione di Bourdieu rinvia, come già brevemente osservato, a un eclettico recupero del pensiero filosofico novecentesco e della riflessione sociologica, marxiana e weberiana, sulle divisioni di classe e ceto. Esso è teso al superamento della tradizionale opposizione, radicata nella storia del pensiero sociologico, fra struttura e azione, attraverso una prospettiva relazionale basata sugli strumenti euristici del campo, dell'*habitus* e del gioco dei capitali. Il concetto di capitale culturale s'inserisce, difatti, all'interno di un più ampio *frame*, che rinvia primariamente alla nozione di campo, principale strumento euristico utilizzato da Bourdieu (2010) per rendere conto delle gerarchie e delle lotte che animano i diversi microcosmi sociali. Il campo sociale può essere definito come un'arena strutturata d'azione relativamente autonoma, dotata di proprie poste in gioco e funzionante in base a peculiari regole, logiche pratiche, gerarchie e rapporti di forza. Questi elementi sono connessi alle diverse forme di capitale investite dagli attori, intese «come insieme di risorse e di poteri effettivamente utilizzabili» (Bourdieu, 2001a, 119). Come spiega Bourdieu: «tutte le società si presentano come spazi sociali, ossia come strutture di differenze realmente comprensibili solo a condizione di costruire il principio generatore che fonda queste differenze nell'oggettività. Principio che è semplicemente la struttura della distribuzione delle forme di potere e delle specie di capitale efficienti nell'universo sociale considerato» (Bourdieu, 2009, 46). Questa nozione si configura, quindi, come il concetto chiave di uno strutturalismo costruttivista (Bourdieu, 2005a) teso a interrogarsi sul complesso e ambivalente legame fra disposizioni, posizioni e prese di posizione. È opportuno solo richiamare la basilare distinzione di Bourdieu fra le diverse forme di capitale: accanto a quello culturale (Bourdieu, 1979) ne identifica un'accezione economica, sociale e simbolica. Si tratta di differenti forme di capitale, ereditato o acquisito (nella cui acquisizione si può leggere un caratteristico processo riproduttivo di sedimentazione e di conversione), che costituiscono importanti strumenti messi in gioco ed operanti nella definizione delle gerarchie e delle posizioni interne ai diversi campi sociali.

La nozione di capitale culturale si caratterizza per una tripartizione di fondo che consente di mettere a tema differenti aspetti, legati alla riproduzione di un “patrimonio culturale”, attivi nel rendere conto delle più ampie diseguaglianze sociali. In questo senso, Bourdieu distingue fra capitale culturale incorporato, oggettivato e istituzionalizzato; si tratta di forme di capitale differenti ma strettamente connesse fra loro da un gioco di reciproca conversione e riconversione.

L’accezione di capitale culturale incorporato si lega anche a quell’insieme di disposizioni nei modi di fare, parlare e di agire che sono interiorizzate nel corso della vita sociale e che, in ultima analisi, riproducono visioni e modi di valutare e interpretare il mondo sociale. Come spiega Bourdieu:

«La maggior parte delle proprietà del capitale culturale possono essere ricondotte al fatto che, nel suo stato fondamentale, è legato ai corpi e suppone l’incorporazione. L’accumulazione del capitale culturale esige una incorporazione che presuppone un lavoro d’inculcazione e di assimilazione [...] Il capitale culturale è un avere divenuto essere, una proprietà fatta corpo, divenuta parte integrante della persona, un *habitus*» (Bourdieu, 1979, 3).

A tal proposito Bourdieu introduce il concetto di *habitus* che si declina nelle disposizioni e nelle competenze che consentono ai singoli di apprezzare o disprezzare alcune forme culturali e che orienta le prese di posizione, la definizione degli stessi gusti e disgusti. La nozione di *habitus*<sup>36</sup> indica, quindi, una forma di conoscenza tacita, e pertanto, agita e agente; pratica socialmente costruita ma che, al tempo stesso, esercita essa stessa un proprio potere costitutivo e, in ultima analisi, riproduttivo (Bourdieu, 2001a, 467). L’*habitus* si configura, in sostanza, come una “struttura strutturata e struttura strutturante” che l’individuo interiorizza nei processi di socializzazione primari e secondari e che forma e spiega il suo agire sociale. L’*habitus* è legato da un rapporto di «complicità

---

<sup>36</sup> La nozione di *habitus* è definita nella sua formulazione di base come: «sistemi di disposizioni durevoli e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, cioè in quanto principi generatori e organizzatori di pratiche e di rappresentazioni [...] oggettivamente regolate e regolari senza essere affatto prodotte dall’obbedienza a regole e, essendo tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell’azione organizzatrice di un direttore d’orchestra» (Bourdieu, 2005b, 84).

ontologica» (Bourdieu, 2009, 135) al campo laddove informa sulle stesse scelte degli agenti sociali di investire (o per contro di escludersi<sup>37</sup>) in determinati microcosmi sociali, come quello educativo o artistico. Come argomenta Bourdieu, l'*habitus* è uno strumento capace di rendere conto della «esperienza (nell'accezione più comune) che consente di percepire immediatamente una speranza o un'ambizione come ragionevole o irragionevole, un bene di consumo come accessibile o inaccessibile, una condotta come conveniente o sconveniente» (Bourdieu, 2004, 37).

Lo stato di capitale culturale istituzionalizzato si riferisce primariamente a quelle forme culturali certificate dalle istituzioni sociali mediante peculiari riti istitutivi e performativi (Bourdieu, 2009); ed è, quindi, identificabile nei titoli di studio. Si tratta della forma di capitale culturale più strettamente connessa al gioco di reciproca conversione con il capitale economico, come spiega Bourdieu il titolo scolastico:

«Prodotto dalla conversione del capitale economico in capitale culturale, esso stabilisce il valore nel rapporto del capitale culturale del detentore di un titolo determinato in relazione agli altri detentori di titoli e inseparabilmente il valore economico con il quale potrebbe essere scambiato sul mercato del lavoro -l'investimento scolastico non avrebbe senso se non fosse oggettivamente garantito un minimo di reversibilità della conversione che implica» (Bourdieu, 1979,7).

Infine, il capitale oggettivato identifica il possesso degli oggetti culturali dai libri alle opere d'arte; trasmissione che, naturalmente, si lega all'*habitus* nella misura in cui ciò che viene ereditato e accumulato non consiste solo in un patrimonio oggettivo di beni culturali ma, indissolubilmente, anche nella stessa disposizione estetica, competenza di apprezzare i prodotti culturali e, in sintesi, nella «padronanza pratica del *connaisseur*» (Bourdieu, 2001a, 65). Bourdieu argomenta:

---

<sup>37</sup> Bourdieu parla a questo proposito di un senso del limite, «le divisioni sociali diventano principi di divisione su cui si modella la visione del mondo sociale. I limiti oggettivi diventano senso dei limiti, anticipazione pratica dei limiti oggettivi, acquisita attraverso l'esperienza dei limiti oggettivi: *sense of one's place*, che porta ad escludersi da ciò (beni, persone, luoghi, ecc.) da cui si è esclusi» (Bourdieu, 2001a, 472).

«è necessario guardarsi dal dimenticare che non esiste e non sussiste come capitale materialmente e simbolicamente attivo e agente se non a condizione che sia posseduto dagli agenti e impiegato come arma nelle lotte in cui i campi della produzione culturale (campo artistico, campo scientifico eccetera...) e, di conseguenza, il campo delle classi sociali, sono il luogo in cui gli agenti ottengono dei profitti in proporzione alla dote che hanno di capitale oggettivato, alla portata del loro capitale incorporato» (Bourdieu, 1979, 5).

## 2.2 Violenza simbolica e campo scolastico

La nozione di capitale culturale è al cuore dell'analisi delle forme di violenza simbolica esercitate dall'istituzione scolastica che, nella prospettiva di Bourdieu, sancisce come legittima la cultura delle classi dominanti contribuendo così alla conservazione dell'ordine sociale. Il capitale culturale gioca, quindi, un ruolo chiave nella riproduzione sociale dell'élite attraverso la complicità del sistema scolastico. La cultura delle classi dominanti, che controllano le risorse economiche, politiche e sociali, è, infatti, riflessa nella stessa cultura scolastica. Il lavoro di Bourdieu sull'educazione è, dunque, animato dall'intento di presentare il mondo scolastico come un potente dispositivo che contribuisce alla riproduzione delle ineguaglianze sociali. Nelle sue ricerche, la scuola è tematizzata come un campo che media, e allo stesso tempo riproduce, fondamentali principi di classificazione sociale. Bourdieu argomenta come:

«la nobiltà di stato trova nella scuola e nei titoli scolastici, garanzie presunte della sua competenza, il principio della sua sociodicea [...] il mito del dono naturale e il razzismo dell'intelligenza sono al centro di una teodicea intimamente vissuta da tutti i dominanti [...] che fa dell'intelligenza (misurata scolasticamente) il principio di legittimazione suprema e attribuisce la povertà e il fallimento- in una civiltà della performance nella quale occorre riuscire in tutto- non più alla pigrizia, all'imprevidenza o al vizio, bensì alla stupidità» (Bourdieu, 1998, 87).

Il concetto di violenza simbolica permette di evidenziare la relazione fra il capitale culturale e le altre risorse di capitale, anzitutto quello economico. Infatti, il misconoscimento dei legami e della reciproca traduzione fra queste forme di capitale è alla base delle strategie riproduttive delle classi dominanti. Una forma di riproduzione

dell'ordine sociale che vede l'istituzione scolastica agire come intermediaria, legittimando la cultura dei dominanti come sapere scolasticamente legittimo. La scuola riconosce così nei "delfini", ossia nelle nuove leve delle famiglie dominanti, "doni naturali" d'intelligenza e meriti che sono in realtà semplici frutti della convergenza e dell'affinità fra cultura familiare e cultura scolastica.

Ne *La Riproduzione* (1972) e ne *I Delfini* (1976) Bourdieu introduce, quindi, il capitale culturale come principale strumento euristico nell'analisi di quelle particolari forme di diseguaglianze riconducibili alle differenze nelle *chance* educative. Si tratta di disparità che sembrerebbero trovare fondamento primariamente nelle stesse peculiari forme di funzionamento dalla stessa istituzione scolastica. Scrivono Bourdieu e Passeron:

«l'analisi delle caratteristiche sociali e scolastiche del pubblico dei ricettori di un messaggio pedagogico ha senso solo se conduce a costruire il sistema delle relazioni tra, da una parte, la Scuola concepita come istituzione di riproduzione della cultura legittima, determinando tra le altre cose il modo legittimo di imposizione e di inculcamento della cultura scolastica e, d'altra parte, le classi sociali, caratterizzate, sotto l'aspetto dell'efficacia della comunicazione pedagogica, da distanze ineguali nei confronti della cultura scolastica e da disposizioni differenti a riconoscerla e acquisirla [...] un sistema scolastico determinato compie per di più la sua funzione sociale di conservazione e la sua funzione ideologica di legittimazione attraverso i modi specifici secondo i quali compie la sua funzione tecnica di comunicazione» (Bourdieu, Passeron 1972, 163-164).

L'impiego della nozione di capitale culturale consente di focalizzare l'attenzione sia sulle dinamiche di trasmissione delle diverse risorse culturali, anzitutto linguistiche,<sup>38</sup> sia sulle stesse modalità mediante le quali esse sono valutate, impiegate e spese nel campo scolastico (secondo un gioco di conversione in crediti e vantaggi). L'attenzione di Bourdieu è in origine, e in via elettiva, rivolta nei confronti delle competenze linguistiche

---

<sup>38</sup> Spiega Bourdieu «l'ineguale distribuzione tra le differenti classi sociali del capitale linguistico scolasticamente redditizio costituisce una delle mediazioni meglio nascoste mediante le quali si insatura la relazione [...] tra l'origine sociale e la riuscita scolastica [...] il valore sul mercato scolastico del capitale linguistico di cui dispone ogni individuo è funzione della distanza tra il tipo di padronanza simbolica richiesta dalla Scuola e la padronanza pratica del linguaggio che egli deve alla sua prima educazione di classe» (Bourdieu, Passeron 1976, 178).

ma l'analisi delle diseguaglianze educative si estende anche, ad esempio nelle pagine de *I Delfini*, anche a un complesso insieme di risorse culturali, come la cosiddetta cultura "libera"; risorse che concorrono, a diversa misura, nel facilitare o meno il successo scolastico. Come argomenta Bourdieu, a proposito del ruolo giocato da una conoscenza "non scolastica" negli studenti universitari:

«gli studenti più agiati non devono al loro ambiente di origine soltanto abitudini, consuetudini, e atteggiamenti che servono loro direttamente nel lavoro scolastico; ne ereditano anche la cultura e le buone maniere, i gusti e il buon gusto, la cui resa scolastica, sebbene indiretta è ugualmente certa. La cultura libera [...] è distribuita in maniera assai diseguale [...] il privilegio culturale diviene manifesto quando si prende in considerazione quella familiarità con gli autori che può venire solo dal frequentare regolarmente teatri, musei, concerti» (Bourdieu, Passeron 1976, 22).

In entrambe le opere, la nozione di cultura libera si riferisce non solo all'insieme del sapere non prettamente scolastico ma anche alla padronanza di quel complesso di modi di presentarsi e di parlare, in sostanza di vivere l'esperienza scolastica, che si condensano, in ultimo, in quel senso di sicurezza caratteristico delle classi dominanti.

È infatti un «rapporto coltivato (vale a dire non scolastico) al sapere» (Bourdieu, De Saint Martin, 1970, 160); ossia un rapporto di peculiare familiarità e naturalezza con i codici della cultura dominante, accanto e oltre al mero sapere scolastico, che definisce l'esperienza scolastica dei "delfini". Senso di familiarità che, sostiene Bourdieu, non può essere facilmente sostituito o compensato dalla mera acquisizione di nozioni scolastiche da parte dei giovani provenienti dalle classi svantaggiate. A quest'ultimi, come denunciano Bourdieu e Passeron in un celebre passo de *La Riproduzione*, rimangono per lo più solo tentativi di appropriazione di un sapere necessariamente meramente "scolastico" e come tale svalutato persino dalla stessa istituzione scolastica. Scrivono Bourdieu e Passeron:

«È solo un paradosso apparente se la cultura detta libera racchiude la verità della cultura scolastica [...] si esprime meglio il rapporto compiacente con la cultura che incoraggia e riconosce una Scuola votata dal contratto di delega a far suo il deprezzamento di tutto ciò che sa di scuola, a cominciare dal rapporto scolastico con la cultura [...] il sistema

scolastico [...] non dando esplicitamente ciò che esige, esso esige uniformemente da tutti coloro che accoglie che essi abbiano ciò che non dà, cioè il rapporto con il linguaggio e con la cultura che produce un modo di inculcamento particolare e quello soltanto [...] Il sistema d'insegnamento tradisce la verità ultima della sua dipendenza nei confronti dei rapporti di classe nello svalORIZZARE le maniere troppo scolastiche di coloro che gli devono le loro maniere, sconfessando così la propria maniera di produrre delle maniere e confessando allo stesso tempo la sua impotenza nell'affermare l'autonomia di un modo propriamente scolastico di produzione» (Bourdieu, Passeron 1972, 190-198).

In sostanza, il capitale culturale si configura come un'arma utilizzata nella lotta sociale e che, nel campo educativo, sembrerebbe poter spiegare le differenti possibilità di riuscita scolastica degli agenti sociali. In questo senso, la scuola si delinea come un'istituzione al servizio delle classi dominanti, che ne legittima il patrimonio culturale, linguistico e valoriale. Bourdieu spiega come:

«la Scuola riesce oggi, con l'ideologia dei doni naturali e dei gusti innati, a legittimare la riproduzione circolare delle gerarchie sociali e delle gerarchie scolastiche. La funzione più nascosta e specifica del sistema di insegnamento consiste dunque nel nascondere la sua funzione oggettiva, cioè nel mascherare la verità oggettiva della sua relazione con la struttura dei rapporti di classe [...] l'istituzione scolastica [...] assicura la redditività del capitale culturale e ne legittima la trasmissione dissimulando di assolvere questa funzione. Così, in una società in cui l'ottenimento dei privilegi sociali dipende sempre più strettamente dal possesso di titoli scolastici, la Scuola [...] strumento privilegiato della sociodicea borghese [...] conferisce ai privilegiati il privilegio supremo di non apparire come privilegiati» (Bourdieu, Passeron 1972, 289-292).

*La Riproduzione e I Delfini* rappresentano una prima tappa cruciale nell'elaborazione del concetto di capitale culturale, percorso caratterizzato da una sua continua specificazione e che confluisce, nelle opere più mature, in una visione più complessiva ed organica. In tal senso, dalla embrionale formulazione del concetto come competenza linguistica, si giunge, negli ultimi scritti, a una sua visione più complessa, posto in stretta relazione con i concetti di campo, strategia e di *habitus*. Bourdieu prima ne *Homo Academicus* (1984), e poi ne, *La Misère du Monde* (2015) e ne *La Noblesse de l'État* (1996) infatti ritorna, a

diverso titolo e in diversa misura, a discutere del ruolo giocato dal capitale culturale in ambito scolastico, secondo una prospettiva di più ampio respiro.

Uno dei contributi più significativi nelle attuali analisi delle modalità attraverso le quali il capitale culturale lavora è ravvisabile ne *La Noblesse de l'État* (1996). Essa costituisce una delle opere più mature che raccoglie una serie di studi sulle scuole d'élite francesi. In sintesi, Bourdieu descrive come la “nobiltà di stato” francese riproduca sé stessa attraverso il sistema delle *Grandes Écoles*, denunciando, quindi, la persistenza delle diseguaglianze educative. Nonostante la democratizzazione e la massificazione del sistema scolastico, la formazione delle posizioni dirigenziali rimane, difatti, saldamente ancorata a un sistema esclusivo di privilegi.

Il quadro offerto è chiaro: uno stretto gruppo di istituzioni di alta formazione sono responsabili e controllano il ricambio generazionale delle classi dirigenti. Esse operano come siti di conversione, detengono, in sostanza, il monopolio della conversione del capitale culturale ed economico in potere simbolico.

All'interno di questo ampio studio, Bourdieu esamina in dettaglio diversi aspetti di tali dinamiche. Uno dei temi affrontati riguarda il complesso lavoro di interazione fra mondo familiare e istituzione scolastica. Bourdieu riprende e sviluppa alcune osservazioni già elaborate negli studi precedenti ma pone una attenzione precipua sulle modalità attraverso cui si dispiega il legame di “complicità e affinità” fra famiglia e scuola. L'opera descrive, difatti, alcuni elementi delle dinamiche familiari e scolastiche attraverso le quali prende forma la distribuzione degli studenti di diversa origine sociale nelle differenti destinazioni scolastiche. Bourdieu propone una riflessione chiave sul tema della scelta scolastica, focalizzando l'attenzione sulle dinamiche di riproduzione elitarie e addentrandosi nell'esame delle caratteristiche, e delle stesse logiche soggiacenti, dell'omologia strutturale fra *Grandes Écoles* e campo del potere.

Bourdieu argomenta come la scelta scolastica rimanda a dinamiche di socializzazione; ossia a un lento processo di interiorizzazione e incorporazione di quelle categorie, codici e disposizioni appropriate, affini e consone per le future posizioni lavorative e sociali. In tal senso, emerge la profonda complicità fra scuola e famiglia laddove quest'ultima rappresenta il primario sito sia d'immersione e di acquisizione delle competenze culturali che sono poi oggetto di valutazione a scuola. Bourdieu parla a proposito di un processo di mutua selezione:



«il lavoro di acculturazione preliminare che la famiglia e il *milieu* d'origine esercita è ancora più indispensabile quando ciò che deve essere trasmesso non può mai essere ridotto -soprattutto nel caso delle posizioni dominanti- a competenze tecniche [...] per creare un fisico [...] deve essere trasmessa tutta una postura, un modo di essere e di pensare che è costitutivo della definizione sociale di fisico [...] in un dato momento [...] è importante selezionare *habitus* predisposti [...] la scuola supervisiona su questa selezione attraverso effetti di rottura, chiusura, consacrazione, che sono cruciali per gli eredi che dispiegano la loro eredità» (Bourdieu, Wacquant 1993, 32).

In sostanza, il campo delle istituzioni di formazione può essere descritto, secondo Bourdieu, attraverso la metafora di una macchina<sup>39</sup> che seleziona gli studenti in base a impliciti criteri di classificazione sociale. Essa riproduce l'ordine sociale attraverso atti di consacrazione, giustificati e legittimanti da esplicite «tassonomie accademiche» (Bourdieu, 1996, 52).

Il legame fra origine sociale e riuscita scolastica è, quindi, mascherato dalle strategie di funzionamento dell'apparato educativo, che agisce riconoscendo come scolasticamente dotati gli studenti in possesso di elevato culturale familiare. Come esito di tali dinamiche, il sistema educativo assicura che il frutto dell'eredità familiare sia celebrato come talento individuale e, da ultimo, riconosciuto come principio di consacrazione scolastica e sociale.

In sintesi, nonostante la profondità e l'ampiezza delle ricche ricerche di Bourdieu che non possono essere argomentate in poche righe; la tesi di fondo de *La Noblesse de l'État* rimane in forte sintonia con le prime ricerche.

In sintesi, Bourdieu dimostra come il sistema dell'alta educazione agisca come sito privilegiato di riproduzione dei principi di divisione di classe, luogo di attivazione di una

---

<sup>39</sup> Bourdieu argomenta come la relazione fra classe sociale e riuscita scolastica possa essere intesa «come lo schema di una semplice macchina che, ricevendo prodotti gerarchizzati secondo una classificazione sociale implicita, riproduce prodotti gerarchizzati secondo una esplicita classificazione accademica che in realtà è abbastanza simile alla classificazione iniziale. Infatti, occorre considerare come il lavoro di questa strana macchina cognitiva che dà forma a tutta una serie di operazioni di cognizione e di valutazione tende oggettivamente a stabilire una stretta corrispondenza tra la classificazione in entrata e quella in uscita senza essere mai consapevole o riconoscerne ufficialmente i principi e criteri sociali» (Bourdieu, 1996, 38).

violenza simbolica che naturalizza le differenze sociali, misconoscendole sotto le vesti della neutralità della selezione scolastica.

### 2.3 Capitale culturale, forme di giudizio e gusti

Come spiega Robbins, il corpus delle riflessioni di Bourdieu sul capitale culturale ruota attorno all'esplorazione dei legami intercorrenti fra «cultura naturale o indigena» e «la cultura artificiale o acquisita» e la stessa opera «*I Delfini* anticipa *La Distinzione* [...] nel riconoscere una continua dialettica tra questi due tipi di cultura» (Robbins, 2005, 23).

La nozione di capitale culturale è stata impiegata da Bourdieu anche nell'analisi dei consumi culturali<sup>40</sup> per rendere conto dei complessi legami intercorrenti fra gusti/disgusti culturali e stratificazione sociale; tema al quale Bourdieu dedica la sua opera più conosciuta, *La Distinzione* (2001). La metafora della cultura come capitale è, anche in questo caso, utilizzata da Bourdieu nell'analisi del ruolo rivestito dai processi culturali nella legittimazione delle gerarchie sociali. In questa direzione, Bourdieu elabora una teoria dell'omologia che indaga i legami fra classe sociale e preferenze culturali, svelando la natura socialmente condizionata dei gusti e delle stesse disposizioni estetiche. Ne *La Distinzione* la portata euristica delle nozione di capitale culturale emerge con particolare rilievo poiché si configura come una chiave privilegiata d'analisi delle diseguaglianze e delle differenze di potere che prendono forma nelle trame della vita quotidiana, fino a contraddistinguere le attività di consumo dei singoli e, in ultima analisi, incarnandosi «nell'esteriorizzazione dell'interiorità e dell'interiorizzazione dell'esteriorità» (Bourdieu, 2002a, 36-37) delle stesse esperienze sensoriali; come spiega Bourdieu il gusto «funziona come una specie di senso dell'orientamento sociale, per cui orienta coloro che occupano un determinato posto nello spazio sociale verso le posizioni sociali

---

<sup>40</sup> È possibile osservare come già ne *L'amore dell'arte* Bourdieu argomenti «perché la cultura possa assolvere alla sua funzione di legittimazione dei privilegi ereditati, è necessario e sufficiente che sia dimenticato o negato il legame allo stesso tempo chiaro e nascosto tra la cultura e l'educazione [...] la scuola è in effetti l'istituzione che, con i suoi verdeti formalmente irreprensibili, trasforma le ineguaglianze socialmente condizionate nei confronti della cultura in ineguaglianze di successo, interpretate come ineguaglianze di doni che sono anche ineguaglianze di merito» (Bourdieu, Darbel 1972, 166-167).

adatte alle loro proprietà, verso le pratiche o verso i beni che si addicono a coloro che occupano quella posizione» (Bourdieu, 2001a, 466).

In sostanza, non è forse qui la sede opportuna per una ricostruzione dell'evoluzione dell'apparato concettuale elaborato da Bourdieu nel corso di oltre trent'anni di lavoro in cui è stato messo alla prova, raffinato, esteso e ridefinito all'interno dei più diversi campi dall'arte alla politica. Inoltre, sarebbe una ricostruzione poco utile laddove lo stesso Bourdieu invita a fare un uso empirico, contestuale, ragionevole ma libero degli strumenti concettuali derivanti dalla tradizione sociologica.

In tal senso, si può ricordare come Bourdieu non ha voluto fornire una sistematizzazione esaustiva della sua teoria dell'azione in virtù di una visione intrinsecamente operativa e plasmabile degli strumenti concettuali; il cui loro stesso valore dovrebbe risiedere nella effettiva applicabilità, trasferibilità e modellabilità nei diversi mondi sociali.

### 3. La carriera del concetto di capitale culturale

Guardando oltre il lavoro di Bourdieu, è possibile tracciare un breve percorso relativo ai principali usi e sviluppi della nozione di capitale culturale. Questo quadro ne restituisce un'immagine fortemente controversa ma, al tempo stesso, estremamente feconda. La nozione di capitale culturale costituisce, difatti, una delle principali chiavi interpretative dei legami fra gerarchie culturali e sociali. Tuttavia il suo impiego sembrerebbe sollevare diversi aspetti problematici che rinviano a cruciali divisioni inscritte nelle fondamenta della stessa sociologia dei processi culturali<sup>41</sup> (Lamont, Fournier 1989). Si tratta, in sostanza, di una nozione al centro di un lungo e vivace dibattito aperto che, a partire dall'originaria formulazione di Bourdieu, si snoda attraverso i lavori di Lamont e Laureau (1988) per giungere ai più recenti contributi di studiosi come Reay (1998) Robbins (2005), Silva *et al.* (2011) e Savage *et al.* (2011).

---

<sup>41</sup> Gli autori spiegano come «la forza della nozione di capitale culturale è di costringerci a ritornare alle opposizioni classiche e di condurci a parlare di cultura in termini di economia (dei beni simbolici) o di politica, e dell'economia o della politica in termini di cultura» (Fournier, Lamont, 1989, 8).

Nei prossimi paragrafi limiterò l'attenzione esclusivamente a quelle posizioni di parziale rivisitazione della sociologia bourdieuiana, escludendo altre prospettive<sup>42</sup> di più radicale messa in discussione, la cui analisi necessiterebbe di maggiori approfondimenti che svierebbero dagli obiettivi principali. È, tuttavia, necessario osservare come la prospettiva bourdieuiana, e soprattutto l'impiego del concetto di capitale culturale, sia oggi problematizzata alla luce dei cambiamenti in corso nella società contemporanea. In questa direzione si collocano quelle ricerche (Warde 1996 e Silva 2006), condotte nei trent'anni successivi alla *Distinzione* e alla *Riproduzione*, che restituiscono, nel loro insieme, un quadro delle pratiche culturali e delle scelte educative più complesso e dinamico rispetto a quello tratteggiato da Bourdieu (nei termini, per esempio, di onnivoro petersoniano<sup>43</sup>) ma in cui, tuttavia, sembrerebbe ancora possibile ravvisare la persistenza di una certa morfologia sociale del gusto<sup>44</sup> (Katz-Gerro 2010, Warde, 1996). Di conseguenza, circoscrivendo l'attenzione alle posizioni critiche maggiormente pertinenti, è possibile riflettere sulle differenti modalità attraverso le quali questo strumento concettuale è stato rivisitato e declinato negli studi sulle pratiche culturali (Warde, 2010) e, soprattutto, nella sociologia dell'educazione (Reay, 2010, Laureau, Weininger 2003). Questo excursus consente di prendere consapevolezza della ambivalenza costitutiva del concetto di capitale culturale, originariamente formulato nella spiegazione del successo educativo degli studenti della classe media, ed esteso poi nelle ricerche sulle pratiche culturali. Guardando in prospettiva alla carriera della nozione, questo multiplo

---

<sup>42</sup> In una posizione di particolare revisione critica si orienta, invece, il lavoro di Lahire (2001), teso a mettere in discussione il carattere deterministico dell'*habitus* e a indagare la pluralità delle disposizioni individuali.

<sup>43</sup> In estrema sintesi, le ricerche condotte sul modello della *Distinzione* hanno portato allo sviluppo di raffinati strumenti interpretativi del panorama culturale contemporaneo; strumenti che, si può ritenere, abbiano sostanzialmente affinato e specificato le ipotesi bourdieuiane piuttosto che determinarne una radicale messa in questione (Savage, Gayo, 2011).

<sup>44</sup> Come ben spiega Prior, le riflessioni di Bourdieu rappresentano ancora un valido punto di partenza, nonostante sia necessario considerare i profondi cambiamenti occorsi nella società contemporanea «mentre gli argomenti di Bourdieu hanno ancora un buon grado di valore esplicativo –presi assieme l'*habitus*, il capitale e il campo ancora forniscono il migliore set di strumenti disponibili per comprendere il fato dei moderni campi artistici– noi abbiamo bisogno di trovare i modi per aggiornare le sue idee al fine di spiegare i cambiamenti del panorama culturale contemporaneo. In altre parole, noi abbiamo bisogno di esplorare una posizione tra queste letture, tra il moderno e il postmoderno, che estenda e specifichi i potenti argomenti di Bourdieu verso un presente culturale che è sempre più complesso e mutevole» (Prior, 2005, 125).

dispiegamento se ne ha di fatto rafforzato il valore euristico, dall'altro ha inevitabilmente sollevato anche una serie di problemi legati alla concreta prassi di ricerca. Questa versatilità, che costituisce un punto di forza del concetto, solleva problemi dovuti alla sua imprecisione analitica. Essa si traduce, difatti, nella concreta difficoltà di traduzione empirica della nozione, come spiegherò in seguito.

Un confronto con la letteratura emerge come necessario. Intorno alle nozioni di capitale culturale e di *habitus* è difatti maturato un ampio e diversificato dibattito dal quale è possibile riprendere alcune suggestioni e linee interpretative lungo le quali operare una declinazione empirica della nozione. È, infatti, sulla scorta di questo corpus di studi e di dibattiti, che intendo discutere l'impiego della nozione di capitale culturale in una direzione qualitativa, e, al suo interno, la possibilità di impiegare l'*habitus*. In tal senso, mi propongo di articolare una proposta interpretativa che cerca di riprendere alcuni insegnamenti provenienti della letteratura sul tema del ruolo del capitale culturale nel campo scolastico.

Tuttavia, nonostante gli strumenti di Bourdieu siano ampiamente utilizzati soprattutto nella ricerca sui mondi e sulle dinamiche educative, sembrerebbe esserci ben poco consenso circa l'appropriatezza dei loro possibili modi di utilizzo e di impiego effettivo nella prassi di ricerca. In particolare, è possibile osservare come a un richiamo generico al modello bourdieusiano, corrisponda, tuttavia, una scarsa attenzione alla riflessione sul metodo che ne dovrebbe essere alla base. Come osservano Savage e Prieur, a un uso generico ed estensivo di queste nozioni non sembrerebbe corrispondere altrettanta dedizione nei confronti della stessa sistematizzazione a un livello meta fra il piano teorico e quello concreto della ricerca stessa (Savage, Prieur 2011).

### 3.1 Gli usi del capitale culturale nelle ricerche successive

In prima battuta, è possibile osservare come il campo delle diseguglianze educative costituisca uno dei terreni privilegiati in cui è stata avviata una complessa riflessione sull'impiego del lessico bourdieuiano nella società contemporanea; dibattito che chiama in causa la forza analitica del gioco dei capitali e, soprattutto, del capitale culturale in tutti i suoi stati (Serre 2012). In questo ambito, il concetto di capitale culturale è stato operativizzato in differenti modi e gradi più o meno fedeli all'originaria formulazione di

Bourdieu. In particolare, è possibile distinguere fra due filoni all'interno dei quali il concetto di capitale culturale è stato impiegato nella spiegazione delle differenze di classe in ambito educativo.

All'interno della sociologia dell'educazione, un consolidato filone di ricerca ha identificato il capitale culturale con la sfera relativa alla "partecipazione culturale di status alto" e si è proposto di misurare i nessi fra risorse culturali familiari e riuscita scolastica. Accanto ad esso, vi è un secondo parallelo filone di studio che si concentra sulla più ampia comprensione dei vissuti soggettivi e del ruolo giocato dalla quotidianità familiare nelle esperienze educative. Sono, tuttavia, ravvisabili diverse ricerche che si orientano all'interno di un sostanziale continuum fra una interpretazione ristretta - attenta, ad esempio, alla considerazione delle pratiche culturali dell'alta cultura (Di Maggio, 1982; Vryonides, 2010) - ed una estensiva - che considera anche le maniere, le abilità e le risorse morali e valutative (Laureau, Weininger 2003) che sembrerebbero concorrere nel determinare (o meno) il successo scolastico.

Il lavoro di DiMaggio (1982) costituisce uno dei primi e più rilevanti tentativi di traduzione empirica del capitale culturale. Nelle ricerche di DiMaggio, la nozione di capitale culturale è, difatti, impiegata per indicare le forme e i gradi di conoscenza, interesse, coinvolgimento e partecipazione nei campi dell'alta cultura. In breve, il suo utilizzo è teso alla individuazione di meccanismi causali capaci di rendere conto delle differenze nel rendimento scolastico degli studenti. L'autore interroga alcuni dati *survey* sulla partecipazione alle arti, alla musica e alla letteratura assieme a quelli sui risultati scolastici e sul livello d'istruzione e occupazionale familiare. DiMaggio giunge a confutare parzialmente la tesi della riproduzione, osservando come l'effetto del capitale culturale sul rendimento scolastico sia significativo, ma scisso dallo status familiare. Il lavoro di DiMaggio costituisce lo sfondo che ha aperto la strada verso un impiego del capitale culturale come investigazione del rapporto intrattenuto dagli studenti con l'alta cultura e sui suoi conseguenti effetti nel campo scolastico. Esiste difatti un'ampia letteratura che si è proposta di specificare e declinare il legame fra le forme della cultura legittima e performance scolastiche (Aschaffenburg & Maas, 1996; De Graaf, de Graaf Kraaykamp 2000, Dumais, 2002; Sullivan, 2001).

In queste ricerche il concetto di capitale culturale è ricondotto alla misurazione quantitativa della partecipazione alle pratiche culturali e trova un ampio ventaglio di

possibilità di operativizzazione: dalle pratiche di lettura a quelle legate alle “*high arts*”, come le visite al museo o la padronanza nell’uso di strumenti musicali. Anche all’interno di questo stesso corpus vi è un forte disaccordo in merito alla possibile definizione e soprattutto misurazione del capitale culturale, e al suo ruolo nelle dinamiche di riproduzione (Aschaffenburg & Maas, 1997) o di mobilità sociale (DiMaggio 1982, Dumais 2006). Tuttavia, non è opportuno addentrarsi oltre.

Seguendo Reay, si può ritenere che queste concezioni del capitale culturale sottostimino il potenziale del concetto per la comprensione delle ineguaglianze scolastiche, anche laddove considerano il ruolo dell’*habitus*, inteso come autostima, aspirazioni e aspettative sul futuro (Gaddis 2013, Dumais 2002). Esse sembrerebbero trascurare, difatti, quelle componenti del capitale culturale, che già Bourdieu stesso aveva rilevato, riguardanti la sfera dei valori e degli aspetti affettivi, ben identificati da Skeggs come livelli di confidenza e senso di “*entitlement*”<sup>45</sup> con il mondo scolastico (Skeggs, 1997).

In questa ultima direzione si orienta una solida tradizione di studi che utilizza un’accezione estensiva del capitale culturale, strettamente legata alla nozione di *habitus*. Alla base di questi studi si ritrova una concezione del capitale culturale che guarda alla definizione proposta da Lamont e Lareau. Le autrici osservano, difatti, come il concetto tenda ad assumere un insieme ampio e contraddittorio di significati e giungono, quindi, a proporre una nuova definizione centrata sull’esclusione sociale e culturale: «la confusione, anche se creativa, ha dominato le discussioni sul capitale culturale. Per

---

<sup>45</sup>Il riferimento è al lavoro di Skeggs. Ad esempio, nello studio sulle esperienze quotidiane di donne della classe operaia, Skeggs osserva come la mancanza del senso di *entitlement* caratterizzi il loro capitale culturale: «il modo in cui la classe era esperita era attraverso l’affettività, come una struttura del sentire [...] questa è la politica emozionale della classe alimentata dall’insicurezza, dal dubbio, dall’indignazione e dal risentimento (ma anche vissuta con piacere e irriverenza). Queste risposte affettive presuppongono un Altro immaginato come superiore (e talvolta reale) che permette loro di sorvegliare sé stesse e ogni aspetto delle loro vite, dei loro corpi, della loro apparenza, delle loro case, delle pratiche di cura e dei loro emozionali attaccamenti agli altri [...]. Loro non erano mai in grado di sentirsi a loro agio con sé stesse ed erano sempre convinte che gli altri potevano trovare indesiderabile qualcosa di loro [...] La vergogna era un risultato della loro consapevolezza del “loro posto” e della mancata corrispondenza fra posizioni e disposizioni. Ma c’erano anche momenti in cui riuscivano a resistere a queste valutazioni negative degli altri. I loro tentativi di rivendicare rispettabilità erano però bloccati all’interno di sistemi di auto regolazione e di controllo, che rendevano sé stesse soggetti governabili» (Skeggs, 1997, 162).

risolvere questo problema, noi proponiamo di definire il capitale culturale come una cultura altamente condivisa e legittima fatta di alti segnali di status (attitudini, preferenze, comportamenti, e beni) usati direttamente o indirettamente nella esclusione sociale e culturale» (Lamont, Laureau, 1988, 164).

Nell'alveo di questa prospettiva si possono ricomprendere molti studi dedicati alla esperienza scolastica. È possibile ordinare queste numerose ricerche distinguendo fra due principali assi: quelle dedicate all'esplorazione etnografica della vita scolastica e delle dinamiche di interazione fra mondo scolastico e universo familiare e quelle più specificatamente dedicate al tema della scelta scolastica, basate per lo più su interviste discorsive. Cercherò di presentare brevemente alcuni di questi studi, i quali hanno in comune il tentativo di indagare il capitale culturale in termini squisitamente relazionali.

Le ricerche statunitensi condotte da Lareau costituiscono un riferimento base nelle analisi sulle dinamiche di interazione fra mondo familiare e universo scolastico. In due dettagliati studi etnografici (Lareau 2000 e 2003) sulla vita quotidiana dei bambini statunitensi, Lareau propone, difatti, una delle più significative proposte di applicazione empirica del capitale culturale e dell'*habitus*. In breve, Lareau studia come le pratiche educative familiari formano e plasmano la vita scolastica dei bambini, contribuendo alla riproduzione di svantaggi e vantaggi educativi. Il suo lavoro ha il merito di entrare nella vita familiare per indagare le più sottili e quotidiane forme attraverso le quali si riproducono le disuguaglianze educative. Lareau chiarisce la propria prospettiva di applicazione del capitale culturale affermando:

«L'importanza di ripensare il concetto di capitale culturale e, in particolare, di chiarire le fasi attraverso cui sono attivate le risorse [...] occorre studiare quali risorse culturali gli individui usano quando e con quale effetto, o in altre parole, come le risorse culturali sono trasformate in capitale culturale. È necessaria una analisi maggiormente contestuale delle diverse fasi della trasformazione del culturale in processo educativo» (Lareau, 2000, 179).

In *Home Advantage* (2000) Lareau dimostra come le disuguaglianze educative siano trasmesse attraverso una sorta di complicità fra le istituzioni educative e il mondo familiare. Difatti, la presenza costante e l'elevato interventismo nella vita scolastica dei figli, caratteristico dei genitori delle classi dominanti, si traduce in diversi vantaggi nel campo educativo.



Questa tesi, è stata sviluppata e specificata anche in *Unequal Childhoods* (2003) dove Lareau identifica alcune chiare differenze negli stili educativi genitoriali, diversità che sono ordinabili lungo la linea della divisione fra classe media e classe operaia. In estrema sintesi, un'attenzione verso i bisogni materiali e uno scarso interesse sulla qualità del tempo libero contraddistingue il *milieu* familiare dei bambini delle classi sociali più basse. In contrapposizione, le famiglie di classe sociale elevata tendono a investire risorse e dedizione nell'educazione extrascolastica dei figli, il cui tempo libero è strutturato attraverso una miriade di attività formative. All'interno di questo contesto educativo, i bambini apprendono facilmente codici culturali, modi di comportarsi, di agire e di parlare che di fatto li facilitano durante la stessa esperienza scolastica. Lo stile educativo della classe operaia è ben descritto nei termini di "crescita naturale", un *laissez faire* che si contrappone alla "coltivazione concertata" dei genitori della classe media. Lareau propone di interpretare questi differenti atteggiamenti e percezioni nei termini di specifici *habitus* familiari di classe. L'autrice dimostra come i genitori trasmettano, in sostanza, i propri stili di interazione e di approccio al mondo delle istituzioni e, in particolare, alla cultura scolastica. Un generale senso di *entitlement* viene difatti trasmesso dai genitori, di alta estrazione sociale, partecipi alla vita scolastica dei propri figli. Quest'ultimi, a loro volta, si rivelano studenti attivi, intraprendenti e sicuri, capaci di interagire proficuamente con gli insegnanti, le autorità e le istituzioni. Gli stessi genitori si dimostrano solide guide nelle carriere scolastiche dei figli, che, a loro volta, sviluppano capacità progettuali e un elevato senso di controllo sulla propria vita. In sintesi, le famiglie della classe media trasmettono un certo senso di *entitlement* ai bambini che agisce di fatto come un vero e proprio senso dell'orientamento, che li aiuta nelle esperienze scolastiche. Per contro, un senso di inadeguatezza e la disattenzione dei genitori delle classi più modeste sembrerebbe alimentare sentimenti di costrizione nei figli e di dipendenza dalle istituzioni, alimentando così la stessa distanza che li separa dalla cultura scolastica. L'autrice dimostra l'utilità di un uso congiunto della triade capitale, *habitus* e campo in cui il capitale culturale è declinato nei termini di risorse e padronanza linguistica, attività di *leisure* e, infine, come grado e capacità di partecipazione della famiglia nell'esperienza scolastica; a sua volta, la nozione di *habitus* permette di identificare la sfera più profonda dei sentimenti e degli atteggiamenti, ben riassunti nei termini di "crescita naturale" e "coltivazione concertata".

In una direzione molto simile si colloca il lavoro di ricerca sulle diseguaglianze educative condotto da Devine, attenta studiosa delle diseguaglianze sociali non strettamente legata alla sola scuola bourdieusiana. L'autrice propone uno studio comparativo fra Inghilterra e Stati Uniti teso ad indagare come le famiglie della classe media riproducano i propri privilegi nelle esperienze quotidiane scolastiche.

Ne *Class Practices* (2004), Devine giunge a conclusioni analoghe a quelle di Lareau rilevando l'abilità delle famiglie delle classi sociali dominanti nel gestire l'esperienza scolastica dei figli a vantaggio della riproduzione dei propri privilegi di classe. Devine individua difatti positivi gradi di confidenza e un senso di *entitlement* con il sistema scolastico caratteristico dei genitori della classe media. L'autrice offre una ricca descrizione etnografica di come le famiglie privilegiate dispiegano un complesso insieme di risorse economiche, sociali ed educative, dalle competenze linguistiche ad atteggiamenti e valori, che garantiscono un proficuo rendimento scolastico dei figli. In sostanza, la tesi sostenuta individua una differente capacità di fronteggiare le dinamiche scolastiche da parte delle famiglie di diversa estrazione sociale, al di là e spesso indipendentemente dalle aspirazioni educative. L'autrice confuta, difatti, la tesi, di derivazione bourdieusiana, secondo la quale lo scarso rendimento scolastico dei giovani di bassa estrazione sociale sia riconducibile anzitutto a un'assenza di aspirazioni educative e professionali.

In una direzione per certi versi parallela, si collocano anche le ricerche di Reay e Ball (2003) che si caratterizzano per una maggiore priorità attribuita all'*habitus*, pur rimanendo all'interno di un approccio relazionale.

In particolare, il lavoro di Reay è rappresentativo di quel vasto corpus di studi empirici, di forte ispirazione bourdieusiana e di impronta prevalentemente qualitativa, in cui la scelta scolastica è tematizzata come *class practice*. Reay ha, difatti, esplorato numerose sfaccettature delle dinamiche educative, anche se il tema della scelta scolastica ne costituisce un suo contributo distintivo.

L'importanza del suo lavoro risiede, a mio avviso, in un utilizzo creativo dell'*habitus* come strumento di ricerca. All'interno delle sue ricerche il concetto di *habitus* trova, difatti, numerose declinazioni nei termini di: *habitus* di classe, emotivo, di genere, etnico e istituzionale (Reay 1998b, 2009). Si tratta di accezioni che permettono di osservare concretamente come la struttura sociale opera all'interno e per tramite del singolo

individuo. Lo studio delle dinamiche scolastiche permette di porre in luce un insieme di tensioni e di contraddizioni che contribuisce a confutare la stessa interpretazione meramente deterministica che è stata più volte attribuita all'*habitus*. Le ricerche di Reay hanno il merito, difatti, di interrogare in profondità le soggettività delle esperienze educative e fanno emergere il portato di conflitti e di ambivalenze entro cui si giocano le forme contemporanee di riproduzione e di mobilità sociale.

Ad esempio, nell'analisi delle esperienze nel campo dell'alta educazione dei giovani di classe sociale modesta, la nozione di *habitus* permette di portare alla ribalta le tensioni fra il senso di inadeguatezza derivante dall'*habitus* familiare ma anche i diversi tentativi di adattamento e di riposizionamento. Queste dinamiche, ad esempio, si possono condensare nella formazione di riflessive identità d'apprendimento contraddistinte da una peculiare, e accademicamente proficua, capacità di resilienza, tipica delle classi dominate. Scrive Reay:

«quando l'*habitus* incontra un campo che non è familiare, le disgiunzioni risultanti possono generare non solo cambiamento e trasformazione, ma anche inquietudine, ambivalenza, insicurezza e incertezza [...] L'*habitus* della classe operaia in una università d'élite è un buon esempio di questo ultimo caso [...] questi studenti dimostrano una abilità a destreggiarsi fra campi molto differenti [...] hanno già iniziato un processo di riflessiva auto consapevolezza [...] in cui la propensione verso l'auto miglioramento diventa incorporato dentro l'*habitus* [...] La resilienza e la capacità di fronteggiare le avversità [...] diventano risorse chiave per quegli studenti della classe operaia che vivono in contesti privilegiati- esse li aiutano a gestire tutto ciò che è estraneo e non familiare» (Reay, 2009, 1105).

Questi studi brevemente esposti rappresentano solo un limitato esempio delle numerose appropriazioni e applicazioni della teoria bourdieusiana al mondo scolastico (Weis 2004, Mac An Ghail, M., Haywood 2011, France 2012, Ball *et al.* 2000, Van Zanten 2003). Si tratta di ricerche che offrono alcune suggestioni relative a un impiego del capitale culturale come strumento concettualmente relazionale, ossia legato alla nozione di campo e di *habitus*, e pragmaticamente contestuale, ossia saldamente ancorato allo specifico contesto storico sociale.

### 3.2 Il capitale culturale oltre il campo scolastico

Parallelamente al campo della sociologia dell'educazione, la nozione di capitale culturale è stata utilizzata nello studio delle modalità attraverso le quali i gusti e le preferenze culturali sono mobilitati nelle dinamiche della selezione sociale. Si tratta di contributi in cui la revisione critica del concetto rinvia ai tentativi di disaggregare (Bennett *et al.* 2009) la nozione nelle sue molteplici e possibili dimensioni. All'interno di quest'ampio orientamento di ricerca, la nozione di capitale culturale è quindi oggetto di continue specificazioni e operativizzazioni tese a renderla maggiormente esplicativa delle complesse dinamiche culturali. Il capitale culturale è stato identificato con un ampio insieme di pratiche culturali legittime, commerciali e persino domestiche (come la televisione, il cinema e le visite ai musei). In estrema sintesi, le ricerche condotte sul modello della *Distinzione* hanno portato allo sviluppo di rinnovati strumenti interpretativi del panorama culturale contemporaneo (Savage, Freidman 2015); strumenti che, si può ritenere, abbiano sostanzialmente affinato e specificato le ipotesi bourdieuiane piuttosto che determinarne una radicale messa in questione. In effetti, la questione di fondo alla base dei diversi approcci ai consumi culturali è chiaramente costituita dalla capacità o meno del concetto di capitale culturale di cogliere e registrare il cambiamento culturale. In questo campo, di fronte alle critiche emerse dal campo dei *cultural study* e consolidatesi nelle teorizzazioni circa il carattere tardo moderno della società, la nozione di capitale culturale ha ricevuto, difatti, aspre critiche e paralleli numerosi tentativi di rafforzamento del suo valore analitico. In sintesi, questo filone di studi ha registrato una crescente attenzione verso le forme di rilevazione più empirica delle dimensioni del concetto capaci di spiegare le diseguaglianze nelle pratiche culturali. I lavori di Peterson (1992) rappresentano un punto di svolta in quanto registrano un sostanziale indebolimento del legame fra alta cultura e classe sociale individuando il fenomeno dell'onnivorismo delle classi medie. Questi risultati hanno animato un corpo di ricerche che utilizza una definizione di capitale culturale estremamente precisa e ristretta, tesa alla misurazione del volume delle attività di consumo e che ha condotto studiosi come

Goldthorpe<sup>46</sup> a rilevare la perdita di rilevanza del capitale culturale nella spiegazione dei fenomeni culturali. Tuttavia, come dimostrano i lavori di Savage e Warde, l'onnivorismo non sembrerebbe segnare la fine delle differenze simboliche di classe ma semplicemente una loro ristrutturazione. Le loro complesse e numerose ricerche concordano nel rilevare come le differenze di classe si manifestano tutt'ora nel dominio legittimo, accanto a una pervasiva cultura di massa. Warde e Savage spiegano:

«l'esistenza di una forma legittima e commerciale di pratica culturale da abbastanza supporto all'enfasi di Bourdieu sulla distinzione di un tipo di capitale culturale che lega particolari predisposizioni ad attività legittime. Il fatto che i privilegiati apprezzino fasce di cultura commerciale ha oscurato la continua dominanza dell'alta cultura nella classe manageriale e professionista [...] Questa è una evidenza complementare alla tesi dell'onnivorismo culturale poiché questa classe esibisce diversi ed ampi coinvolgimenti culturali, che comprendono gusti per i domini legittimi e popolari della pratica culturale [...] questa analisi fornisce una solida base per spiegazioni delle pratiche culturali in cui le distinzioni di classe sono manifestate principalmente nel dominio legittimo e, secondariamente, in combinazione sia con i domini legittimi sia con quelli comuni (una privilegiata combinazione di onnivorismo) [...] Le classi polarizzano (Savage, Warde, 2015, 35-36).

In estrema sintesi, la tesi dell'onnivorismo ha alimentato autorevoli posizioni che affermano la parziale dissoluzione dei confini di classe nel campo delle pratiche culturali e, in particolare modo, la crescente inadeguatezza della nozione di capitale culturale. Tuttavia, vi sono in letteratura altre posizioni che risultano maggiormente convincenti.

---

<sup>46</sup> Il riferimento è al contributo di Goldthorpe e Chan che, in una serie di importanti saggi (2005, 2007), discutono l'influenza (o più precisamente, il progressivo venir meno del peso) della classe sociale sui consumi culturali in Inghilterra. Gli studiosi inglesi, attraverso un'estesa analisi di diversi campi culturali dalla musica all'arte contemporanea, confutano parzialmente la tesi bourdieuiana della distinzione sociale ed affermano il carattere sempre più onnivoro delle pratiche culturali. Quest'ultime dipenderebbero, in via elettiva, dallo status sociale, considerato come variabile scissa rispetto alla classe occupazionale. Inoltre, Chan e Goldthorpe argomentano, in contrasto con la teoria del capitale culturale, come il consumo culturale rinvii fondamentalmente alla dimensione dell'autorealizzazione piuttosto che all'esercizio di forme di violenza simbolica.

Esse ravvisano una persistenza delle diseguaglianze culturali, il cui esame necessita di una maggiore contestualizzazione e di un continuo aggiornamento del concetto di capitale culturale. Ad esempio, gli studi di Savage suggeriscono cambiamenti nelle forme dell'alta cultura e invitano a metterne in questione il ruolo, i contenuti e le stesse modalità di appropriazione. Savage e Prieur affermano:

«noi non dobbiamo pensare che l'esistenza dell'onnivorismo può essere considerata come una prova che il capitale culturale ha perso la sua importanza, essa sottolinea un importante sviluppo nei gusti e negli orientamenti culturali che indica il valore limitato delle tradizionali nozioni di classica alta cultura. Tuttavia, nella nostra visione, questi sviluppi possono essere meglio teorizzati come un tipo di auto riflessiva appropriazione della cultura che noi chiamiamo "sapiente" per indicare la sua conscia capacità di spaziare fra diverse forme culturali in una maniera che è discriminante» (Savage, Prieur, 2013, 256).

Le riflessioni provenienti dalle ricerche condotte da Savage *et al.* permettono di sollevare interrogativi anche sullo stesso statuto dell'arte contemporanea. Guardando alle ricerche più recenti, è possibile osservare come sia stata dedicata scarsa ma rilevante attenzione (Chan, Goldthorpe 2007, Newman *et al.* 2013, Silva 2008, Berghman, van Eijck 2009). Nonostante la diversità delle prospettive teoriche ed empiriche adottate, i risultati di queste ricerche concordano nel rilevare la persistenza dell'accezione dell'arte come alta cultura. Ad esempio, lo studio quali-quantitativo di Silva (2008) osserva la persistenza dei confini di classe nelle pratiche e nei gusti artistici, accanto a nuove divisioni di genere, generazione et etniche.

Questi studi centrati sulle pratiche di consumo hanno una piccola effettiva risonanza nel mio lavoro, tuttavia rientrano a pieno titolo nel generale *framework* che informa la ricerca. Sul piano dei risultati, consentono di interrogarsi sullo statuto dell'alta cultura, e nello specifico dell'arte, nelle pratiche culturali quotidiane. Sul piano della stessa struttura semantica del concetto di capitale culturale, queste riflessioni permettono di superare una visione statica, che ne tradirebbe l'originaria natura relazionale. Si possono, quindi, parafrasare le parole di Savage e Prieur, che osservano: «quando il capitale culturale è considerato come una entità fissa, è facile liquidare l'analisi di Bourdieu come obsoleta e irrilevante. La nostra tesi è che abbiamo bisogno di un approccio più sottile al concetto» (Savage, Prieur 2013, 249).

#### 4. Note introduttive all'uso del capitale culturale come concetto aperto

Questo percorso tratteggiato solo a grandi linee restituisce l'idea del capitale culturale come di un concetto estremamente dibattuto, ancora oggi oggetto di controversie su come debba essere interpretato, definito e su come possa venire misurato e soprattutto impiegato nella concreta prassi di ricerca. Questa nozione sembra sollevare diversi problemi di applicazione empirica, soprattutto in riferimento a spazi e tempi differenti rispetto alla società francese dei tardi anni sessanta per la quale è stata coniata. Dall'altro, la sua diffusione ha rappresentato una svolta significativa nell'analisi dei rapporti fra cultura e potere, costituendo una «spina nel fianco e una provocazione continua» (Warde, Savage, 2010) per la stessa sociologia.

Sulla scorta delle riflessioni sviluppate, è possibile ritenere che il concetto di capitale culturale, considerato, come dispositivo teorico e pratico, possa costituire ancora oggi, pur e proprio nella sua intrinseca problematicità, un riferimento imprescindibile nella ricerca sui processi culturali. Al tempo stesso, è necessario considerare come il suo utilizzo necessiti una profonda attenzione e specificazione.

È possibile ritenere che la sua ampia estensione semantica costituisca, al contempo, sia una possibile debolezza analitica, che genera indubbie difficoltà empiriche, sia un possibile punto di forza per una pratica sociologica che si propone di lavorare su degli «strumenti di costruzione» piuttosto che sui «concetti descrittivi» (Bourdieu, 2002, 55). In sintesi, sulla scorta di questo breve excursus, sembrerebbe possibile ritenere che l'idea della cultura come capitale sia una potente metafora generativa; metafora che costituisce ancora oggi, nel continuo confronto fra limiti e potenzialità, una guida e un punto di riferimento imprescindibile nell'investigazione sociologica dei processi culturali.

Se, quindi, seguendo la linea argomentativa di Fournier e Lamont, la metafora del capitale nello studio dei processi culturali consente di interrogarsi sul «momento in cui il culturale diventa strutturale, dove la cultura come capitale, sia nel senso di cultura coltivate che nel senso di cultura antropologica, determina il posizionamento sociale, l'esclusione e l'inclusione»; il suo valore di fondo sembrerebbe risiedere nelle sue potenzialità di «concetto sensibilizzante», come spiegano gli stessi autori «davanti alla nozione di capitale culturale [...] per fare funzionare meglio i concetti [...] essi devono restare aperti e provvisori» (Fournier, Lamont, 1989, 6-7).

Da un punto di vista sul metodo, è possibile ritenere che la storia della nozione di capitale culturale ben rivela il carattere intrinsecamente interpretativo dell'operativizzazione e della definizione dei concetti (e della stessa esperienza di ricerca *tout court*). Elementi in relazione ai quali si può sostenere l'importanza della pratica della riflessività (Bourdieu, Wacquant, 1992) da parte del ricercatore; a partire dalla stessa riflessione sulla scelta, interpretazione, declinazione ed utilizzo dei concetti che guidano (e che emergono da) la raccolta e l'interpretazione dei dati. Sulla scorta di tutte queste riflessioni, è ora possibile avanzare una proposta interpretativa tesa a rendere conto delle scelte compiute nel farsi della ricerca.

## 5. Come impiegare il capitale culturale attraverso le sue revisioni critiche: uno sguardo teoricamente denso

In questi paragrafi intendo riflettere su cosa possa significare considerare i temi esposti sopra come strumenti attivamente impiegati nella pratica di ricerca.

In tal senso, mi propongo di spiegare le ragioni che mi hanno condotta a privilegiare una prospettiva qualitativa e l'impiego del concetto di capitale culturale secondo un approccio relazionale; approccio al cui interno ho operato una serie di scelte che mi hanno orientata, in ultimo, verso una specifica declinazione empirica.

Cercherò, quindi, di dare corpo alla decisione dell'uso di un'accezione estensiva di capitale culturale, che include ma non si esaurisce nell'*habitus*, e che pone precipua attenzione sulla sfera delle pratiche. In breve, tirando le somme del dibattito sull'applicabilità del concetto, argomenterò come il capitale culturale possa essere concretamente utilizzato per esplorare alcune dinamiche di classe nella società italiana contemporanea.

L'obiettivo è quello di ripercorrere alcune discussioni formulate in precedenza a livello generale e astratto per ancorarle alla mia ricerca e alla stessa esperienza sul campo, seppure a un livello ancora teorico.



## 5.1 Una prospettiva qualitativa

La mia proposta consiste nell'utilizzare il capitale culturale come strumento per una ricerca di stampo qualitativo centrata sull'esplorazione dell'esperienza scolastica degli studenti liceali. Questa sua accezione permette di studiare la dimensione socialmente *embedded* delle dinamiche di scelta, e<sup>47</sup>, in modo più estensivo, di guardare ai processi di socializzazione e di riproduzione dei modi di vedere e di pensare il reale, entro cui le stesse esperienze scolastiche sono vissute. La centralità è qui attribuita al tessuto familiare e alla stessa cultura di classe, considerate come dimensioni che consentono di comprendere le forme di riproduzione delle attuali distinzioni sociali<sup>48</sup>. Questa prospettiva trae suggestioni dal lavoro di Bourdieu, il quale tematizza le scelte scolastiche come:

«il luogo di azioni in cui gli agenti investono la loro visione del mondo, i loro progetti e le loro speranze [...] non è un singolo [...] processo di costruzione ma riguarda [...] professori, studenti e genitori che scelgono tra discipline e programmi [...] e che continuano quindi a classificare e a riclassificare sé stessi [...] queste centinaia di scelte non sono pure azione razionali che seguono una conscia regola di massimizzazione del capitale. Queste sono scelte pratiche, informate da incorporati sistemi di preferenze costituiti da categorie di percezione e di apprezzamento che la scuola stessa inculca» (Bourdieu, 1993, 31).

In breve, la scelta di un approccio qualitativo, il rifiuto di una visione economista, un'attenzione precipua alle pratiche costituiscono gli elementi basilari attraverso cui ho deciso di utilizzare il capitale culturale e l'*habitus*. Le ragioni di ciascuna scelta sono strettamente legate le une alle altre ed è difficile scindere e considerarle analiticamente distinte. Tuttavia, è chiaro che la decisione di una prospettiva qualitativa è alla base dell'intera proposta di applicazione empirica del concetto.

---

<sup>47</sup>Specificherò dopo questi termini, ad ogni modo mi riferisco al filone anglosassone di studi sulle scelte scolastiche (Devine 2004, Reay 1998, Ball et al. 2000).

<sup>48</sup> Il rimando è alle argomentazioni sviluppate nel primo capitolo.

Come già discusso sopra, molte ricerche sul tema delle differenze di classe nelle scelte educative utilizzano un approccio quantitativo per misurare le forme di capitale culturale attive nel generare differenze sociali. Si tratta di ricerche che, pur nella loro profonda diversità, hanno il vantaggio di offrire quadri dettagliati e specifici in merito alla persistenza delle diseguaglianze persino nelle minute scelte di consumo quotidiane, come quelle scolastiche.

Tuttavia, le statistiche lasciano in ombra alcune questioni e non consentono di affrontare pienamente gli interrogativi della mia ricerca. Anzitutto, nella scelta qualitativa c'è chiaramente una basilare priorità attribuita all'universo di senso delle esperienze vissute, interpretate e narrate dagli stessi attori sociali<sup>49</sup>.

A monte di tale decisione, c'è, quindi, un più ampio interesse nei confronti dell'esplorazione della classe sociale, secondo una prospettiva che allude, parafrasando Bourdieu, a quella oggettività «più alta [...] che fa posto alla [...] soggettività [...] del vissuto» (Bourdieu, 2002b, 32).

In breve, l'interesse nei confronti del capitale culturale come strumento per leggere alcune dinamiche di socializzazione richiede necessariamente di entrare nella vita familiare dei soggetti studiati<sup>50</sup>. Ed è, quindi, attraverso una prospettiva qualitativa che si possono studiare i contesti e le pratiche familiari nei quali, e attraverso i quali, è quotidianamente riprodotta la struttura delle ineguaglianze, al di là dei meccanismi causali identificabili

---

<sup>49</sup>Lareau afferma: «ci sono ragioni per credere che intere aree della vita sociale che sono probabilmente associate alla classe sociale sono mancanti nei *data set* nazionali. Infatti, alcuni temi sono molto presenti, altri sono pressoché assenti dalla discussione. Per citare un solo esempio, la nostra comprensione dei sentimenti di sofferenza ed esclusione che possono essere connessi alla mobilità verso l'alto non è particolarmente approfondita. Sebbene Bourdieu ha chiaramente scritto sull'importanza dell'auto esclusione dall'interazione, è difficile per le *survey* prestare sufficiente attenzione su questo punto [...] Pochi studi catturano questi sentimenti di disagio in una maniera sofisticata» (Lareau, 2008, 8).

<sup>50</sup> Si possono condividere alcune osservazioni di Nash «Nella sociologia dell'educazione, per esempio, è un errore includere indicatori con un riferimento strutturale (ad esempio, il numero di libri nella casa), disposizionale (aspirazioni dei genitori), [...] in un composito indice di "qualità domestica", quando le proprietà che questi indicatori rilevano [...] sono relative a differenti livelli della famiglia come organizzazione sociale [...] è solo con la ricerca qualitativa [...] che lo studio delle strutture, delle disposizioni e delle pratiche può essere realizzato» (Nash 2002, 2)

quantitativamente. Si possono, quindi, condividere le osservazioni di Reay che argomenta:

«noi abbiamo bisogno di nuovi modi per comprendere la classe sociale in cui la produzione e il consumo si intrecciano assieme per rivelare i fili complessi che compongono le classi nella società contemporanea [...]. La classe è un amalgama complicato di predisposizioni e disposizioni materiali, discorsive e psicologiche e sociologiche che il lavoro quantitativo sulla posizione e sull'identità di classe non può sperare di catturare [...] le analisi etnografiche di come la classe è vissuta [...] completano le macro versioni che hanno monopolizzato a lungo i nostri modi di affrontare la classe sociale» (Reay, 1998, 272).

Inoltre, la mia decisione di un uso qualitativo degli strumenti bourdieusiani rinvia ad altre più specifiche ragioni che riguardano lo stesso obiettivo di studiare le scelte scolastiche in ambito artistico. In particolare, essa rimanda ad alcuni dubbi in merito alla mera identificazione del capitale culturale operante nelle dinamiche scolastiche con l'alta cultura, secondo una solida tradizione di ricerca quantitativa. Si tratta di suggestioni che sono ricavabili da alcuni studi sui consumi culturali. Questi lavori osservano come la sola misurazione quantitativa del capitale culturale non permette di cogliere alcune sfumature relative alle modalità pratiche attraverso le quali le scelte e i gusti di consumo prendono la forma di atti culturali (Warde *et al.*, 1996).

In particolare, la scelta del consumo di specifici oggetti culturali in sé sembrerebbe oggi spiegare poco, o comunque in modo sempre più problematico, di quel complesso di significati che ne è alla base. Se si guarda al campo delle scelte nell'alta cultura, che la letteratura ipotizza come legate alle stesse esperienze scolastiche<sup>51</sup>, la mera rilevazione delle sole preferenze statistiche- per quanto possa offrire una descrizione dettagliata- non sempre permettere di interpretare pienamente alcuni attuali cambiamenti negli stessi confini culturali. Rispetto al secolo scorso, l'attuale crescente confusione fra forme culturali alte e basse, legata alla possibilità di un'ampia fruizione degli oggetti culturali, sembrerebbe difatti a prima vista segnare un cambiamento radicale. È possibile ricordare le osservazioni di Savage e Prieur:

---

<sup>51</sup> Il riferimento è agli studi discussi sopra.

«I giovani discendenti dell'élite culturale parigina [...] intenti a suonare il violino mentre disprezzano la cultura giovanile commercializzata e rifiutano di usare un telefono cellulare. Essi assomigliano agli aristocratici che [...] Marx ha etichettato come una classe in discesa [...] Le loro abilità sono ancora valutate a scuola, ma sono molto meno convertibili sul mercato del lavoro rispetto alle competenze dei loro coetanei che hanno speso il loro tempo libero in giochi al computer» (Savage, Prieur, 2013, 254).

Tuttavia, seguendo una linea argomentativa tracciata da studiosi come Holt (1997), Prieur e Savage (2013), questo indebolimento delle frontiere fra forme culturali legittime e di massa che caratterizza la società contemporanea, non può essere necessariamente interpretato come semplice dissoluzione di alcune differenze di classe. Questa crescente “anarchia” dei simboli di consumo (Holt, 1998) se di fatto problematizza sicuramente il quadro sembrerebbe però, al tempo stesso, ben lungi dal segnare la fine della rilevanza delle distinzioni sociali. Si tratta di considerazioni che possono essere proficuamente indagate all'interno di un paradigma qualitativo, come spiegano Savage e Prieur:

«La produzione culturale è stata attraversata da enormi cambiamenti che si sono chiaramente riflessi nel consumo culturale. Questi cambiamenti possono implicare un cambiamento su come la distinzione si realizza, con una minore enfasi sulle scelte di particolari oggetti e una maggiore attenzione al modo di relazionarsi a questi oggetti. La scelta di questi oggetti può non corrispondere più perfettamente al puro gusto kantiano descritto da Bourdieu, ma una qualche distanza negli atteggiamenti verso loro persiste. È quindi probabile che i privilegiati si riferiscano a questa proliferazione delle scelte in modo distintivi che potrebbero marcare la loro esclusività. [...] Questo richiede un sapiente modo di relazionarsi agli artefatti culturali [...] e le sottigliezze implicate nei modi di relazionarsi agli oggetti culturali richiedono tecniche di ricerca qualitative» (Savage, Prieur, 2013, 258).

Una declinazione qualitativa del capitale culturale può forse dimostrarsi maggiormente sensibile ai cambiamenti nei confini culturali; anche se chiaramente esistono in letteratura importanti studi quali-quantitativi che si basano su una concezione relativa del capitale culturale, secondo un pieno *field analytic approach* (Savage, Prieur 2011). Tuttavia, queste considerazioni aprono a più ampie riflessioni sul metodo qualitativo prescelto che

saranno riprese più compiutamente nel capitolo descrittivo dei metodi di ricerca. L'obiettivo è solo quello di circoscrivere le ragioni alla base di una accezione qualitativa del capitale culturale. In conclusione, è possibile concordare con Serre, la quale afferma:

«Interrogare il potere classificante e simbolico del capitale culturale richiede [...] di studiarlo al plurale, vale a dire in tutti i suoi stati, istituzionalizzati e incorporati, ma anche nelle sue componenti multiple (scolastico, linguistico, morale ecc.) [...] l'inchiesta etnografica [...] più facilmente rispetto allo strumento statistico, dà accesso al capitale culturale incorporato e ai suoi contenuti socialmente differenziati. Essa si dimostra particolarmente feconda per rompere con l'illusione sostanzialista del valore del titolo scolastico e interrogare le condizioni di efficacia del capitale culturale contestualizzandone gli usi» (Serre, 2012, 5-6).

## 5.2 Il paradigma relazionale

Inoltre, queste riflessioni sono chiaramente strettamente connesse alla preferenza basilare accordata a un approccio relazionale che si discosta nettamente da quello della scelta razionale e dal relativo impiego, per lo più quantitativo, dello stesso concetto di capitale culturale.

Le ragioni della mia presa di distanza da questa impostazione risiedono anzitutto nella priorità accordata alla sfera familiare come specifico nucleo di ricerca. In tal senso, una prospettiva centrata sul singolo attore avrebbe mancato l'obiettivo della considerazione delle dinamiche sociali entro cui si dispiegano le pratiche culturali studiate. L'individualismo metodologico risulta inadeguato laddove non consente di considerare gli individui come incastonati all'interno di reti di relazioni sociali. In breve, una prospettiva centrata sull'azione individuale sembrerebbe fuorviante rispetto allo stesso mio primario intento di studiare le dinamiche familiari della scelta scolastica. In tal senso, trovo condivisibili le parole di Devine che spiega come la complessità della vita sociale non può essere ridotta alla «brutale» formula dei «costi-benefici» (Devine, 2004, 7).

Inoltre, come conseguenza di questa visione atomizzata, la teoria della scelta razionale omette di considerare le determinazioni sociali delle stesse preferenze, trattandole come semplici variabili esogene.

La scelta di studiare i processi di socializzazione mi porta inevitabilmente in una direzione ben differente, attenta a quelle dinamiche di costruzione delle preferenze che si esplicano nelle scelte scolastiche. Si possono a tal proposito condividere alcune osservazioni di Allatt, che ha studiato le esperienze scolastiche attraverso il prisma del consumo:

«vedere l'educazione come un sito di consumo significa portare alla ribalta la sua natura socialmente incorporata [...] la scelta scolastica non è un discreto evento ma è incorporata in relazioni sociali lungo il tempo, che legano il passato, il presente e il futuro [...] gli aspetti relazionali della scelta scolastica, quindi, si riverberano all'interno e attraverso le generazioni; [...] le gerarchie familiari e le tradizioni sono seguite, rotte, o aggiustate formano il modo in cui la scuola è consumata e l'identità formata [...] questi atti di micro scelta sono incorporati nelle relazioni familiari -in routine, pratiche, rituali, valori, aspettative normative, forzi e di forme di fiducia» (Allatt, 1996, 164-173).

La mia scelta è, quindi, ricaduta a favore di un approccio culturalista e bourdieusiano alla classe sociale capace di riconoscere come «le vite e le azioni dei giovani sono definite e influenzate da reali, ma mutevoli, strutture sociali (posizioni, distribuzioni, relazioni e accessi) e modellate da schemi socializzati di percezione e di pensiero» (Ball *et al.*, 2000, 22).

Infine, si tratta di punti la cui investigazione richiede di addentrarsi nei resoconti, nelle narrazioni e negli universi di senso degli attori sociali.

### 5.3 Le dimensioni del capitale culturale

Queste ultime considerazioni hanno importanti ricadute sulle stesse modalità di utilizzo del concetto di capitale culturale e sulla delimitazione delle sue dimensioni.

La prima ricaduta concreta è ravvisabile nella scelta di non identificare il capitale culturale con la sola sfera dell'alta cultura; come già osservato sopra.

Nonostante il lavoro di Bourdieu attribuisca una certa rilevanza al ruolo dell'alta cultura all'interno del campo educativo; gli studi successivi sollevano importanti dubbi circa la sua attualità. D'altronde lo stesso Bourdieu invita a uso contestuale e relativo dei suoi strumenti.

Accanto alle considerazioni di Lareau e Weininger (2003) sul carattere “non essenziale”<sup>52</sup> dell’alta cultura nella stessa definizione del capitale culturale operante a scuola, si possono aggiungere perplessità circa i contenuti e lo statuto stesso dell’attuale cosiddetta alta cultura. Ad esempio, gli studi di Savage *et al.* sulla classe media britannica (1992) suggeriscono come sia sempre più necessario mettere in questione la tradizionale definizione dell’alta cultura a favore di una concreta investigazione delle nuove forme emergenti di capitale culturale (Savage, Prieur 2013).

In sostanza, la nozione di capitale culturale invita a riflettere sui giochi di conversione fra cultura e potere all’interno dei diversi spazi sociali; e come tale essa non può essere astrattamente ancorata una volta per tutte a specifici gusti e interessi. Essa deve essere costantemente interrogata alla luce dei particolari, e necessariamente mutevoli, storicamente determinati, contesti sociali nei quali è applicata. Si possono condividere le osservazioni di un attento studioso del pensiero bourdieusiano come Robbins, il quale conclude un excursus sul capitale culturale osservando che:

«Noi dobbiamo fare attenzione nel garantire che, come scienziati sociali, noi siamo sensibili ai cambiamenti nel mercato della cultura a cui partecipiamo e non utilizziamo il concetto di capitale culturale staticamente –come uno strumento di una scienza sociale consacrata– in un modo che potrebbe consolidare le stesse disuguaglianze sociali che rivela» (Robbins, 2005, 27).

In breve, sulla scorta delle considerazioni sviluppate in precedenza, ritengo che il posto occupato dalla tradizionale cultura legittima nel panorama culturale contemporaneo debba essere oggetto di profonda analisi, e non rigettato o assunto a priori. Questa questione attraversa il mio lavoro nella misura in cui l’arte sembrerebbe rinviare al mondo della cultura legittima. In tal senso, all’interno del lavoro sarà costante un’attenzione nei confronti dell’arte, problematizzata come tradizionale espressione di una forma di alta cultura, al fine di riflettere sul suo attuale statuto. Tuttavia, le pratiche e gli atteggiamenti nei suoi confronti costituiscono solo una minima parte del concetto di capitale culturale impiegato. Come spiegano Savage e Prieur:

---

<sup>52</sup> La loro proposta di declinazione empirica del capitale culturale è descritta nelle pagine precedenti.

«Quindi, anche se non possiamo identificare l'alta cultura nel modo in cui appare nella Distinzione, questo non significa che il capitale culturale non esiste. Certamente, l'identificazione di pratiche e di preferenze distintive non trasforma necessariamente questi attributi in capitale culturale. Perché una risorsa funzioni come capitale in un senso bourdieusiano, essa dovrebbe essere legata alla legittimità, convertibilità e dominazione, e questo legame deve essere mostrato (vedi Savage *et al.* 2005). Non è scontato che le specificità culturali di persone altamente istruite [...] godono di un riconoscimento come "buon gusto" e non è scontato che esse possano essere convertite in capitali sociali ed economici. Né è scontato che esse siano esperite come legate alla dominazione. Ma tutto ciò è possibile, e richiede, tuttavia, maggiore ricerca sulle altre classi sociali, sulle loro esperienze e atteggiamenti. Il gusto non è innocente» (Savage, Prieur, 2013, 262).

In effetti, è difficile non ascoltare l'ammonimento di Lareau verso una maggiore accortezza nella considerazione di quali risorse culturali si traducono, all'interno di specifici campi, in effettivi capitali investiti e messi in gioco. È in questo senso che si può forse cogliere il nocciolo della critica di Lareau nei confronti della classica operativizzazione del capitale culturale come segnale della cultura elevata<sup>53</sup>.

In sostanza, se si seguono queste suggestioni, occorre contestualizzare il capitale culturale considerando le dinamiche e le proprietà caratteristiche degli specifici campi sociali presi in esame. Questa linea interpretativa sembrerebbe invitare a un'analisi tesa a interrogarsi sulle modalità pratiche in cui, nell'attuale contesto scolastico italiano, le risorse culturali diventano, e sono percepite, attivate e usate come capitali.

Queste considerazioni si legano alla stessa scelta di recuperare altre intuizioni sviluppate nel campo dei consumi culturali. I lavori di Holt, Warde e Savage suggeriscono la crescente perdita di rilevanza della dimensione oggettivata di fronte a un mondo sociale in cui i confini simbolici e sociali (Lamont, Molnar 2002) sono in continuo e rapido mutamento. In tal senso, essi hanno avviato una direzione di studio centrata sulle pratiche<sup>54</sup>, su come gli attori concretamente impiegano gli oggetti culturali più diversi,

---

<sup>53</sup> Mi riferisco al dibattito sulla operativizzazione del capitale culturale discusso nei paragrafi precedenti.

<sup>54</sup> Il concetto di pratica è qui utilizzato solo per indicare quelle espressioni del capitale culturale incorporato ravvisabili nelle condotte e nei comportamenti, secondo una direzione scelta da studiosi come Holt e Savage; non è opportuno né usare né addentrarsi in una esplorazione dei complessi significati che la nozione ha assunto nelle diverse teorie dell'azione in ambito sociologico.



che dovrebbe consentire di esplorare alcune inedite sfaccettature dei fenomeni di consumo nel contemporaneo<sup>55</sup>. Nella prassi concreta di ricerca, questa prospettiva richiede una formulazione del capitale culturale capace di rendere conto della sfera delle pratiche<sup>56</sup> piuttosto che della semplice rilevazione della dimensione “oggettivata” delle forme culturali<sup>57</sup>. La mera considerazione degli oggetti di consumo<sup>58</sup>, qualunque essi siano, sembrerebbe, in sostanza, avere perso in parte il suo valore esplicativo delle diseguaglianze culturali. Scrive Holt:

«Il capitale culturale oggettivato però operare effettivamente solo dentro a una stabile gerarchia culturale. [...] la gerarchia culturale è stata drammaticamente offuscata nelle avanzate società capitaliste, il capitale culturale oggettivato è diventato un meccanismo relativamente debole di esclusione per i confini di classe. [...] Gli oggetti non funzionano

---

<sup>55</sup> Il tema della obsolescenza dei confini fra forme culturali legittime è molto ampio e coinvolge numerosi studiosi di sociologia della cultura. Ad esempio, Lahire, in riferimento alle pratiche culturali, osserva come «l'interdipendenza della pluralità delle disposizioni e della varietà dei contesti» fanno sì che ciascun attore sociale sia caratterizzato da una «serie di comportamenti non necessariamente omogenei dal punto di vista del grado di legittimità culturale» (Lahire, 2001, 60).

<sup>56</sup> Il riferimento è quindi alla specificazione di Warde (2005) e Holt (1998), nonostante, come gli stessi studiosi argomentano, il concetto di pratica sia sociologicamente molto denso, e rinvii ad ampi dibattiti e a diverse tradizioni teoriche.

<sup>57</sup> È, tuttavia, necessario precisare come questa consapevolezza si dispiega anche in ricerche qualitative, che recuperano e aggiornano l'analisi delle corrispondenze di Bourdieu. In questa direzione, si ritrovano gli studi sui consumi culturali condotti dagli stessi Warde et al., il quale, in riferimento alla tesi sull'onnivorismo, osserva come: «le interpretazioni dell'onnivorismo sono quasi esclusivamente inferite da dati quantitativi [...] derivati da interpretazioni delle basi sociodemografiche. Questo non è del tutto sorprendente dato che la tesi ruota attorno a come le persone fanno più cose. Tuttavia, questi studi rivelano poco sul significato dell'onnivorismo; per interpretare il suo significato è necessario comprendere che cosa significa per le persone coinvolte. Inoltre, la maggior parte delle evidenze riguarda chi ama quali *item* ma [...] la maniera dell'appropriazione potrebbe essere importante tanto quanto ciò che viene appropriato. [...] Abbiamo bisogno di sapere se l'incorporazione di un gusto per la cultura popolare tra i gruppi dominanti influenza il modo o la maniera di apprezzamento. La ricerca qualitativa è molto appropriata per questo compito» (Warde et al. 2008, 149-150).

<sup>58</sup> Esistono chiaramente diverse posizioni in letteratura, ad esempio, France et al. (2012) ha utilizzato la nozione di capitale culturale oggettivato per indicare l'analisi qualitativa di alcuni aspetti della cultura automobilistica dei giovani adolescenti appartenenti alla classe operaia.

più come accurate rappresentazioni delle pratiche di consumo; piuttosto, loro permettono un'ampia varietà di stili di consumo. Ma questa crescente malleabilità semiotica non implica che le differenze di capitale culturale nel consumo non siano più significative» (Holt, 1998, 5).

Si tratta di considerazioni palesi nel caso di alcuni consumi culturali, come il cibo, ma che, a mio avviso, trovano riscontro anche nelle stesse dinamiche legate alle scelte scolastiche (Allatt 1996), in particolare a quelle liceali. Infatti, la scuola secondaria continua a costituire una prima linea di demarcazione delle distinzioni sociali, soprattutto in termini di *milieu* di formazione delle aspirazioni e delle prospettive future. Le risorse culturali familiari sono tutt'ora rilevanti nella riproduzione delle diseguaglianze educative, ma sembrerebbero forse emergere delle criticità nella considerazione dei legami fra esperienze scolastiche e capitale culturale, se operativizzato come mera "alta cultura oggettivata". In particolare, è possibile sollevare dubbi circa la rilevazione empirica del capitale culturale familiare nei termini di oggetti culturali. Sembrerebbe invece centrale interrogare le narrazioni degli studenti al fine di entrare nel mondo delle pratiche culturali per giungere a comprendere come le culture di classe, per quanto dai confini permeabili e mutevoli, continuino a riprodurre differenze sociali.

In questo quadro, lo stesso concetto di capitale, lungi dal dover essere abbandonato, appare centrale per comprendere questi cambiamenti. Tuttavia, è necessaria anche una riconsiderazione della formulazione capace di rendere conto di quel patrimonio di risorse culturali effettivamente impiegate dagli individui nella vita quotidiana. Dunque, in questo *frame*, così sinteticamente delineato, una nozione di capitale culturale che attribuisce rilevanza alle pratiche e non più ai semplici beni di consumo, emerge come centrale per la comprensione della persistenza delle differenze culturali. Come spiega Holt, «la distinzione è diventata soprattutto una materia di pratica» (Holt, 1998, 5). La principale lezione che intendo recuperare dalla sociologia dei consumi culturali riguarda, quindi, una certa modalità di considerare il capitale culturale. Dai lavori richiamati sopra sembrerebbe possibile trarre alcune conseguenze nel modo di trattare il capitale culturale come strumento interpretativo dei profitti e delle esperienze scolastiche. In tal senso, è forse possibile estendere le intuizioni provenienti dalle ricerche sui consumi al campo delle scelte scolastiche artistiche. Pertanto, cercherò di argomentare in seguito come si

potrebbe impiegare il capitale culturale nel mio ambito di studio, ponendo un'attenzione qualitativa sulle pratiche culturali, e in particolare artistiche, e sul loro legame con quelle scolastiche.

In ultima battuta, all'interno di questa prospettiva così definita prende ragionevolmente forma anche la stessa scelta di dedicare un'attenzione all'*habitus*. Il concetto di *habitus* permette, difatti, di esplorare il mondo dei significati attraverso cui hanno origine e prendono forma le distinzioni di classe.

Tuttavia, come afferma Maton<sup>59</sup> l'*habitus* è «un enigmatico concetto» (Maton, 2008, 49). Come lo stesso excursus teorico proposto sopra pone in evidenza, ritengo che la nozione di *habitus* rischierebbe di rimanere troppo sfuocata ed evasiva, se non saldamente ancorata alle diverse espressioni del capitale culturale. In questa direzione, l'attenzione a livello teorico sulle effettive pratiche culturali trova una corrispondenza nella prassi di ricerca nell'esame dell'interrelazione fra la struttura delle dimensioni istituzionalizzate, ossia il titolo di studio e la professione, e la sfera dei valori e dei significati attribuiti dai singoli agli oggetti culturali (Holt, 1998).

#### 5.4 Capitale culturale e *habitus*: quale relazione?

All'interno di questo lavoro intendo fare precipuo riferimento a una accezione incorporata del capitale culturale che guarda allo stesso ruolo dell'*habitus*, pur considerandolo analiticamente distinto. Come già argomentato nei paragrafi precedenti, il ricorso alla nozione di *habitus* non è privo di problemi e, soprattutto, solleva alcune difficoltà empiriche nella concreta pratica di ricerca.

Al fine di precisare che cosa s'intende investigare l'*habitus*, è necessario fare un altro conciso rimando alla letteratura, per dare sostanza alla scelta compiuta e soprattutto per

---

<sup>59</sup> L'autore spiega: «L'*Habitus* è un enigmatico concetto. È centrale nell'approccio sociologico di Bourdieu, nella teoria del campo, e nella filosofia della pratica ed è la chiave della sua originalità e del suo contributo alle scienze sociali. Esso è probabilmente il concetto di Bourdieu più discusso [...] Ma l'*habitus* è anche una delle più fraintese, abusate e contestate delle idee di Bourdieu. Esso può essere sia rivelatorio sia mistificante, immediatamente riconoscibile e difficile da definire, lineare e scivoloso al tempo stesso. In breve, nonostante la sua popolarità, l'*habitus* rimane qualcosa di non chiaro» (Maton, 2008, 49).

definirne i termini semantici. In prima battuta, occorre riferirsi all'originaria formulazione di Bourdieu.

Nonostante la nozione di *habitus* abbia seguito un lungo e non lineare percorso di specificazione e di riformulazione all'interno dell'intera opera bourdieusiana, è qui opportuno muovere da una delle sue prime formulazioni. È, infatti, in essa che emerge con evidenza la peculiare forza euristica della nozione. In un saggio del 1974, *Avenir de classe e et causalité du probable*, Bourdieu definisce l'*habitus* come :

«Principio generatore di strategie oggettive, come sequenza di pratiche strutturate che sono orientate a delle funzioni oggettive, l'*habitus* racchiude la soluzione dei paradossi del senso oggettivo senza intenzione soggettiva, anche perché -lo rivela la parola stessa- pone esplicitamente la questione della sua stessa genesi collettiva e individuale» (Bourdieu, 1974, 4).

In questi passi Bourdieu sembrerebbe avere tracciato una prima strada propriamente sociologica di quella complessa teoria della pratica (Bourdieu, 2005b) abbozzata originariamente nelle ricerche antropologiche, e che è stata poi applicata al campo educativo e, infine, compiutamente formulata nelle opere più mature (Bourdieu, 2005c)<sup>60</sup>. In questo articolo sembrerebbe, difatti, venire proposta una chiara tematizzazione dell'*habitus* come concetto capace di superare l'*impasse* fra finalismo e meccanicismo insito nelle teorie dell'azione; di superare quella antinomia radicata nel pensiero filosofico, economico e antropologico sulla cui reiterazione, secondo Bourdieu, si basa la stessa proposta dell'individualismo metodologico (Calhoun 2002). L'autore, in sostanza, discute la relazione fra meccanismo e finalismo individuando nell'*habitus* lo strumento concettuale capace di illuminare questa dialettica<sup>61</sup>. La nozione di *habitus* emerge qui compiutamente come strumento capace di legare il passato al futuro, l'individuale al

---

<sup>60</sup> Come spiega Robbins si tratta di cambiamenti che dalla *Distinzione* fino alle opere più mature procedono verso una connotazione più relazionale e dinamica, sensibile al cambiamento sociale (Robbins 2008).

<sup>61</sup> Come chiarisce Robbins, la nozione di *habitus* consente di esplorare le modalità pratiche di tali dinamiche dialettiche d'interazione, al di là di astratti modelli matematici: il «concetto di *habitus* di Bourdieu ha cercato di fornire uno strumento concettuale per comprendere come la capacità di proiettare nel futuro che le persone possiedono è comprensibile come funzione della loro condizione sociale prima e piuttosto che nei termini di modelli matematici astratti» (Robbins, 2005, 26).

collettivo e di rendere conto dell'interazione, e dell'affinità, fra il singolo attore e il mondo materiale e sociale nel quale è inserito. L'*habitus* così definito permette di comprendere come la capacità degli attori sociali di elaborare progetti sia legata, in un rapporto la cui complessità ne diluisce lo stesso carattere deterministico, alle proprie familiari condizioni sociali. L'*habitus* rimanda, difatti, a un lento processo di accumulazione di un insieme di disposizioni; insieme che si forma attraverso le esperienze nella vita quotidiana e che orienta gli individui nel presente e nella stessa progettazione delle pratiche future.

Nel campo educativo, queste riflessioni consentono di guardare alle diseguaglianze secondo una visione processuale e relazionale. Come spiega Robbins:

«Il concetto di *habitus* media tra i poli del meccanicismo e del finalismo e trova una via per indicare come i risultati scolastici non sono un mero riflesso di una statica disparità tra la cultura della classe operaia e la cultura dei dominanti ma, piuttosto, frutto di una continua dinamica relazionale che si dispiega nel tempo e in cui le attitudini dei partecipanti contribuiscono a influenzare le loro stesse *chance* di vita» (Robbins, 2008, 8).

In sostanza, si può ritenere che la nozione di *habitus* offra alcuni elementi chiave. Anzitutto, permette di esplorare il legame fra necessità e possibilità, fra struttura oggettiva ed esperienza soggettiva, fra passato e futuro interrogando gli schemi percettivi e valutativi nel loro duplice ruolo di prodotti e produttori dell'ordine sociale<sup>62</sup>. L'*habitus* si riferisce, dunque, a quell'insieme di credenze, concezioni, valori, maniere d'agire e forme del parlare che sono soggettive ma, al tempo stesso, strutturate dall'appartenenza di classe. Scrive Bourdieu:

«l'*habitus* come un sistema soggettivo e individuale di strutture interiorizzate, schemi di percezione, di concezione e di azione, che sono comuni a tutti i membri di uno stesso gruppo o della stessa classe e costituiscono la condizione di ogni oggettivazione [...] la

---

<sup>62</sup> Bourdieu chiarisce come «Il sistema di disposizioni passate che sopravvive nel presente e che tende a perpetuarsi nell'avvenire si realizza in pratiche strutturate secondo i propri principi, secondo una legge interiore attraverso cui si esercita continuamente la legge della regolarità che l'oggettivismo accorda al mondo sociale» (Bourdieu, 2000, 277).

storia del singolo individuo non è altro che una particolare specificazione della storia collettiva del suo gruppo o classe sociale» (Bourdieu, 2002a, 283-285).

Le disposizioni, ossia propensioni e inclinazioni, che danno forma all'*habitus* sono, difatti, acquisite e interiorizzate durante le esperienze quotidiane vissute nella famiglia, nel gruppo dei pari e a scuola. Esse sono “incorporate” e sedimentate nei singoli mediante un graduale e complesso processo di socializzazione. L'*habitus* rimanda, quindi, al livello del dato per scontato, a una dimensione altra e sottostante a quella della consapevolezza e dell'azione razionale e calcolata. L'*habitus*, in quanto amalgama di presente, passato e futuro, orienta e predispone gli agenti sociali verso alcune scelte e direzioni, senza che esse siano strettamente determinate<sup>63</sup>. Tuttavia, il dinamismo è interno alla stessa dinamica di attivazione poiché le disposizioni sono sempre a uno stato potenziale, la cui concretizzazione dipende dalle circostanze interne allo spazio sociale<sup>64</sup>.

In breve, l'*habitus* è lo strumento che permette a Bourdieu di affermare l'esistenza di altri principi generatori di pratiche sociali, e quindi di ordine sociale, al di là dei calcoli razionali. Afferma Bourdieu:

«*habitus* è il principio [...] di strategie senza essere in alcun modo il prodotto di una reale intenzione strategica [...] trasformazione dell'effetto passato in avvenire atteso, fa sì che esse si definiscano in accordo a un campo di potenzialità oggettiva, immediatamente inscritte nel presente, cose da fare o da non fare, da dire o da non dire, in relazione a un avvenire che [...] si pone con una urgenza e una pretesa di esistere che esclude la deliberazione. Gli stimoli simbolici [...] tendono a imporsi in maniera incondizionata e

---

<sup>63</sup> Bourdieu argomenta come l'*habitus* sia principalmente una molla in attesa di essere fatta scattare: «Le disposizioni non portano in maniera determinata a un'azione determinata [...] l'*habitus* come sistema di disposizioni a essere e a fare è una potenzialità, un desiderio d'essere che, in un certo modo, cerca di creare le condizioni del suo compimento, quindi di imporre le condizioni più favorevoli a ciò che esso è» (Bourdieu, 1998, 157).

<sup>64</sup> Sapiro spiega come, accanto alla «inerzia del passato», si può scorgere una «dimensione inventiva» laddove «queste disposizioni si concretizzano in maniera differenziata a seconda dello spazio dei possibili che (in maniera ineguale) si offre agli individui nei diversi campi di attività, oppure si ritraducono in funzione della posta in gioco e delle regole specifiche di quegli universi, il che le rende spesso non riconoscibili anche agli occhi degli individui stessi, creando così quel sentimento di strana familiarità [...] Lì dove comincia il lavoro del sociologo» (Sapiro, 2010, 105).

necessaria laddove l'inculcazione dell'arbitrio abolisce l'arbitrio dell'inculcazione e dei significati inculcati» (Bourdieu, 2000, 257-258).

In sintesi, è in questi termini tratteggiati solo a grandi linee che si può cogliere il potenziale euristico del concetto, nonostante i molti problemi di applicazione empirica che solleva. Come avvertono Lizardo (2004), Lahire (2001) e Reay (2004b), l'*habitus* è la parte della teoria della pratica di Bourdieu meno utilizzata e più contestata in letteratura. In effetti, è difficile non concordare con le critiche proposte in merito al carattere nebuloso, oscuro e vago della nozione così come impiegata nei diversi scritti da Bourdieu stesso. A tal proposito, Reay spiega come «C'è una indeterminatezza attorno al concetto che ben si adatta al disordine complesso del mondo reale. Ma c'è anche il pericolo che l'*habitus* diventi qualunque cosa i dati rivelino» (Reay, 2004b, 438).

Ciò nonostante, è possibile sostenere che essa costituisca la nozione al cuore di tutta la teoria della pratica e che non possa quindi essere scissa e rigettata semplicemente come mera «scatola nera»<sup>65</sup>. In effetti, guardando al campo educativo, si può prendere in esame l'utilità di un approccio che, accanto alle diverse forme di capitale, consideri anche come esse sono di fatto interpretate, e dunque impiegate, dagli stessi studenti<sup>66</sup>. Dumais argomenta: «L'*habitus*, o un punto di vista sul mondo e un posto in esso, è un importante elemento per provare a comprendere come gli studenti costruiscono la loro strada nel percorso educativo. [...] è necessario considerare sia l'insieme delle risorse (o capitali) sia la propensione e la maniera di utilizzare queste risorse (o *habitus*)» (Dumais, 2002, 47).

---

<sup>65</sup> Lizardo spiega come «l'*habitus* è esso stesso una struttura oggettiva anche se localizzata a un differente ontologico livello e soggetta a differenti leggi di funzionamento rispetto alla più tradizionale struttura rappresentata dal campo» (Lizardo, 2004, 392)

<sup>66</sup> Secondo Edgerton e Roberts, per comprendere facilmente il capitale culturale, le pratiche, il campo e l'*habitus* si può prendere come analogia il gioco delle carte: «Come possiamo studiare il capitale culturale incorporato e l'*habitus*? Al fine di comprendere questa interrelazione, noi dobbiamo considerare loro assieme alle pratiche (azioni) e al campo. Un comune modo per illustrare questa interrelazione è l'analogia con il gioco delle carte. Il gioco delle carte è il campo di interazione, le carte di ciascun giocatore costituiscono il suo stock di capitale culturale, le strategie impiegate per giocare (le pratiche) dipendono dal loro *habitus*. Il valore di certe carte e il modo più vantaggioso per giocarle varierà in base alla conoscenza e alla competenza di ciascun giocatore» (Edgerton, Roberts, 2014, 207).

Non è qui, tuttavia, opportuno addentrarsi in un dettagliato esame delle critiche, degli sviluppi e dei tentativi di applicazione empirica<sup>67</sup>. L'obiettivo è solo quello di chiarire alcune premesse relative l'impiego della nozione, ma si tratta unicamente di precisazioni ad uno stato embrionale, perché solo dopo la presentazione e la discussione dei dati sarà possibile argomentare come questa nozione sia effettivamente entrata nella ricerca.

Come argomenta lo stesso Bourdieu, se è forse possibile concordare sul fatto che «bisognerebbe evitare del tutto di parlare dei concetti per sé stessi, ed esporsi così ad essere ad un tempo schematici e formali» dall'altro è necessario considerare come «il concetto di *habitus*- che l'insieme dei suoi usi storici predispone a designare un sistema di disposizioni acquisite, permanenti e generatrici-vale forse anzitutto per i falsi problemi e le false soluzioni che elimina, le questioni che permette di porre meglio o di risolvere, le difficoltà propriamente scientifiche che fa sorgere» (Bourdieu, 2005b, 84).

La prospettiva adottata si basa, quindi, sugli insegnamenti provenienti dai lavori di Reay (1995), Holt (1998), Robbins (1998), Lizardo (2008) e Nash (2002)<sup>68</sup>, secondo i quali

---

<sup>67</sup> Bourdieu ha segnato alcune possibili strade per una analisi dei processi di socializzazione. Tuttavia, nei testi di Bourdieu, come ben spiega Lahire, non si ritrovano altro che segnali, indicazioni, suggestioni. Si tratta di indicazioni che sembrerebbero rimanere a uno stato potenziale, non si ritrova alcuna analisi approfondita delle disposizioni, che sono rimaste, pertanto, ai margini della ricerca sociale. Se, quindi, il lavoro Bourdieu permette di “nominare” le disposizioni come possibile oggetto di indagine empirica; tuttavia, si tratta solo di una strada segnata e nel cui percorso si possono rintracciare diverse posizioni critiche. Un utile riferimento è rappresentato dallo stesso lavoro di Lahire. La sua ricerca ne costituisce un proseguo critico che si propone di «studiare il sociale individualizzato, cioè il sociale rinfranto in un corpo individuale che ha come particolarità quella di attraversare delle istituzioni, dei gruppi, dei campi di forza e di lotta o delle scene diverse, è studiare la realtà sociale sotto la sua forma incorporata, interiorizzata» (Lahire 2004, 53). Dal programma di ricerca di Lahire, a prescindere dalla complessità e dalla specificità del lavoro, si possono prendere solo alcuni piccoli insegnamenti: in primo luogo, la necessità della considerazione del carattere plurale, potenzialmente contraddittorio, delle disposizioni di cui i singoli sono portatori, in considerazione della stessa complessità del mondo sociale contemporaneo. In secondo luogo, è possibile eleggere a interesse di ricerca l'esplorazione stessa dei processi di socializzazione. Tuttavia, la proposta di Lahire è molto particolare e il mio lavoro non adotta in toto questa prospettiva.

<sup>68</sup> La proposta di Nash si caratterizza per una accezione dinamica e relazionale della triade struttura sociale-pratiche-disposizioni. Nash propone di considerare le mutue interrelazioni fra i livelli strutturali dei campi, l'*habitus* con il portato di aspirazioni e disposizioni, e le pratiche stesse, le scelte, decisioni e azioni intraprese dai singoli. L'attenzione è riposta sulle loro reciproche interrelazioni in una prospettiva relazionale e processuale, connessioni che sfuggono a una analisi di stampo quantitativo, seppure al loro



l'*habitus* si configura principalmente come un metodo una via per dare senso a ciò che emerge dai dati e non come un concetto sul quale conformare e forzare le stesse narrazioni raccolte. La sua natura squisitamente indeterminata costituisce, dunque, al tempo stesso un intrinseco valore e punto di debolezza.

D'altro canto, il rischio di un riferimento naïf all'*habitus* rimane a mio avviso consistente e il suo utilizzo deve essere accorto, soprattutto all'interno di un *frame* qualitativo. Pertanto, il mio riferimento base è costituito dal lavoro di traduzione empirica portato avanti dalla sociologia dell'educazione e dei consumi di stampo anglosassone. In particolare, intendo recuperare alcuni insegnamenti di Reay, la quale ritiene che:

«L'*habitus* è un modo di guardare ai dati che rende il “dato per scontato” problematico. Esso suggerisce tutto un insieme di questioni che sono necessariamente indirizzate verso la ricerca empirica; Come si è adattato l'individuo al contesto in cui si trova? Come la storia personale plasma le sue risposte al mondo sociale contemporaneo? Quali vocazioni soggettive sono manifestate? Gli effetti strutturali sono visibili all'interno delle micro interazioni quotidiane?» (Reay, 1995, p. 369).

Sotto questa prospettiva, l'*habitus* diviene, in sostanza, un malleabile e dinamico strumento per interrogare alcune dimensioni silenti delle pratiche quotidiane. Nella stessa letteratura sulle forme di violenza simbolica operanti nei contesti educativi, sono emersi diversi tentativi di esplorare i confini semantici dell'*habitus*, da quello legato al genere a

---

intorno le statistiche e i numeri possono costituire ulteriori elementi utili e ancillari per la comprensione sociologica. In tal senso, si tratta di uno schema interpretativo che si contrappone in parte a un approccio positivista basato sul legame variabile-indicatore e tematizza la dialettica relazionale come principale focus dell'investigazione sociologica. Nonostante la complessità della proposta di Nash, che rinvia ai fondamenti filosofici del realismo scientifico, mi sono proposta di prendere alcune suggestioni dal suo studio, al fine di superare l'impasse legato alla dialettica fra qualitativo e quantitativo e alle conseguenti problematiche in termini di una logica di dimensioni e indicatori. Tre sono gli insegnamenti ripresi. Primo, la necessità della distinzione analitica e della considerazione congiunta fra disposizioni potenziali, pratiche concrete e campi sociali, con il loro portato di proprietà strutturali, ossia la classe. Secondo, la possibilità di un approccio qualitativo in cui le narrazioni sono considerate come strumenti primari nella comprensione delle stesse dinamiche. Terzo, l'attenzione alla processualità della dialettica fra questi livelli che conduce alla scelta della tecnica delle interviste narrative e alla esplorazione delle dinamiche, e dei diversi attori, che emergono nel farsi delle stesse scelte educative.

quello etnico (Skeggs 1997, Walkerdine 2003, Mac An Ghail, *et al.* 2011). Tuttavia, nonostante questa consapevolezza, è mia intenzione circoscrivere la mia prima e preliminare attenzione nei confronti solamente dell'*habitus* di classe. La nozione di *habitus* di classe si riferisce alla stessa basilare formulazione di Bourdieu:

«se le pratiche dei membri di uno stesso gruppo o classe sono sempre accordate anche se gli agenti non lo sanno e non lo vogliono, è perché, come dice Leibniz, seguendo le proprie leggi, ciascuno si accorda all'altro; l'*habitus* non è altro che questa legge immanente, *lex insita*, depositata in ciascun agente a partire dalla prima educazione [...] come *habitus* di classe (o di cultura, nel senso di competenza culturale acquisita all'interno di un gruppo omogeneo)» (Bourdieu, 2002a, 272-275).

Chiaramente si tratta di un punto di partenza aperto a quanto potrà emergere nei dati che saranno interrogati alla luce di tutte le possibili dimensioni. Tuttavia la classe sociale è considerata la matrice di base. Due sono gli aspetti del concetto che risultano particolarmente significativi per i miei obiettivi d'analisi: la dimensione affettiva e quella istituzionalizzata. Per entrambe, il riferimento primo è rappresentato ancora dalle ricerche condotte da Reay.

L'impiego del concetto di *habitus* e di disposizioni si lega, difatti, nella letteratura più recente a un plurale interesse nei confronti della sfera psico-sociale delle esperienze di vita contemporanea (Reay, 2015, Wheterell 2012, Jones 2007). Si tratta a mio avviso di una potenzialità di questo strumento concettuale, nonostante l'inevitabile criticità. In effetti, la nozione di *habitus* si rivela utile nell'esplorazione delle dimensioni più soggettive del complesso incontro fra singolarità, storia individuale e struttura sociale<sup>69</sup>. In questa direzione, diversi studiosi in sociologia dell'educazione hanno recentemente esplorato la dimensione affettiva dell'*habitus*, dimensione che è stata a lungo trascurata nella letteratura ed è presente in maniera non estensiva, ma significativa, soprattutto nel

---

<sup>69</sup> In questo *frame* sono stati sviluppati diversi programmi di ricerca. Come già osservato, uno dei più rilevanti è quello proposto da Lahire, il quale ha sviluppato una sociologia centrata sulle disposizioni. Si tratta di una importante prospettiva di revisione critica del lavoro di Bourdieu che ha molti meriti, ma dalla quale ho deciso di prendere parzialmente le distanze.

tardo Bourdieu<sup>70</sup>. Questa accezione della nozione di *habitus* costituisce, difatti, uno dei lasciti più rilevanti presenti ne *La Misère du monde* (Bourdieu 2015). Ad ogni modo, la prospettiva di Reay, alla quale faccio riferimento, è ben sintetizzata nelle sue stesse parole:

«Io ho tentato di adattare l'*habitus* per focalizzarmi sulle psicologie individuali così come sul posizionamento sociale. L'*habitus* richiede una complessa analisi che riconosce la diversità all'interno dei raggruppamenti sociali e sottolinea la importanza cruciale del contesto in cui le azioni si dispiegano [...] L'*habitus* può essere usato per focalizzarsi sul modo in cui le persone socialmente avvantaggiate o quelle svantaggiate mostrano attitudini di superiorità o inferiorità culturale nelle interazioni quotidiane [...] l'*habitus* permette un'analisi delle ineguaglianze sociali che non si basa su fisse nozioni di posizioni economica e sociale. Al centro del concetto ci sono le pratiche sociali, che sono, quindi, il risultato dell'interazione tra un *habitus* e un campo» (Reay, 1998, 33-34)

Reay, attraverso l'analisi dettagliata delle esperienze educative di alcuni giovani britannici, offre una proposta di impiego dell'*habitus* come concetto capace di fare emergere e di restituire al ricercatore quell'insieme, classificato e classificante, di «propensione al fatalismo, ambivalenza, resilienza, risentimento, *entitlement* o anche rabbia, così come la tendenza a fare teatro o a guardare una soap opera» e, in ultima analisi, di cogliere le «esperienze vissute, incorporate e affettive delle ineguaglianze nel mondo contemporaneo» (Reay, 2015, 10).

Infine, la nozione di *habitus* istituzionale costituisce un concetto chiave laddove consente di interrogare i processi attraverso cui la classe sociale è riprodotta, o trasformata nelle esperienze educative. In tal senso, l'*habitus* istituzionale permette di porre un focus specifico sul ruolo chiave delle stesse istituzioni scolastiche nella trasmissione di veri e propri sensi del limite, e di più profonde visioni del mondo. Come spiega ancora Reay:

«Ogni concezione di *habitus* istituzionale costituisce un amalgama complesso di *agency* e struttura e può essere compreso come l'impatto del gruppo culturale o della classe sociale

---

<sup>70</sup> Come insegna Wetherell (2012) nel suo saggio sulle dimensioni affettive ed emotive nell'analisi sociologica della vita sociale.

sul comportamento di un individuo così come è mediato da una organizzazione [...] Gli *habitus* istituzionali, non diversamente da quelli individuali, hanno una storia e in molti casi si sono costituiti nel tempo. Essi sono, quindi, capaci di cambiamento ma a causa della loro natura collettiva sono meno fluidi dell'*habitus* individuale» (Reay, 2009,3).

L'*habitus* istituzionale consente, in sostanza, di guardare all'interno delle dinamiche di socializzazione alla cultura organizzativa silente e specifica di ogni istituzione scolastica. Esso permette, quindi, di studiare l'impatto della cultura di classe sui singoli tenendo conto della stessa intermediazione operata del mondo istituzionale.

Si tratta di una nozione elaborata e indagata compiutamente in letteratura da Reay ma che chiaramente rimanda già al lavoro di Bernstein (1977).

Nel loro insieme, i concetti di ordine espressivo e di effetto istituzionale permettono di considerare il mondo scolastico come variabile interveniente nella costruzione della identità d'apprendimento dello studente. Essi costituiscono strumenti<sup>71</sup> per osservare come la scuola, con il suo portato di valori e di pratiche, interviene nel più profondo processo di riproduzione sociale interagendo, anche a un livello tacito e non tematizzato, fra il singolo individuo, il tessuto familiare e la classe sociale. Si tratta di un processo che può chiaramente condurre verso cambiamenti nei singoli rispetto all'originario *habitus* di classe. La scuola ha ovviamente un potenziale non solo riproduttivo ma anche trasformativo (Davis, Horvat, 2011).

All'interno della mia ricerca, questa formulazione ha l'obiettivo di porre in luce, nelle singole esperienze e soggettività degli alunni, i più profondi conflitti, le tensioni e le mediazioni intercorrenti fra il mondo familiare e quello scolastico.

Infine, queste accezioni di capitale culturale e di *habitus* necessitano di essere ricomprese all'interno della prospettiva del campo. Per campo sociale mi riferisco semplicemente allo specifico mondo sociale nel quale gli individui sono inseriti e impegnati, e verso il quale sono rivolte le loro pratiche quotidiane. Come insegna Bourdieu, ogni campo possiede una serie di principi e regole che consentono agli individui coinvolti di perseguire o meno i propri interessi e, in ultima istanza, di imporre una loro definizione legittima del mondo sociale. In breve, il campo delle scuole private e pubbliche milanesi,

---

<sup>71</sup> Ci sono anche posizioni critiche in merito, come quella di Atkinson (2011), il quale solleva dubbi sul carattere inedito e differente dell'*habitus* istituzionale.

che sarà descritto nei prossimi capitoli, rappresenta il termine macro di riferimento alle mie osservazioni sul capitale culturale.

In conclusione, i rischi e le criticità dell'impiego dell'*habitus* così come sollevati in letteratura sono rilevanti e non possono rimanere totalmente inascoltati<sup>72</sup>. Tuttavia, nonostante questa consapevolezza, ritengo che un uso strettamente congiunto della triade *habitus*, capitale e campo possa offrire un valido *framework* entro cui interpretare le narrazioni sui vissuti scolastici. In sostanza, l'*habitus* è qui compreso come un concetto squisitamente relazionale.

In accordo con Davey, si può quindi ravvisare nella «comune applicazione di un concetto isolato» i maggiori e concreti rischi di ridurre «il suo valore a poco più che mera decorazione» (Davey, 2009, 280).

Pertanto, la mia proposta consiste nell'impiegare la nozione di *habitus* come strettamente ancorata a quella più solida di capitale culturale. In questa maniera, cercherò di saldare le potenzialità conoscitive dell'*habitus* all'interno di una prospettiva prettamente relazionale. La stessa capacità della nozione di *habitus* di esplorare il mondo psico-sociale sarà definita all'interno della comprensione delle dinamiche del gioco dei capitali. In questa maniera, ritengo che sia possibile indagare in termini sociologici anche la stessa sfera psicosociale delle emozioni, dell'amalgama di sentimenti di distanza, rifiuto e coinvolgimento e così via. In sostanza, questa prospettiva dovrebbe permettere di cogliere l'esperienza soggettiva della classe sociale (Reay 1998, Sayer 2005, Skeggs 1997), con il suo portato di gli aspetti emotivi e valutativi.

---

<sup>72</sup>Si possono ricordare le osservazioni sollevate da Burawoy, che ne sottolinea una dimensione eccessivamente psicologica e quindi poco adatta alla ricerca sociologica: «l'*habitus* è un concetto intuitivamente attraente che può spiegare ogni comportamento, proprio perché è non conoscibile e non verificabile. Bourdieu non ci ha mai dato gli strumenti per esaminare come potrebbe essere un dato *habitus* individuale. Esso è una scatola nera. Noi inferiamo l'*habitus* dal comportamento— un taccheggiatore è un taccheggiatore perché ha l'*habitus* di un taccheggiatore. Noi possiamo conoscere l'*habitus* solo dai suoi effetti; non c'è una teoria dei suoi componenti o di come loro sono formati come nella teoria psicoanalitica. In breve, l'*habitus* non è un concetto scientifico ma un concetto folk con un nome fantasioso— un concetto senza contenuto che probabilmente potrebbe essere tradotto in carattere o personalità. Possiamo contestare la nozione di *habitus* come non falsificabile e non scientifica, ma io ho una posizione ancora più forte, e cioè che si possa fare a meno di tale psicologia profonda quando si tratta di capire la ripartizione dell'ordine sociale» (Burawoy 2012, 12).

L'esito è una proposta che dinamizza l'analisi del capitale culturale e ne recupera un'attenzione specifica nei confronti delle pratiche quali momenti e strumenti mediatori della dialettica fra *habitus* e campi.

## 6. Le ricadute empiriche

È estremamente arduo esplicitare l'utilizzo pratico del concetto di capitale culturale.

La difficoltà di fondo risiede nel suo carattere propriamente operativo e non squisitamente teorico. E, paradossalmente, nonostante sfugga a una mera tematizzazione astratta, si tratta di un concetto difficile da ricercare anche e anzitutto empiricamente.

Nel corso della ricerca la mia stessa definizione di capitale culturale ha subito molte trasformazioni, al punto che la stesura di questo capitolo, ad esso dedicato, ha dovuto ricevere continue revisioni. L'uso che ne ho fatto sintetizza la mia difficoltà di base dell'utilizzo della prospettiva bourdieusiana tout court.

Difatti, Bourdieu ha lasciato strumenti di ricerca e lenti attraverso i quali interrogare il mondo sociale e non sicure formulazioni teoriche compiute, chiuse, definite già pronte per l'uso. Questo aspetto, che rappresenta il principale valore del lascito di Bourdieu, si traduce necessariamente in una concreta sfida nella e per la prassi di ricerca. Esso stimola a interrogarsi sui diversi e possibili modi in cui il capitale culturale potrebbe agire e sui livelli attraverso cui potrebbe manifestarsi. Ma si tratta di una riflessione ancorata all'esperienza sul campo.

Il capitale culturale è, difatti, un concetto di cui non si può discutere proficuamente in termini solo astratti e generici, necessita del continuo riferimento alla ricerca concreta e all'immersione nei dati, nelle vive narrazioni ed esperienze dei soggetti studiati.

In totale accordo con la stessa esperienza vissuta da Reay, ritengo che l'impiego del concetto all'interno del mio studio sia stato (e sia tutt'ora) un continuo «processo di adattamento piuttosto che di adozione» (Reay, 1998, 32).

In effetti, nel corso del lavoro, e non solo della scrittura del capitolo, mi sono trovata nella difficoltà di gestire i due piani, teorico ed empirico, e, in sostanza, la natura ineludibilmente empiricamente emergente delle lenti bourdieusiane. Lo stretto riferimento al lavoro di Bourdieu, e alle successive sistematizzazioni, se ha costituito un passo necessario, non ha tuttavia risolto i problemi. Solamente la stretta continua

interazione fra ricerca, dati, interrogativi e formulazioni teoriche mi ha permesso, se non di giungere a una definizione definitiva ed esaustiva, quantomeno di chiarire sempre più i confini semantici del concetto in uso.

Cercherò di ripercorrere il percorso compiuto rendendo conto del lavoro di interazione fra le riflessioni teoriche e la concreta esperienza di raccolta dei dati. Tuttavia, si tratta di razionalizzazioni ex-post che hanno lo scopo di chiarire e di offrire un quadro riassuntivo; ma solo entrando nei testi delle interviste si potrà raggiungere una maggiore chiarezza.

## 6.1 Come studiare le scelte scolastiche nel campo artistico

Muovendomi all'interno di un paradigma qualitativo e interpretativo (Mason 2002), non ritengo necessario né tantomeno proficuo seguire una rigida definizione di capitale culturale. Tuttavia, un chiarimento sul metodo impiegato è invece necessario.

La mia scelta è difatti ricaduta su una definizione squisitamente qualitativa di capitale culturale; definizione che guarda, come termine di confronto, all'originaria elaborazione di Bourdieu e ai successivi sviluppi nella sociologia dell'educazione e che considera, quindi, l'*habitus* come una dimensione strettamente connessa.

Questa prospettiva si declina consapevolmente in una definizione sfumata e flessibile di capitale culturale tesa a considerare il carattere ereditato, incorporato, acquisito e trasmissibile di diverse risorse culturali -al cui interno sono ravvisabili differenti dimensioni dalle forme di conoscenza, competenze ma anche atteggiamenti di maggiore o minore sicurezza e familiarità- di fatto impiegate, come vantaggi e svantaggi, nelle competizioni interne ai campi scolastici.

Tuttavia, il riferimento a una accezione semanticamente ampia ed estesa non è priva di problemi, e conduce a una inevitabile difficoltà nel prendere concrete decisioni operative nel farsi della ricerca. È necessario, pertanto, cercare di specificare e delimitare quali sono le sue dimensioni rilevanti. In sostanza, il mio punto di partenza è rappresentato dall'insegnamento di Wacquant, che spiega come i «concetti non sono talismani ma strumenti; non termini che chiudono la discussione in virtù della loro autorità oratoria ma puntatori pratici che guidano l'indagine lungo percorsi empirici definiti» (Wacquant 2014, 5-7). Sulla scorta di quanto argomentato fino a ora, è quindi possibile muovere da una definizione "aperta" di capitale culturale per giungere però a individuarne alcune

specifiche sottostanti dimensioni interpretative che guidano la ricerca empirica. In particolare occorrerà chiarire il legame fra *habitus* e capitale culturale.

La nozione di capitale culturale è, difatti, qui considerata come strettamente legata a quello di *habitus*, poiché per comprendere le risorse culturali come capitali attivi nei campi sociali può essere proficuo considerare anche il sottostante livello delle percezioni, dei sentimenti e delle valutazioni. In sostanza, intendo guardare a quei «schemi di percezione, apprezzamento e azione» (Bourdieu, 1996, 1) che costituiscono i filtri attraverso i quali gli individui s'impegnano concretamente nel mondo sociale.

Come spiega Reay, in riferimento alla sua ricerca sui rapporti fra scuola e mondo familiare attraverso la lente del genere:

«Pur riconoscendo l'importanza delle risorse materiali, il capitale culturale fornisce un mezzo per sviluppare un'analisi più complessa che comprende [...] la fiducia, l'ambivalenza o il senso di inadeguatezza [...] il senso di *entitlement*, l'assertività, l'aggressività o la timidezza che caratterizzano i modi delle donne di accostarsi al personale docente. Si tratta di questi ed altri aspetti soggettivi del capitale culturale che io ho cercato di rilevare nelle mie interviste con le donne, così come gli aspetti più semplici, come i titoli di studio e i livelli occupazionali» (Reay, 1998, 32).

Dunque, la mia definizione pratica di capitale culturale si basa sul riconoscimento della centralità della formulazione dell'*habitus*, ma non si esaurisce e dissolve in essa. Come già spiegato, per limitare i rischi legati al suo carattere nebuloso, l'*habitus* è quindi inserito all'interno di un più ampio *frame* interpretativo, assieme al capitale culturale e al campo.

Se, in linea di principio, quindi è possibile concordare con Wacquant sulla possibile rilevanza euristica dell'*habitus*, il quale ne argomenta i molteplici usi e piani analitici:

«Il fatto che *habitus* è un concetto di multi-scalare che si può utilizzare a diversi livelli delle attività sociale [...], e attraverso diversi gradi e tipi di aggregazione (*setting*, collettività, istituzioni) a seconda della propria domanda di ricerca è esattamente ciò che ci permette di fare sia distinzioni chiare sia collegamenti [...]. C'è un *habitus* individuale [...] ma anche un *habitus* di classe [...] E così via con altri marcatori operativi di classificazione sociale e di stratificazione. Sul versante delle istituzioni, abbiamo fasci di disposizioni



durevoli specifici di determinate organizzazioni (carceri, aziende, partiti politici, ecc.) e microcosmi specializzati o campi: accademici, artistici, politici, pugilistici, giuridici, scientifici, ecc. *Setting* che inculcano, coltivano e premiano distinti ma trasferibili insiemi di categorie, competenze, e desideri tra i loro partecipanti, che possono essere proficuamente analizzati come siti di produzione e di gestione di *habitus*» (Wacquant, 2014, 3).

Tuttavia, il suo impiego necessita di specificazioni ed è necessario considerarlo assieme alla stessa dimensione incorporata del capitale culturale. In effetti, il rapporto fra *habitus* e capitale culturale incorporato è molto stretto e i loro confini sono opachi già nella formulazione originaria. Ad ogni modo, si può ritenere valida la proposta di Reay, la quale osserva come «l'*habitus* giace sotto il capitale culturale, generando una miriade di manifestazioni» (Reay, 1998, 28).

In sostanza, l'*habitus* può essere considerato come la forma prima, laddove identifica quell'insieme di disposizioni che, impiegate attivamente nei campi sociali, possono assumere la forma di capitale culturale incorporato<sup>73</sup>. Quest'ultimo ne rappresenta una sua estensione logica che opera a un livello differente, laddove permette di guardare all'*habitus* una volta che esso è attivamente messo in gioco e quindi operante come capitale nel campo sociale. Vi sono tuttavia in letteratura diverse altre posizioni, anche all'interno della loro stessa considerazione congiunta; ad esempio, Holt definisce il capitale culturale incorporato come «elemento chiave dell'*habitus*» che agisce sotto forma di gusti e preferenze:

Diversamente dalla teoria economica, [...] le risorse nei campi del consumo sono naturalizzate e mistificate nell'*habitus* come gusti e pratiche di consumo. L'*habitus* organizza come ciascuno classifica l'universo degli oggetti di consumo a cui è esposto,

---

<sup>73</sup> Moore argomenta: «diversamente dal capitale oggettivato e incorporato, l'*habitus*, non ha una esistenza materiale per sé nel mondo in quanto include attitudini e disposizioni. Esso è impalpabile nello stesso modo delle regole degli scacchi o della grammatica che non possono essere trovate nel mondo in una forma materiale ma sono conoscibili solo attraverso la loro realizzazione pratica [...] Tuttavia, tutte queste forme di capitale devono essere viste come momenti continui, come momenti di una cosa piuttosto che come tre differenti varietà di cose» (Moore, 2008, 105).

genera desideri verso oggetti consacrati e disgusti verso oggetti che non sono valutati nel campo [...] agisce nella costruzione di [...] stili di vita» (Holt, 1998, 4).

Ad ogni modo ritengo che una precisa demarcazione fra *habitus* e capitale culturale incorporato sia poco proficua e rimandi a questioni lessicali più che sostanziali; soprattutto se si ancora questi concetti a specifiche pratiche e dinamiche interne ai campi sociali.

Inoltre, come già argomentato sopra e come suggerito in letteratura, ritengo opportuno superare una delimitazione del capitale culturale centrata sulla sola sfera dell'alta cultura, e sulla dimensione oggettivata, che sembra poco esplicativa dei fenomeni culturali contemporanei.

L'obiettivo è esplorare come il capitale culturale informa il processo decisionale educativo, come gli studenti e i loro genitori interpretano il percorso scolastico, il mondo artistico, e le loro esperienze e i vissuti in questi campi. In particolare, prenderò in esame tre dimensioni- quella scolastica, estetica e sociale- si tratta di differenti sfaccettature e prospettive dalle quali osservare una parte del capitale culturale e delle sue effettive modalità e contesti di attuazione.

Infine, intendo richiamare l'*habitus* istituzionale; strumento che permette di considerare l'effetto esercitato dalla stessa istituzione scolastica sui singoli studenti. Il capitale culturale istituzionalizzando, riferendosi solo al titolo di studio e al livello occupazionale, non necessita di precisazioni, se non relative ai metodi di ricerca ai quali è dedicato il prossimo capitolo.

## 6.2 Come entrare nel campo attraverso il capitale culturale

Sulla scorta delle argomentazioni sviluppate fino a ora, ritengo che sia necessario operare una prima macro distinzione del capitale culturale in base alla dimensione squisitamente qualitativa e a quella misurabile, secondo una direzione di ricerca che prende alcune suggestioni dai lavori di Holt (1997) e Reay (2004a). Nella dimensione qualitativa includo tutti gli aspetti soggettivi del capitale culturale, e dell'*habitus*, che necessitano di una stretta interpretazione del ricercatore; in quella misurabile (anche se anch'essa

necessariamente interpretativa) includo solo la forma istituzionalizzata del capitale culturale, ossia i titoli di studio e l'occupazione.

In particolare, intendo seguire le indicazioni di Reay, la quale spiega come l'interesse sulle dimensioni soggettive del capitale culturale rimanda all'esplorazione non solo delle informazioni, delle conoscenze e delle pratiche ma anche di tutti quegli «aspetti affettivi delle ineguaglianze [...] così come i livelli di sicurezza e di *entitlement*» che sono «dimensioni chiave del capitale culturale nei diversi campi sociali» (Reay, 2004a,74 )

Questa composita dimensione è qui indagata in riferimento principalmente al campo scolastico, secondariamente alla sfera delle pratiche artistiche e, infine, anche al più ampio *frame* sul futuro e sul clima sociale. Ma si tratta di una distinzione puramente analitica che ha lo scopo di ordinare il discorso.

In primo luogo, intendo quindi guardare a un familiare capitale culturale scolastico, e all'*habitus* come suo elemento mediatore (Gaddis, 2013), per indicare sia i comportamenti e le pratiche sia gli stessi sentimenti di familiarità, adesione o distanza, rispetto ai codici e ai valori dell'universo culturale educativo, secondo una direzione indicata dagli studi anglosassoni (Lareau 2003, Reay 1998, Ball *et al.* 2000, Walkerdine 2003).

Questa linea di ricerca permette di considerare le forme, i gradi e i modi di conoscenza, formale e informale, e di confidenza rispetto al sistema scolastico. In particolare, intendo guardare ai rapporti intrattenuti con le sue gerarchie e il sapere trasmesso, e con gli stessi insegnanti, considerati come legittimi portavoce del sistema educativo. Al suo interno, una specifica attenzione è attribuita al ruolo dell'*habitus* di classe, che permette di identificare l'insieme degli atteggiamenti di distacco, estraneità, oppure vicinanza e concordanza, della famiglia nei confronti della scuola.

Questo interesse sul rapporto fra scuola e famiglia, è quindi teso a esplorare il complesso delle forme di partecipazione, delle pratiche, delle opinioni e dei sentimenti dei genitori e degli studenti verso il mondo scolastico. In particolare, l'attenzione ai gradi di affinità o incongruenza fra cultura scolastica e universo culturale familiare, permette di definire concretamente un interesse specifico nei confronti delle maniere in cui gli studenti, e i loro genitori, vivono e definiscono la propria esperienza, danno senso ai progetti scolastici e interpretano le scelte compiute.

Questa accezione del capitale culturale è ampiamente presente nella letteratura sulla scelta scolastica e si riferisce, in sostanza, alla prossimità dell'universo culturale familiare con il mondo della scuola nei termini sia di comportamenti, informazioni e conoscenza informale sia come *habitus*, ossia gradi di affinità e percezioni.

In breve, considero l'*habitus* e il capitale culturale incorporato come strettamente interdipendenti; si tratta di elementi che possono essere distinti solo a grandi linee e sulla base di una forzatura, soprattutto in questa fase preliminare all'analisi dei dati raccolti. Ad ogni modo, per capitale culturale incorporato intendo indicare quelle informazioni e conoscenze, e tutti quei comportamenti, che danno corpo alle forme di partecipazione quotidiana dei singoli e delle famiglie alla vita scolastica. Questi elementi sono legati all'*habitus*, al piano delle soggiacenti emozioni, valori, gusti e preferenze, e degli stessi sentimenti che definiscono il bourdieusiano «senso del gioco educativo» (Gaddis, 2013, 3).

In seconda analisi, il livello del capitale culturale estetico riguarda i miei tentativi di esplorare le gerarchie di valore, le forme di vicinanza e distacco con la sfera artistica, e si traduce nella ricerca delle conoscenze e delle rappresentazioni sull'arte e sulla pratica artistica. Si tratta di una dimensione che si riferisce all'esame dei più ampi significati della partecipazione, nei suoi diversi gradi e forme, ai mondi artistici. Tuttavia, i gusti, le pratiche e le credenze attorno all'arte non sono un precipuo oggetto di ricerca. La loro considerazione è qui estremamente circoscritta ed è tesa esclusivamente a interrogare gli intervistati in merito al senso conferito alla scelta dell'arte come percorso di studio, e alla esplorazione delle motivazioni che ne definiscono l'insieme delle alternative scolastiche entro cui è inserita questa stessa decisione.

Infine, intendo considerare il più basilare livello delle rappresentazioni del mondo sociale che è qui limitato all'esame di alcuni nessi fra disposizioni estetiche e scolastiche e aspettative sul futuro. Questa tematizzazione della dimensione dell'*habitus* di classe, nonostante sia sotto alcuni aspetti sottesa alle altre e, per certi versi, le ricomprenda persino; è qui limitata all'esplorazione di alcuni specifici aspetti tesi alla raccolta di resoconti sui percorsi educativi e professionali compiuti dai genitori e sulle aspettative sui futuri sbocchi educativi e lavorativi dei figli. Essa, in ultima analisi, rimanda alla stessa percezione della propria posizione sociale, e del clima sociale nel quale vivono.

L'impiego della nozione di *habitus* di classe permette, quindi, di riflettere sulle rappresentazioni e sulla capacità immaginative sul futuro, sulle aspirazioni professionali ed educative, su quel "senso del posto sociale" che gli individui occupano e potrebbero raggiungere. Si tratta di una accezione dell'*habitus* che sta ricevendo una crescente attenzione negli studi sulle dinamiche educative (Stahl, 2015; Dumais 2002, Vincent, Ball 2000, Atkinson 2010, Davey 2009). Essa permette di ancorare la comprensione delle esperienze educative all'interno di più complesse e profonde considerazioni sul tessuto familiare e sociale nelle quali sono inserite.

In sostanza, è chiaro che la distinzione analitica fra queste forme di capitale culturale e di *habitus* è necessariamente un po' arbitraria ma è tesa solo a specificare le macro direzioni interpretative della ricerca. Prese nel loro complesso, queste differenti accezioni danno corpo a un insieme di aspetti legati alle pratiche scolastiche e, nel loro retroscena, ai modi di vedere, sentire e valutare il mondo sociale, entro cui si può supporre che prendano forma specifiche rappresentazioni dei percorsi educativi artistici. Come spiega lo stesso Bourdieu:

«L'eredità [...] è un insieme di diritti di prelazione sul futuro, sulle posizioni sociali suscettibili di essere occupate e, di conseguenza, sulle maniere possibili di essere uomo [...] le pratiche sono il risultato di questo incontro tra un agente predisposto e un mondo presunto e giudicato [...] il solo che possa mai conoscere» (Bourdieu, 1974, 15- 18).

La considerazione di questo insieme di sfaccettature consente, nella concreta investigazione empirica della nozione di capitale culturale, di individuare alcuni nuclei tematici di fondo, sulla cui base si strutturano le stesse tracce d'intervista sia per i genitori sia per gli studenti. Anzitutto, è possibile richiamare la sfera della scelta: che riguarda la conoscenza e la valutazione delle alternative scolastiche e dei loro sbocchi. In secondo luogo, il piano relativo al percorso e al vissuto scolastico, presente e passato: che rimanda alle narrazioni delle esperienze e, in ultima analisi, ai diversi gradi di familiarità con il mondo e la cultura scolastica. In terzo luogo, la dimensione del clima culturale familiare: sul senso attribuito alla pratica artistica e alle altre forme culturali. Infine, il piano relativo alla definizione dei contorni del possibile: che riguarda gli atteggiamenti verso il futuro e

il tempo biografico, le motivazioni e aspirazioni scolastiche e professionali. Tuttavia, queste considerazioni saranno sviluppate nella sezione dedicata al metodo.

Infine, intendo utilizzare la nozione di *habitus* istituzionale per studiare l'effetto indiretto della cultura organizzativa scolastica sugli studenti (Reay, Ball, David 2002; Ingram 2009). In particolare, mi propongo di recuperare alcune suggestioni dai lavori di Reay e Ball per indagare come il contesto istituzionale sia in grado di plasmare, rafforzando ma anche modificando, le percezioni degli studenti sul valore dell'esperienza educativa e, in particolar modo, sulle percezioni delle destinazioni universitarie. L'*habitus* istituzionale è, in sostanza, uno strumento chiave per indagare come le aspettative di scelta degli studenti siano legate ai rapporti intrattenuti con lo specifico contesto educativo nel quale sono immersi.

All'interno di questa ricerca, la nozione di *habitus* istituzionale permette di comparare la scuola pubblica e quella privata e di osservare alcuni degli elementi che intercorrono nelle dinamiche di riproduzione di classe. Ho deciso di riprendere le tre dimensioni dell'*habitus* istituzionale individuate da Reay: status educativo, pratiche organizzative e ordine espressivo (Reay *et al.* 2005). Il mio interesse principale verte principalmente solo su quest'ultima dimensione, che mi permette di tematizzare le differenze nei valori educativi nelle due scuole considerate. Tuttavia, è chiaro che anche gli altri elementi sono strettamente connessi allo stesso ordine espressivo, o clima educativo, che permea l'esperienza scolastica quotidiana. Sono, quindi, centrali anche alcune considerazioni più generali sia sulla posizione gerarchica occupata dalle scuole nel campo scolastico sia sulle loro stesse caratteristiche organizzative, soprattutto nei termini di testi, discorsi ufficiali e di supporto pratico legati all'orientamento. In conclusione, mi propongo di esplorare come l'*habitus* istituzionale impatta sugli studenti sul modo di percepire le scelte sul futuro educativo e professionale come pensabili e ragionevoli (Archer *et al.* 2007).

## Conclusioni

In questo capitolo mi sono proposta di definire il principale strumento concettuale impiegato nel mio lavoro, ossia la nozione di capitale culturale. In tal senso, l'exkursus sul lavoro di Bourdieu rappresenta la premessa introduttiva alla ricerca proposta. Sulla

scorta di una breve revisione di alcune parti dell'apparato concettuale di Bourdieu, sono giunta a presentare alcuni snodi concettuali dai quali prende le mosse il mio studio.

La successiva revisione della letteratura si è concentrata sulla discussione di alcune ricerche condotte in ambito educativo e nel campo dei consumi. Essa è stata finalizzata a presentare alcuni elementi del dibattito sulla trasferibilità dell'apparato bourdieusiano.

L'esame e la discussione di questi elementi hanno avuto specifiche ricadute nella mia prassi di ricerca; si tratta di elementi di cui ho tentato di rendere conto. In particolare, ho argomentato le ragioni della scelta di una prospettiva relazionale e qualitativa e alcune delle implicazioni pratiche ad essa connesse.

La mia proposta è di integrare l'*habitus* con il capitale culturale, al fine di circoscriverne il carattere eccessivamente sfumato a livello semantico, e potenzialmente scivoloso sul piano pratico. Inoltre, nella considerazione del capitale culturale ho discusso l'opportunità di una attenzione centrata sulla dimensione incorporata, piuttosto che su quella oggettivata, considerata parzialmente obsoleta e maggiormente problematica.

Infine, ho cercato di illustrare le conseguenze pratiche di tali scelte, argomentate prima sul piano teorico. In tal senso, ho proposto alcune dimensioni attraverso le quali si possono osservare empiricamente l'*habitus* e il capitale culturale in azione.

In sintesi, in questo capitolo mi sono proposta di presentare una revisione della letteratura di riferimento attraverso la lente concettuale del capitale culturale; si tratta di un percorso che si è composto di due parti. Una prima riflessione proposta è stata di carattere puramente teorico e tesa a ricostruire le coordinate del concetto di capitale culturale. Una seconda argomentazione ha messo in gioco alcune delle acquisizioni ottenute mediante la lettura dei testi di riferimento e ha permesso di problematizzare le modalità effettive dell'impiego del concetto in questione all'interno della specifica prassi di ricerca.

---

## Capitolo III.

### Il lavoro di ricerca sul campo: note sulla costruzione dell'oggetto

---

«È vero che la presentazione nuda e cruda di dati depositabili come moneta sonante sembra una conoscenza più semplice e più lineare, agevole, come si crede che la conoscenza debba essere. L'unico guaio, però, è che anch'essa ha un po' il sapore di un romanzo» (Geertz, 1995, 77).

#### Introduzione

In questo capitolo mi propongo di sviluppare alcune considerazioni sugli aspetti più pragmatici ed empirici della ricerca. In sostanza, intendo offrire un quadro del lavoro di indagine svolto, ricostruendo le scelte compiute durante la definizione del piano di rilevazione e la raccolta dei dati.

Questo studio si compone di una indagine qualitativa condotta all'interno del mondo scolastico e tesa a indagare il ruolo svolto dalle appartenenze di classe nelle esperienze educative e nella definizione delle aspirazioni scolastiche e professionali dei giovani. La ricerca si dispiega nelle scuole d'arte liceali e si compone di interviste discorsive.

In primo luogo, argomenterò alcune ragioni della scelta di esaminare questo percorso liceale. In seconda battuta, spiegherò le implicazioni pratiche di tale decisione, relative alla selezione delle scuole, degli alunni e dei loro genitori. Cercherò, quindi, di ricostruire le operazioni compiute nel corso del processo di ricerca, anche per quanto riguarda la definizione delle tecniche impiegate.

All'interno di queste argomentazioni, rifletterò sulle difficoltà incontrate e sulle decisioni prese al fine di offrire un resoconto sul metodo teso a restituire alcuni frammenti dell'esperienza vissuta. Mi propongo, in sostanza, di ricostruire la storia naturale della ricerca (Becker, 2003) portando alla luce la serie di scelte che mi ha permesso di costruire empiricamente il lavoro proposto in questa tesi.



## 1. Gli interrogativi di ricerca

Questo studio intende interrogare i percorsi scolastici nel campo artistico secondo la lente delle differenze di classe. Per rispondere a questo interrogativo di base, si possono articolare alcune sotto-domande di ricerca più specifiche. In sostanza:

- D) I percorsi scolastici artistici sono influenzati dalle appartenenze di classe?
- I.I) Le differenze di classe possono essere interpretate nei termini di capitale culturale familiare e di *habitus*?
- I.II) Come il capitale culturale familiare e l'*habitus* possono spiegare la diversità degli atteggiamenti e delle attitudini degli studenti verso la scuola?
- I.III) Come il capitale culturale familiare e l'*habitus* possono spiegare la diversità delle aspirazioni, professionali ed educative, e delle proiezioni del futuro degli studenti?

Attraverso queste domande mi propongo, quindi, di esaminare alcuni aspetti del ruolo giocato dalla classe sociale all'interno del mondo scolastico. In particolare, esse dovrebbero guidarmi verso la comprensione di alcune delle modalità attraverso cui le culture di classe possono agire nei giovani, contribuendo a forgiare specifiche identità sociali e d'apprendimento (Reay, 2010b).

## 2. La definizione del piano empirico: il campo delle scuole d'arte milanesi

All'interno di questo studio mi sono proposta di delimitare l'arte nello spazio delle scelte educative. Si tratta di un interesse di ricerca che mi ha condotta a guardare all'offerta artistica presente nelle scuole secondarie e a restringere l'attenzione nei confronti dei soli licei d'arte.

Occorre, quindi, chiarire come la scelta dell'oggetto d'indagine sia frutto di una attenta considerazione del campo della formazione creativa italiana.

La sfera artistica coinvolge, difatti, due tipi di liceo: quello tradizionale, dedicato alle arti plastiche, e quello musicale e coreutico, istituito più di recente<sup>74</sup>. La mia scelta è caduta

---

<sup>74</sup> Il liceo musicale, dopo alcune sperimentazioni legate alla riforma Moratti, è stato istituito con la riforma Gelmini del 2009 ed è, quindi, attivo dall'anno scolastico 2010-2011. Si tratta di una realtà molto ristretta,

sul liceo d'arte in considerazione di alcune motivazioni: anzitutto, esso è stato oggetto di una revisione da parte della riforma Gelmini<sup>75</sup>. Questa riforma ha eliminato le scuole professionali a contenuto artistico, trasformandole in liceo, e pertanto ha mutato, e forse reso più nebulosa, la loro posizione nel campo scolastico.

Una alternativa sarebbe potuta essere il liceo musicale. Quest'ultimo si presenta come una realtà interessante ma complessa a causa della presenza parallela dei conservatori<sup>76</sup>. Questa particolarità avrebbe, difatti, reso difficile delimitare un preciso e ben ristretto ambito di indagine.

Infine, la curiosità nei confronti della formazione artistica avrebbe potuto declinarsi anche verso il campo dell'alta educazione e avrei, quindi, potuto considerare le accademie e gli istituti di alta formazione creativa<sup>77</sup>. Tuttavia, ho preferito concentrare l'attenzione sulle differenze sociali e culturali nelle esperienze scolastiche antecedenti l'ingresso nel livello scolastico terziario.

In questo lavoro mi sono, difatti, proposta di interrogare alcune dinamiche riguardanti le prime decisioni biografiche dei giovani (Ball *et al.*, 2000). In tal senso, la scelta della secondaria superiore rappresenta un momento chiave nella costruzione identitaria giovanile. Lo studio delle scuole secondarie permette, quindi, di riflettere sui processi di selezione e ripartizione sociale, condensati all'interno di uno snodo fondamentale nel percorso educativo di ogni studente. Inoltre, l'attenzione verso tutta la fase liceale consente di guardare sia al momento d'ingresso sia a quello di uscita<sup>78</sup>. Nell'alta formazione si può supporre che, in seguito, entrino in gioco dinamiche similari ma parzialmente differenti, legate alle caratteristiche del mercato del lavoro (Reay *et al.* 2005, Burke 2015). In particolare, si può ipotizzare che la scelta del liceo costituisca una prima soglia di ingresso nel campo artistico in cui il carattere ancora potenziale rende più chiari i processi di selezione. Lo studio dei giovani iscritti alle Accademie e agli istituti di

---

che, secondo i dati Miur, nell'anno scolastico 2014-2015 ha riguardato solo lo 0,7% degli studenti iscritti al primo anno di scuola secondaria superiore.

<sup>75</sup> Il riferimento è alla riforma Gelmini (2009) e al conseguente D.P.R. 89/2010 in cui sono stati ridefiniti i percorsi scolastici liceali.

<sup>76</sup> In questa direzione si orienta, ad esempio, la ricerca condotta dal "primo" Hennion sugli studenti dei conservatori (Hennion, Martinat, Vignolle 1983).

<sup>77</sup> Il campo delle Accademie e degli Istituti di alta formazione artistica è una realtà in forte crescita, ad esempio, i dati Istat del 2013-2014 rilevano un incremento del 10% rispetto all'anno precedente degli studenti iscritti nella formazione AFAM (alta formazione artistica e musicale).

<sup>78</sup> Secondo i dati Istat 2013-2014, il tasso di scolarità della popolazione fra 14-18 anni è pari al 93,1%, e, in particolare il 21,1% degli studenti iscritti al primo anno della secondaria superiore ha scelto l'indirizzo professionale, il 31,7% quello tecnico e il 47,2% quello liceale.

formazione creativa avrebbe permesso di studiare in maniera più approfondita le dinamiche di investimento nel mondo creativo ma avrebbe reso più complessa l'analisi. In effetti, a livello del liceo si può ancora cogliere in nuce tutto il ventaglio dei diversi possibili orientamenti, e auto esclusioni. Nella fase successiva, sarebbe stato invece difficile approfondire le diverse direzioni, legate alle numerose scuole di specializzazione esistenti.

Sulla scorta di questo insieme di considerazioni, ho preferito delimitare l'ambito d'interesse ai soli licei artistici. Si tratta di una realtà scolastica statisticamente piccola che riguarda, secondo i dati Miur<sup>79</sup>, solo il 4,1% della popolazione studentesca iscritta alla secondaria superiore nell'anno scolastico 2014-2015. Inoltre, la scuola d'arte presenta la peculiarità di avere un tasso di proseguimento verso la formazione terziaria relativamente basso, soprattutto se confrontato con gli altri indirizzi liceali; secondo i dati del Ministero dell'Istruzione, relativi all'anno accademico 2012-2013, solo il 24,1% di questi studenti ha proseguito verso il campo dell'alta formazione immatricolandosi in una facoltà universitaria o accademia<sup>80</sup>.

A livello empirico, la mia scelta è ricaduta sull'area metropolitana milanese, che rappresenta la capitale dell'arte contemporanea e ha un ruolo centrale nell'economia creativa. Questa area si caratterizza, inoltre, per una presenza significativa di licei d'arte. Secondo le rilevazioni Istat 2014<sup>81</sup>, in Lombardia si trova la concentrazione regionale più elevata di licei artistici (24,7%), di cui il 36,5% sono privati, e di studenti iscritti (29,5%). In Italia esistono 166 licei artistici, paritari e pubblici, di cui 41 in Lombardia e 22 nell'area urbana milanese e nel suo hinterland<sup>82</sup>.

Inoltre, ho deciso di prendere in esame sia le scuole pubbliche sia quelle paritarie sulla scorta di due motivazioni. Anzitutto, ho considerato come il sistema scolastico italiano si caratterizza per questa duplicità di fondo<sup>83</sup>. In secondo luogo, ho ritenuto che l'attenzione congiunta alle due realtà mi avrebbe potuta agevolare nell'esplorazione delle stesse differenze socio culturali degli studenti. È chiaro che la distinzione fra pubblico e privato

---

<sup>79</sup> Dati provenienti dal sito MIUR - Ufficio di Statistica.

<sup>80</sup> Si tratta di una percentuale che risulta superiore solo all'11,5% degli studenti delle scuole professionali, contro il 29% degli alunni delle scuole tecniche e l'85,3% dei diplomati al classico e l'81,8% degli studenti provenienti dallo scientifico.

<sup>81</sup> Informazioni tratte dal sito di elaborazione dei dati I.Stat.

<sup>82</sup> Per hinterland Milanese intendo anche l'area legata alla provincia di Monza.

<sup>83</sup> Sancita a partire dall'articolo 33 della Costituzione Italiana.

non riflette una netta divisione fra le classi sociali. La scuola pubblica raccoglie la maggior parte degli alunni e ha, quindi, un bacino estremamente eterogeneo di studenti. Tuttavia, la scuola privata, soprattutto a livello secondario<sup>84</sup>, nonostante le agevolazioni statali<sup>85</sup> e la stessa impronta religiosa, costituisce un ristretto *milieu* di coltura dell'élite socio-economica (Barone, 2005). Inoltre, sulla scorta dei dati Miur 2014-2015, occorre precisare come in Lombardia ci sia la più alta concentrazione nazionale di scuole private (19%) e, in particolare, di istituti secondari di secondo grado (21%) e di relativi studenti iscritti (26,4%).

La considerazione della realtà paritaria e di quella pubblica si è rivelata una decisione utile anche a livello interpretativo in quanto mi ha effettivamente permesso di entrare nel mondo dei privilegiati. La scuola privata che ho potuto studiare costituisce, difatti, una piccola enclave di giovani provenienti da famiglie con elevato *background* socio-culturale. D'altro canto, lo stesso liceo pubblico sembra, invece, accogliere studenti provenienti da situazione sociali marginali e difficili, forse in considerazione della sua ambigua vocazione pratica.

## 2.1 La selezione degli istituti scolastici

Un primo aspetto chiave del lavoro di ricerca ha riguardato lo stesso momento d'ingresso sul campo. Ho dovuto, difatti, continuamente negoziare l'accesso e guadagnare la fiducia nei diversi soggetti: dai presidi agli insegnanti, e dagli studenti ai genitori. A ciascuno stadio ho incontrato sia opportunità sia limitazioni. Anzitutto, nello stesso processo di definizione del campo di ricerca, ho incontrato le prime difficoltà d'ingresso nel mondo scolastico. In effetti, le scuole paritarie si sono dimostrate poco disponibili ad accogliere le mie richieste e molto diffidenti nei confronti delle stesse fasi e tecniche di ricerca proposte.

---

<sup>84</sup> Secondo i dati Miur relativi all'anno scolastico 2014-2015, in Italia le scuole paritarie sono diffuse soprattutto come scuole dell'infanzia (71,6%) e, secondariamente, come scuole secondarie superiori (12,6%).

<sup>85</sup> Il riferimento è alla legge 62/2000 sul pari trattamento economico e alla specificazione contenuta nel decreto ministeriale 27/2005.

Al fine di tracciare un quadro completo del lavoro svolto, occorre, quindi, ripercorrere alcuni momenti chiave della delimitazione dell'ambito di ricerca, seppure in termini concisi.

Sul piano prettamente pragmatico, il processo di selezione delle scuole ha preso avvio mediante una preliminare ricognizione delle realtà scolastiche presenti sul territorio. In un primo momento, ho proceduto, quindi, alla consultazione dei registri nazionali delle scuole, pubbliche e private, provenienti dal Ministero della Pubblica Istruzione. Queste informazioni mi hanno permesso di censire gli istituti e di ottenere le prime indicazioni di contatto. Tuttavia, si trattava di dati spesso non aggiornati e incompleti. Ho, quindi, dovuto utilizzare anche dati complementari provenienti da siti di informazione cittadina per poter ricostruire un quadro d'insieme completo.

Una volta raccolte queste prime coordinate, ho proceduto al contatto con le scuole e, in base alle disponibilità dimostratemi, a recapitare una lettera di presentazione della ricerca. Sono riuscita ad ottenere colloqui solamente con i rappresentanti di cinque scuole. In questa fase, la difficoltà maggiore ha riguardato la possibilità di ottenere un pieno consenso circa l'impiego dell'intervista discorsiva<sup>86</sup>.

Si tratta di un aspetto problematico che ha sortito conseguenze negative nei licei privati. Nelle scuole pubbliche, i dirigenti sono stati maggiormente aperti e disponibili, e i rifiuti sono stati motivati da problemi di ordine organizzativo e dalla profonda convinzione della difficile possibilità di un effettivo coinvolgimento di studenti e genitori.

Al contrario, la maggior parte dei dirigenti scolastici delle scuole private, abituata alle ricerche nazionali sulla qualità della didattica, si è dimostrata disponibile solo a una eventuale somministrazione di questionari anonimi. Di conseguenza, non è stato semplice far comprendere la necessità dell'impiego dell'intervista qualitativa e, soprattutto, del *focus group*. In effetti, i coordinatori didattici hanno dimostrato difficoltà di comprensione delle stesse differenze fra la somministrazione di un questionario e la conduzione di interviste discorsive. Nella presentazione della ricerca mi sono, quindi, trovata di fronte alla necessità di precisare e articolare le fasi del lavoro, nonostante la lettera introduttiva fosse redatta in modo dettagliato. Tuttavia, la definizione precisa della

---

<sup>86</sup> Utilizzo in modo indistinto i termini intervista discorsiva, narrativa, individuale, in profondità e qualitativa (Cardano, 2007); in seguito specificherò le caratteristiche delle tecniche di intervista impiegate.

ricerca ha generato rifiuti dettati anche da un'idea di eccessivo impegno e coinvolgimento.

La maggior parte dei dirigenti scolastici delle scuole private ha, inoltre, manifestato una forte preoccupazione nei confronti della tutela della stessa *privacy* dei suoi studenti, e persino della loro tranquillità, nonostante il carattere ben poco invasivo e personale delle mie richieste e dei temi d'indagine. Inoltre, le stesse rigide gerarchie ecclesiastiche, poste al vertice delle scuole private -che in alcuni casi fanno capo all'arcivescovato- hanno reso di fatto difficoltoso raggiungere un consenso finale alla ricerca. La principale motivazione del rifiuto ha riguardato, in sostanza, la possibilità di entrare in contatto diretto con minorenni e, quindi, l'idea stessa dell'intervista discorsiva.

La scelta degli istituti è stata, pertanto, dettata da contingenze e dalle limitazioni incontrate, che non mi hanno consentito di procedere a una libera selezione ragionata.

Come già osservato, minori resistenze sono emerse nel corso del contatto con i licei pubblici in cui i dirigenti scolastici non hanno sollevato particolare attenzione, perplessità o preoccupazione nei confronti del mio progetto. In questo caso, ho potuto scegliere più liberamente la struttura e ho, quindi, deciso di orientarmi verso il secondo liceo d'arte della città<sup>87</sup>. Si è trattata di una scelta compiuta anche in considerazione dell'area di ubicazione dell'istituto, in una zona relativamente periferica e poco prestigiosa. Ho ipotizzato, difatti, che questa struttura mi avrebbe potuta agevolare nell'accesso a studenti provenienti da *milieu* sociali svantaggiati, anche rispetto al più importante liceo pubblico d'arte di Milano, che mantiene un certo prestigio in quanto costola dell'accademia. La scuola prescelta è un liceo che accoglie circa ottocento studenti, situata in una traversa di viale Padova, in una zona multietnica della periferia nord ovest della città.

Purtroppo non ho avuto altrettanta libertà di scelta per il liceo privato, per il quale ho dovuto, quindi, adattarmi a un istituto dell'hinterland molto distante dal centro cittadino; ma si è rivelata comunque una decisione proficua ai fini della ricerca. Si tratta di un collegio arcivescovile che copre tutti i cicli scolastici, dalla scuola d'infanzia al liceo, e l'indirizzo d'arte raccoglie circa cento studenti.

In questa scuola privata, mi è stata, tuttavia, imposta la limitazione di poter entrare in contatto solo con gli studenti frequentanti gli ultimi anni di liceo, per tutelare e prevenire qualsiasi problema con le famiglie degli alunni più giovani. Si tratta di un vincolo sul

---

<sup>87</sup> Questo istituto nasce nel 1969 come scissione dal liceo afferente all'Accademia di Brera.

quale non ho avuto alcuna possibilità di negoziazione e che mi ha costretto a ridefinire gli obiettivi stessi di indagine, che inizialmente riguardavano gli studenti dai 14 ai 18 anni. Ho dovuto perciò restringere il campo effettivo di lavoro sugli studenti della fascia di età 16-18 (soglia che, per alcuni ripetenti, ho poi spostato fino a 21 anni) in entrambe le scuole osservate. Ciononostante, il mio interesse di ricerca ha riguardato l'esperienza liceale nel suo insieme, dalla sua scelta alla conclusione, verso i futuri sbocchi lavorativi e di studio.

In un primo tempo, la mia attenzione si è focalizzata anche sulla fase orientativa all'interno della scuola media; purtroppo si è trattato di un terreno che ho abbandonato per le difficoltà incontrate sul campo e, soprattutto, per il rischio di ampliare e di sviare la ricerca dall'intento principale. Inizialmente ho, difatti, esplorato alcune dinamiche del processo di orientamento scolastico ascoltando studenti, genitori e insegnanti all'interno di due scuole medie pubbliche, una prestigiosa e una periferica. Tuttavia, ho preferito trascurare questo materiale principalmente a causa delle difficoltà incontrate nella selezione delle scuole, a causa dei netti rifiuti ottenuti da parte delle scuole private cittadine. Inoltre, la stessa individuazione degli studenti si è rivelata complessa; nelle classi terze delle scuole medie statali si possono trovare, difatti, solo pochissimi studenti orientati verso una scuola d'arte.

In breve, se, nella conclusione della secondaria inferiore, si possono intravedere alcune dinamiche di classificazione sociale -ed è, quindi, in atto una definizione del "senso del posto" *à la* Bourdieu- una sua effettiva analisi sarebbe forse andata oltre i miei obiettivi.

### 3. La scelta dell'intervista come strumento di ricerca

Questo studio si muove all'interno di una prospettiva interpretativa (Mason 2002) e l'intervista discorsiva costituisce la tecnica di ricerca impiegata (Fontana, Frey 2005). Ho scelto di condurre le interviste agli studenti principalmente all'interno delle scuole per poter entrare concretamente nel mondo scolastico e percepire il loro caratteristico clima espressivo (Bernstein, 1977). Tuttavia, ho preferito non svolgere una ricerca etnografica in quanto l'osservazione in classe non si sarebbe rivelata il metodo migliore per poter interrogare le esperienze biografiche dei ragazzi. Sicuramente il metodo etnografico avrebbe permesso di approfondire alcune dimensioni del vissuto scolastico ma avrebbe

rischiato anche di sviare l'obiettivo primario del lavoro. Inoltre, a differenza di molte etnografie scolastiche (Weis 2005, Willis 1981, Aggleton 1984), il mio intento non è stato quello di indagare in profondità un particolare profilo di studenti ma di cogliere le analogie e le differenze intercorrenti fra gli alunni, secondo una prospettiva per certi versi comparativa<sup>88</sup>. Questo obiettivo sarebbe stato chiaramente perseguibile anche mediante l'etnografia, ma in tal caso esso avrebbe richiesto un carico temporale e di impegno difficilmente compatibile con una ricerca di tesi, come insegna lo studio di Lareau (2003). Ho preferito, quindi, utilizzare l'intervista narrativa come tecnica di ricerca, in quanto permette di studiare in profondità le esperienze scolastiche degli studenti. Essa mi ha consentito di accedere alla loro quotidianità ma anche di entrare nel passato delle storie familiari, e di interrogare e di accedere al senso attribuito agli stessi progetti e alle aspirazioni future.

Nella scelta dell'impiego di questo strumento, ho comunque preso in esame alcune sue criticità, come quelle sollevate da Hammersley (2003) il quale spiega il rischio di utilizzare gli intervistati come informatori che si "auto-analizzano" e che offrono resoconti già "confezionati". Si tratta di un problema sollevato, seppure secondo una prospettiva differente, anche dallo stesso Bourdieu, il quale spiega come l'intervistato «per il solo fatto di essere interrogato e di interrogarsi sulla ragione e la ragion d'essere della propria pratica, non può trasmettere l'essenziale, e cioè che il proprio della pratica è che essa esclude tale questione» (Bourdieu, 2005b, 153). Di conseguenza, ho cercato di ovviare alla difficoltà di far emergere negli intervistati le motivazioni delle loro stesse pratiche quotidiane e di interpretare le loro razionalizzazioni. Nell'interrogare gli studenti in merito alle decisioni scolastiche e ai loro vissuti, ho tentato, quindi, sia di rimanere strettamente ancorata alla descrizione di precisi eventi e momenti della vita scolastici, evitando generalizzazioni, sia di impiegare strategicamente la dinamica interattiva del *focus group*. Esso ha, difatti, permesso un proficuo confronto fra le esperienze dei ragazzi (Callaghan, 2005).

---

<sup>88</sup> La considerazione di queste due sfaccettature della formazione artistica risponde al tentativo di cogliere le caratteristiche di base della scuola d'arte e dei suoi alunni. Come spiega Bourdieu: «il ragionamento analogico [...] è uno straordinario strumento di costruzione dell'oggetto: è ciò che permette di immergersi completamente nella particolarità dell'oggetto studiato senza annegarvi [...] e di portare a compimento l'intenzione di generalizzazione che è la scienza stessa [...] attraverso quella maniera particolare di pensare il caso particolare che consiste nel pensarlo davvero come tale» (Bourdieu, Wacquant 1992, 185).



Inoltre, ho deciso di impiegarla soprattutto all'interno dello stesso contesto scolastico e di integrarla, quindi, con note osservative esterne alla dinamica d'intervista. Ho, quindi, comunque mantenuto un interesse di indagine nei confronti dell'ambiente scolastico, seppure a un livello secondario.

La scelta di rimanere all'interno della scuola presenta sia aspetti positivi sia criticità. In effetti, essa mi ha consentito di accedere a una visione più profonda e completa dell'esperienza scolastica, grazie alle ore trascorse nelle stesse aule e alle lezioni a cui ho assistito. Questa decisione mi ha permesso di acquisire una certa familiarità e di allenare lo sguardo nei confronti delle diverse realtà scolastiche. La partecipazione residuale alla vita quotidiana nella scuola pubblica e privata mi ha, difatti, stimolata a cercare di defamiliarizzare la mia visione del mondo educativo e ad avanzare più precise curiosità di ricerca su di esso. In ultima analisi, questa decisione mi ha consentito di guadagnare così un bagaglio di impressioni, suggestioni e informazioni che mi ha guidata nella raccolta e nella interpretazione dei dati d'intervista.

Inoltre, su un piano molto pragmatico, la frequentazione assidua delle aule scolastiche mi ha permesso di entrare in contatto e di socializzare con i ragazzi prima della effettiva situazione d'intervista. Si tratta di una opportunità che ha sortito alcuni aspetti positivi durante la stessa relazione d'intervista in quanto gli alunni hanno dimostrato poca diffidenza e distanza nei miei confronti. Inoltre, il fatto stesso di essermi presentata agli studenti come una tesista interessata alle esperienze scolastiche mi ha permesso, nonostante la differenza di età, di generare in loro atteggiamenti empatici, che si sono tradotti in una positiva collaborazione.

Tuttavia, questa scelta ha rivelato anche aspetti negativi come un certo inevitabile dispendio di tempo, legato alla necessità di assecondare il ritmo del lavoro scolastico e, soprattutto, di rispettare le disponibilità di studenti e docenti. Di fronte alla grandezza della scuola pubblica e alla numerosità delle classi, ho dovuto scegliere di affiancarmi alle attività di due insegnanti, di modo da poter orientarmi facilmente e da poter usufruire della loro piena collaborazione.

Nella scuola pubblica, l'elemento più negativo ha riguardato il rischio di rovinare la stessa dinamica d'intervista, a causa dei molteplici fattori di disturbo potenzialmente attivi in un contesto scolastico. In effetti, le prime interviste di prova sono state danneggiate dalla veloce scansione temporale dell'orario scolastico, dal rumore e dalle interruzioni

provocate dagli studenti e, soprattutto, dall'assenza di uno spazio realmente adeguato, capace di isolare la situazione interattiva. Inoltre, ho dovuto considerare il possibile effetto esercitato dal clima dell'ambiente scolastico sulla relazione d'intervista, su cui rifletterò in seguito.

Ho, quindi, potuto dare effettivo avvio alla ricerca solo nel momento in cui sono riuscita a negoziare uno spazio privato comunicante con l'aula scolastica, appropriandomi di una zona adiacente adibita a ripostiglio degli attrezzi e dei lavori artistici abbastanza confortevole, silenzioso e spazioso per poter dialogare in tranquillità con gli studenti. Queste difficoltà sono state incontrate unicamente nella scuola pubblica, e costituiscono l'aspetto negativo della possibilità accordatami di muovermi liberamente negli spazi del liceo, senza alcuna limitazione e controllo.

Diversa è stata, invece, l'esperienza nelle scuole private nelle quali ogni mio incontro è stato supervisionato dal dirigente scolastico, che mi ha sempre accompagnata nelle aule per incontrare gli studenti e che mi ha concesso una stanza apposita per l'intervista. Si è trattata di una esperienza più comoda ed agevole, che ha permesso di condurre in totale tranquillità le interviste ma che mi ha consentito di vivere stralci più ridotti della vita scolastica e, di conseguenza, di instaurare un legame meno profondo con gli studenti.

### 3.1 I soggetti e le tecniche di ricerca

Il fulcro della mia ricerca sono gli studenti, le loro esperienze e rappresentazioni del percorso scolastico, e le loro aspirazioni e immagini sul futuro.

Sulla scorta degli insegnamenti provenienti dalla nuova sociologia dell'infanzia e dell'adolescenza<sup>89</sup>, ho preferito dare voce direttamente agli alunni per interrogare le traiettorie scolastiche. In sostanza, ho cercato di ricostruire le dinamiche dei processi di scelta e della vita scolastica dedicando al punto di vista dei giovani una attenzione privilegiata, pur mantenendo un interesse verso il mondo genitoriale.

---

<sup>89</sup> Il riferimento è alle riflessioni di France (2004), che spiega come sia possibile parlare di una nuova ortodossia nella riflessione sociologica sull'adolescenza, laddove l'attenzione si è progressivamente spostata dalla ricerca sui giovani a quella con i giovani. Si tratta, in sostanza, di una maggiore sensibilità di ricerca nei confronti dell'*agency* dei giovani (Heath, Cleaver, Ireland 2009). In questo *frame* interpretativo hanno acquistato rilevanza gli stessi strumenti di indagine maggiormente partecipativi, come la linea del tempo e il *focus group*.

Attorno agli studenti occorre, difatti, considerare sia il tessuto familiare sia la stessa realtà delle istituzioni educative. Si tratta di due piani che inevitabilmente entrano nella ricerca e nell'analisi, seppure solo in misura secondaria.

Ritengo, difatti, che una puntuale attenzione nei confronti del contesto scolastico, e in particolare degli insegnanti, avrebbe potuto sviare l'analisi ampliando eccessivamente gli elementi del quadro. Si tratta di una decisione che è maturata nel corso della ricerca in cui la stessa raccolta dei dati mi ha portata a riflettere sull'opportunità di restringere lo sguardo e, infine, ad escludere una investigazione del punto di vista dei docenti. Ho preferito, quindi, usare le conversazioni con gli insegnanti come strumenti orientativi utili per acquisire una certa familiarità con il mondo sociale degli studenti. Un'attenzione più precisa è, invece, stata dedicata ai dirigenti scolastici e ai vicepresidi, le cui conversazioni hanno fornito un utile materiale di supporto per comprendere le caratteristiche specifiche di ogni contesto scolastico.

Maggiore interesse è stato riservato ai genitori degli alunni, le cui interviste mi hanno permesso di acquisire una più profonda conoscenza delle dinamiche familiari sottostanti le scelte e i percorsi scolastici. Ho scelto di ascoltare anche la voce dei genitori poiché, come insegna Bourdieu, nelle scelte e nelle esperienze scolastiche si riflettono le stesse storie familiari. I vissuti scolastici sono, quindi, considerati in chiave relazionale, come cruciali momenti della vita familiare, in cui sono riprodotti, o contestati, sensi del limite e abilità di aspirare (Devine, 2004). Ciononostante, le interviste ai genitori costituiscono un materiale complementare a quelle sugli studenti, che rappresentano il nucleo del lavoro.

### 3.2 Le interviste con gli studenti

Lo studio delle esperienze degli studenti nelle scuole d'arte si compone di tre momenti secondo un processo a imbuto: dalla raccolta di primi dati sociodemografici nelle classi, al *focus group* con piccoli gruppi di alunni, fino all'intervista in profondità.

Una prima fase preliminare, svolta all'interno di tutte le classi alle quali ho avuto accesso<sup>90</sup>, ha consistito nel ricorso a un questionario etnografico (Soutrenon 2005; Orange

---

<sup>90</sup> A partire dal terzo anno le classi si dividono in base a diversi *curricula* interni, in cui gli studenti seguono alcuni corsi in comune e altri distinti. Ho scelto di considerare gli studenti provenienti da tutti gli indirizzi

2012). Con l'espressione "questionario etnografico" intendo indicare la somministrazione di alcune domande scritte circa l'impiego dei genitori e il titolo di studio, il percorso scolastico degli studenti, il consenso per la partecipazione alla ricerca e le informazioni di contatto. Si tratta, in sostanza, di un breve questionario che in letteratura è definito come etnografico in quanto il suo scopo risiede nella sola raccolta di informazioni preliminari alla ricerca effettiva; la quale non comprende un'analisi quantitativa. Il suo impiego, nonostante abbia avuto un ruolo meramente ancillare all'intervista discorsiva, ha risposto a diverse esigenze, pratiche e conoscitive.

In primo luogo, la scheda informativa è stata lo strumento che mi ha introdotta nelle classi, e ha rappresentato un primo momento di contatto con gli studenti e, per loro tramite, con gli stessi genitori. Anzitutto, ho consegnato i questionari in classe assieme a un avviso per le famiglie; in un secondo momento, sono tornata a raccogliere, e, in qualche caso, anche far compilare o completare, i fogli.

Inoltre, attraverso di esso, ho potuto esplorare in maniera preliminare alcuni temi, acquisire dati sociodemografici di base e, da ultimo, chiedere il necessario permesso dei genitori e accedere ai dati di contatto. La raccolta dei questionari mi ha, difatti, consentito di fare un primo esame degli studenti e di scegliere, all'interno di ciascuna classe considerata, gli otto/dieci alunni che avrebbero potuto partecipare alle successive interviste.

### 3.2.1 Il *focus group*

In seconda battuta, per studiare l'universo di senso degli alunni, ho scelto di orientarmi verso l'impiego della tecnica del *focus group*. Si tratta di una decisione che ho preso al fine di favorire il libero confronto e lo scambio di opinioni fra gli studenti stessi. L'obiettivo è stato quello di raccogliere le narrazioni dei ragazzi a partire da una, seppure guidata, libera conversazione fra loro. Questa scelta, che è in linea con la letteratura metodologica sui giovani (Eder, Fingerson 2003), si è rivelata proficua sul piano dei contenuti, in quanto ha permesso di raccogliere un primo valido materiale di analisi.

---

attivi (figurativo, architettonico e *design*, grafico), nonostante nella scuola privata fossero limitati solo a quello figurativo e architettonico, per l'assenza di studenti interessati alle altre alternative. Ho ritenuto, difatti, che questa stessa differenza fosse significativa anche a livello interpretativo.

Inoltre, l'impiego di questo strumento si è dimostrato utile anche a un livello più pragmatico, per giungere a individuare quegli studenti ai quali rivolgere domande più approfondite mediante l'impiego dell'intervista discorsiva.

Ho condotto tre *focus group* nel liceo privato, a causa delle restrizioni impostami nell'accesso alle classi dal dirigente scolastico non ho potuto farne uno di prova. Nel liceo pubblico, ho scelto di svolgere tre *focus group*, per bilanciare i materiali raccolti nel privato, e ho svolto, però, in via preliminare, un *focus group* di prova, al fine di verificare concretamente l'opportunità della tecnica.

I *focus group* sono stati realizzati durante l'orario scolastico, in aule anticipatamente predisposte, e hanno coinvolto dai sette ai nove studenti con una durata di circa due ore. All'interno del *focus group*, ho strutturato gli argomenti in due macro aree: una prima centrata sulla scelta educativa e sull'esperienza nel mondo scolastico, e una seconda dedicata alle rappresentazioni dell'arte, del futuro e delle professioni nel campo creativo. Ho quindi definito la traccia sulla base di alcune domande basilari, affiancate da strumenti di stimolo della discussione, secondo quanto indicato in letteratura (Frisina 2010, Kamberelis 2005; Krueger, Casey 2009, Fontana 2002, Harper 2002, Morgan 2001, Merryweather 2009). Durante le interviste di gruppo, ho fatto, quindi, ricorso all'impiego di materiale video, esercizi carta/matita, di vignette e di tecniche proiettive. In sostanza, ho elaborato un canovaccio composto da domande aperte, stimoli visivi ed esercizi, ma aperto alla libera conversazione e modellabile in base alle caratteristiche contingenti della situazione interattiva.

La scelta di dare una connotazione pratica a questa dinamica interattiva di gruppo risponde all'esigenza di suscitare nei ragazzi il maggiore coinvolgimento possibile, di generare una seria, ma al tempo stesso piacevole, applicazione e dedizione.

Ogni discussione ha avuto avvio con il ricorso a input iniziali costituiti dalla presentazione di brevi filmati video. All'interno di ciascun *focus*, ho scelto di utilizzare due frammenti di note commedie cinematografiche, "Mona lisa smile" e "Fame", in apertura alle due aree tematiche al fine di dare il via ai dibattiti. Ho, inoltre, inserito anche alcuni veloci esercizi carta/matita basati sullo strumento delle associazioni libere, che hanno costituito una ulteriore base della discussione, soprattutto nei momenti di transizione tra un tema e l'altro. Infine, talvolta ho utilizzato la tecnica delle vignette (Barter, Renold, 2000) per

stimolare la capacità proiettiva degli studenti in riguardo alle percezioni sul futuro e sul mondo professionale dell'arte.

In breve, ho impiegato questi strumenti per raggiungere una libertà controllata come forma di equilibrio della situazione discorsiva, ma anche per rendere maggiormente partecipativa la ricerca stessa, seguendo le indicazioni metodologiche provenienti dalla ricerca sociale dedicata all'adolescenza (Punch 2002, Bagnoli 2009, Meo 2010, Heath, Brooks, Cleaver, Ireland 2009, Abell *et al.* 2006).

Nella composizione dei gruppi, ho preferito seguire il criterio dell'omogeneità, scegliendo studenti provenienti dalla stessa scuola e della medesima età e spesso della stessa classe, coinvolgendo assieme studenti e studentesse.

In sintesi, il *focus group* si è rivelato un buon strumento di indagine in quanto gli studenti si sono dimostrati abbastanza coinvolti, e ho riscontrato uno spirito di gruppo e un clima positivo e aperto al confronto. In effetti, la stessa dimensione collettiva, e la conseguente articolazione dinamica delle opinioni, ha permesso di dare alla ricerca un'impronta quasi partecipativa; clima di cui ha beneficiato la successiva intervista individuale.

Difatti, uno dei rischi rilevati durante il lavoro empirico ha riguardato la presenza di atteggiamenti di acquiescenza nei confronti della ricerca. Questi atteggiamenti hanno sortito effetti negativi nella stessa dinamica d'intervista. Si tratta di problemi generati da una scarsa considerazione preliminare della subordinazione caratteristica della condizione di studente. Essi rinviavano alla difficoltà per i ragazzi di poter esprimere un semplice rifiuto di fronte a un invito mediato dall'autorità dell'insegnante. Nelle prime interviste pilota, alcuni studenti si sono, difatti, dimostrati diffidenti nei confronti dell'idea di raccontare la propria esperienza scolastica e questo atteggiamento ha dato un'impronta negativa all'intervista. Il *focus group* ha, invece, ricevuto una certa simpatia e ha generato maggiore curiosità e coinvolgimento. Esso ha, quindi, sortito effetti positivi in termini sia pratici sia di contenuto. Infatti, il libero confronto delle opinioni fra pari sembra aver costituito un'occasione per la maturazione di una maggiore consapevolezza, anche nei termini di elaborazione riflessiva. A livello più pratico, l'esperienza della discussione collettiva ha sviluppato un interesse sui temi di indagine e, di conseguenza, anche una positiva, e più libera, propensione alla collaborazione. In effetti, rispetto alle iniziali interviste di prova, ho potuto osservare negli studenti un maggiore impegno nella stessa elaborazione delle risposte durante la successiva intervista individuale.

Infine, occorre osservare come il *focus group* ha costituito uno strumento importante nella ricerca in quanto ha permesso il confronto delle esperienze e ha facilitato l'emergere delle diverse identità d'apprendimento, nei termini di differenze e somiglianze nei modi di vivere la comune esperienza scolastica. Si possono, quindi, parafrasare le osservazioni sviluppate da Callaghan in merito alle possibilità offerte dal *focus group* per l'analisi dell'*habitus*: «La discussione agisce come parte del processo di sviluppo, gestione e conferma delle identità [...] Il terreno comune che è alla base del pensiero riflessivo che emerge nelle discussioni di gruppo è il materiale di cui è fatto l'*habitus*» (Callaghan, 2005, 3).

### 3.2.2 Le interviste in profondità

Una seconda fase della ricerca si compone di interviste in profondità ad alcuni studenti; la cui selezione è avvenuta sulla base dell'analisi del materiale raccolto durante il *focus group*.

In questo caso, ho scelto di dirigermi verso uno stile di intervista discorsivo, con un basso grado di standardizzazione e di direttività. Tuttavia, ho preferito avvalermi, al suo interno, anche dell'ausilio di una tecnica maggiormente direttiva, ossia la linea del tempo (Bagnoli, 2009), come supporto di stimolo e di guida della riflessione. La tecnica della linea del tempo consiste nel richiedere agli intervistati di tracciare una linea temporale sulla quale segnare gli eventi biografici ritenuti significativi. Si tratta di uno strumento che si è rivelato particolarmente utile soprattutto con gli studenti più giovani in quanto facilita una preliminare ricostruzione del proprio vissuto, che aiuta così nella elaborazione riflessiva necessaria per l'esplorazione della dimensione temporale. Esso, in sostanza, permette di coniugare la libera articolazione dell'esperienza biografica dell'intervistato con una mia esigenza di strutturazione del flusso interattivo. Questo accorgimento consente, quindi, di dare una prima impronta temporale all'intervista, in cui la ricostruzione introduttiva degli snodi cruciali e delle transizioni costituisce un *frame* interpretativo entro cui si può dispiegare la stessa dinamica interattiva.

La scelta della forma di intervista è stata dettata dall'esigenza di declinare l'approccio teorico di partenza, denso di ipotesi e concetti, con la stessa serendipità della realtà empirica. In sostanza, ho cercato di utilizzare una traccia di intervista capace di riflettere

alcune questioni teoriche cercando di evitare di rimanere intrappolata in quella che Bourdieu (1992) definisce come *doxa* scolastica. Il tentativo di far interagire realtà empirica e sguardo teoricamente consapevole ha preso, quindi, forma nella scelta di una intervista discorsiva con un basso livello di strutturazione.

Tuttavia, non si tratta di una intervista biografica in senso stretto, che avrebbe richiesto un notevole impegno da parte dei ragazzi. I concetti di capitale culturale e di *habitus* sembrerebbero, difatti, ben indagabili attraverso la forma dell'intervista biografica e/o longitudinale (Burke, 2015). Ciononostante, ragioni di ordine pratico mi hanno condotta a scartare entrambe le opzioni, a favore di una forma di intervista narrativa meno aperta ma attenta, comunque, alle transizioni biografiche. L'intervista biografica sarebbe stata forse una scelta proficua in quanto avrebbe permesso una ricostruzione del senso complessivo dell'esperienza scolastica. Tuttavia, in questa decisione, ho valutato la difficoltà pratica di condurre interviste biografiche, e quindi particolarmente dense, lunghe e ripetute, all'interno del contesto scolastico, segnato da ritmi difficilmente compatibili con esse. Ho ritenuto, d'altra parte, che una traccia di intervista con un alto grado di strutturazione avrebbe rischiato di forzare eccessivamente gli studenti verso risposte convenzionali, anche in considerazione dello stesso luogo di realizzazione.

Ho cercato, quindi, di evitare il rischio di cadere nella trasformazione della situazione d'intervista in una mera interrogazione scolastica. Si tratta di considerazioni sviluppate in seguito al confronto fra le prime interviste di prova, che stringevano su una traccia semi strutturata di domande, e le esperienze dei *focus group*, in cui ho lasciato un maggiore grado di libertà. In sostanza, ho cercato di non rendere il canovaccio d'intervista troppo rigido e poco sensibile ai differenti soggetti e situazioni.

In questo *frame*, ho utilizzato la linea del tempo come strumento di controllo dell'intervista ma anche come opportunità per una prima libera articolazione del vissuto dei ragazzi. Pertanto, ho strutturato l'intervista in due momenti. In una prima fase introduttiva, ho chiesto agli studenti di tracciare una linea del tempo pensando alla propria esperienza di vita passata e alle proiezioni sulle tappe future. Ho, quindi, aperto l'intervista con una tradizionale consegna introduttiva chiedendo loro di raccontare il proprio vissuto scolastico, partendo da dove preferivano e aiutandosi con quanto scritto nella linea del tempo. Questa prima fase dell'intervista mi ha permesso di dare spazio e di lasciare liberi gli studenti di raccontarsi, e ha avuto l'obiettivo pratico di stimolare la



riflessione e l'articolazione delle esperienze. In seguito, ho, quindi, ripreso le risposte degli intervistati proponendo loro alcuni stimoli e domande di approfondimento. In questo modo, ho potuto dare una prima direzione al flusso interattivo, rispettando, al contempo, il loro universo di senso. Nel proseguo della dinamica interattiva, sulla base della mia traccia d'intervista, ho chiaramente proposto loro alcune questioni rimaste non affrontate, al fine di raccogliere tutte le informazioni sulle aree tematiche rilevanti. In sostanza, ho utilizzato una traccia di intervista con un basso grado di direttività, ma comunque controllata e guidata dagli stimoli prestabiliti.

In sintesi, attraverso questa forma di intervista, ho cercato di porre in pratica, in una dimensione pragmatica e semplice, i principi dello stesso "costruttivismo strutturalista" di Bourdieu (2005b), coniugando teoria e prassi nella creazione di una dialettica interattiva teoricamente fondata e guidata ma aperta alla stessa realtà empirica (Kloot, 2016, Burke 2015). Nella definizione della dinamica interattiva, ho cercato, quindi, di far emergere il senso attribuito dagli intervistati alle esperienze scolastiche, le gerarchie dei valori messi in gioco, e le stesse dinamiche di conversione, di attuazione e di sviluppo del gioco dei capitali.

Per quanto riguarda la scelta dei soggetti intervistati, è possibile ricostruire sommariamente il percorso di selezione compiuto, come già accennato sopra. L'obiettivo ultimo è stato quello di giungere a intervistare 15 studenti in ognuna delle due scuole liceali.

La selezione degli studenti partecipanti, come già osservato, è stata effettuata procedendo a più stadi. Anzitutto, ho svolto un primo lavoro in classe con una sorta di questionario a risposta chiusa. Da quanto è emerso in ciascuna classe ho selezionato fra 7/9 studenti per comporre tutti i gruppi con i quali realizzare i *focus group*. All'interno di ciascun gruppo cercato di scegliere studenti differenti, considerando il loro profitto scolastico e la loro condizione sociale.

Sono giunta ad avere sei *focus group* coinvolgendo circa una cinquantina di studenti, fra i quali ho selezionato quelli con cui svolgere il colloquio individuale. Grazie al materiale proveniente dalle discussioni di gruppo, ho scelto di intervistare singolarmente anzitutto quegli studenti che si sono rivelati maggiormente collaborativi. Inoltre, ho scelto quei ragazzi di cui ho ritenuto interessante approfondire le osservazioni e le riflessioni. In tal senso, il *focus group* mi ha permesso di individuare casi molto differenti, e di abbozzare

una prima classificazione degli studenti, che mi ha guidata nella selezione operata per l'intervista.

Infine, la mia presenza ricorrente nelle scuole, e l'ingresso in alcune famiglie per l'intervista genitoriale, mi hanno dato l'occasione di rincontrare i ragazzi e, in alcuni casi, di approfondire e aggiornare la prima intervista.

### 3.3 Le interviste con i genitori

Per quanto riguarda il piano familiare, ho deciso di coinvolgere alcuni dei genitori degli studenti liceali, selezionati per l'intervista individuale. Si tratta di interviste che hanno un valore complementare a quelle condotte con gli studenti. Ho, quindi, scelto il ricorso all'intervista in profondità in quanto ritengo che sia uno strumento idoneo per riflettere sulle esperienze quotidiane e sulle dinamiche della scelta scolastica.

Durante le interviste, una delle maggiori difficoltà ha riguardato la raccolta di riflessioni sui trascorsi scolastici difficili dei ragazzi e sulle relative reazioni familiari. Si è trattata di una diffidenza dimostrata dai genitori provenienti dai *milieu* sociali più privilegiati, i quali sono stati restii ad argomentare le dinamiche familiari di retroscena alle bocciature e ai cambiamenti scolastici forzati. Questo aspetto è emerso in qualche misura anche nelle situazioni di intervista con gli studenti. Tuttavia, come preciserò nel corso dell'analisi dei resoconti d'intervista, non sono tutt'ora sicura che si possa trattare di un effettivo problema di fiducia accordatami durante la dinamica interattiva. Difatti, gli studenti intervistati avevano già superato la fase problematica e avevano trovato strategie di riconciliazione scolastica e familiare. Inoltre, come emergerà in seguito nell'analisi di qualche stralcio d'intervista, gli stessi genitori sembrerebbero attribuire scarsa rilevanza ai meri esiti scolastici a livello liceale. Per contro, le famiglie provenienti da *milieu* sociali svantaggiati si sono, invece, dimostrate più dirette ed esplicite nelle riflessioni sui trascorsi scolastici, e, in alcuni casi, hanno vissuto l'intervista come una piccola occasione per poter raccontare e dare voce alle proprie esperienze negative e alle "ingiurie di classe" subite (Reay 2010 b).

Queste interviste sono state realizzate per lo più nelle stesse abitazioni delle famiglie ma, talvolta, anche nelle aule scolastiche e in locali pubblici, a seconda della disponibilità dei genitori. Si tratta di interviste che hanno coinvolto soprattutto le madri, che si sono

dimostrate maggiormente disponibili e, per certi versi, anche più coinvolte nelle dinamiche educative dei propri figli. Infine, il contatto con i genitori è avvenuto grazie alla preliminare somministrazione delle schede informative, nelle quali veniva proposta l'intervista e richiesto un recapito telefonico. Ho, tuttavia, incontrato resistenze da parte dei genitori della scuola privata, che si sono rivelati poco disponibili alla collaborazione. In alcuni casi, solo in un secondo momento sono riuscita ad ottenere il consenso per l'intervista, grazie all'intermediazione dei ragazzi, e in seguito all'esperienza del *focus group*.

Inoltre, in rare occasioni, l'intervista è avvenuta in coppia, in quanto entrambi i genitori si sono presentati assieme all'incontro. In questi casi, ho preferito assecondare le loro preferenze poiché si è trattato di situazioni, per quanto poco ortodosse, che si sono rivelate proficue per la riflessione sulla storia familiare e sulle rappresentazioni dei percorsi educativi. Infine, ho deciso di non condurre *focus group* con i genitori in considerazione sia delle difficoltà pratiche di realizzazione, a causa della loro esigua disponibilità temporale, sia dell'importanza secondaria attribuita ai genitori nel mio lavoro.

### 3.4 Le dimensioni dell'analisi

La traccia delle interviste ai genitori ha coperto le seguenti aree tematiche<sup>91</sup>:

- il processo di scelta scolastica;
- l'esperienza scolastica dei loro figli;
- la loro stessa esperienza educativa e professionale;
- le loro aspirazioni sul futuro dei figli;
- le loro attitudini, opinioni e pratiche attorno ai mondi artistici.

Analogamente, la traccia dell'intervista ai ragazzi ha coperto queste aree tematiche:

- il loro percorso educativo e la loro esperienza scolastica quotidiana;
- il processo di scelta scolastica liceale;

---

<sup>91</sup> La spiegazione delle motivazioni della scelta di queste aree tematiche per studiare il ruolo del capitale culturale e dell'*habitus* nei vissuti scolastici è approfondita nel capitolo precedente.

- la rappresentazione di sé stessi come studenti;
- la loro idea dell'arte e degli artisti;
- le loro aspirazioni per il futuro, ambizioni educative e professionali.

L'analisi di queste aree tematiche delle interviste si è svolta in direzione verticale e orizzontale. In una prima fase, ho analizzato ciascuna intervista nella sua singolarità, al fine di rilevare i tratti cruciali del percorso biografico dell'intervistato. Si tratta di una analisi che mi ha anche consentito di individuare in maniera più precisa quegli snodi concettuali alla base delle macro aree tematiche ipotizzate nella prima definizione della ricerca. Questo lavoro interpretativo mi ha permesso di tracciare alcuni iniziali profili di studente. Si tratta di profili che ho definito solo sommariamente ma che mi hanno consentito di raggruppare il materiale empirico in maniera più precisa e articolata, rispetto alla mera distinzione pragmatica fra alto e basso *background* socioculturale.

In un secondo momento, ho, quindi, proceduto a un'analisi orizzontale, agevolata dal precedente raggruppamento delle interviste in profili e dalla individuazione delle categorie d'analisi. In questa fase, ho cercato di mettere in evidenza le differenze principali mediante il continuo confronto dei casi.

In tal modo, ho potuto entrare nelle narrazioni cercando di mantenere la specificità di ogni singolo percorso educativo, assieme all'esigenza della elaborazione di un ordine classificatorio ed esplicativo delle differenze rilevate. A conclusione di questa fase interpretativa ho, quindi, collegato le osservazioni sviluppate sui dati alle originali domande di ricerca e alle riflessioni teoriche più generali. In questo lavoro d'analisi, ho preferito evitare la discussione articolata di *case study* in quanto ho ritenuto maggiormente esplicativo dare corpo a un livello interpretativo intermedio basato sulla individuazione di profili di studenti.

### 3.5 La definizione del profilo degli intervistati

A livello pragmatico, per poter analizzare in termini interpretativi il capitale culturale, è necessario riflettere sulle differenze sociali richiamandosi a un uso qualitativo delle distinzioni di classe (Serre, Wagner 2015).

Nella considerazione delle differenze sociali non ho fatto riferimento ai modelli delle classi occupazionali perché essi si compongono di categorie che risultano eccessivamente fini e sarebbero stati poco utili all'interno del mio lavoro, che si basa su un piccolo gruppo di soggetti.

Pertanto ho deciso, sulla scorta dei lavori di Lareau (2003), Burke (2015), Ball et al (2000), Reay *et al.* (2005), di procedere secondo una suddivisione generale fra classe operaia e classe media, ciascuna definita in modo ampio. In sostanza, ho seguito le indicazioni provenienti da questi studi qualitativi che, nel loro insieme, forniscono un possibile modello interpretativo delle differenze sociali e culturali.

In questo *frame*, ho, quindi, proceduto alla rilevazione del titolo di studio e dell'occupazione dei genitori degli alunni. Inoltre, ho preferito considerare il livello educativo e occupazionale di entrambi, assegnando alla famiglia il grado più alto, indipendentemente a quale coniuge appartenesse, secondo il criterio di dominanza. Nella considerazione del titolo occupazionale ho, quindi, fatto riferimento solamente alla classificazione Istat, al fine di distinguere e ordinare le attività lavorative.

Sulla base di questi dati, ho raggruppato gli intervistati in due macro profili dividendo fra un primo gruppo contrassegnato da un basso *background* sociale (schede 3 e 4) e uno secondo gruppo identificativo delle famiglie privilegiate (schede 1 e 2). Si tratta di una suddivisione che ha un valore esplicativo delle differenze più significative ma che necessariamente lima le distinzioni interne alle stesse divisioni e appartenenze di classe. Non è stato, difatti, possibile articolare riflessioni più specifiche sulle differenze presenti dentro a queste due macro categorie in quanto la numerosità dei soggetti intervistati non avrebbe permesso di sviluppare considerazioni rilevanti in questi termini. Ho, quindi, proceduto a una suddivisione generale, nonostante la consapevolezza del carattere necessariamente approssimativo di tale operazione; ad esempio, per la classe media, ho dovuto trascurare la profonda differenza intercorrente fra le posizioni privilegiate più elevate, come quella dei medici, e quelle relativamente inferiori, come quella degli insegnanti.

Il profilo degli intervistati della classe operaia è identificato dal possesso di titoli di studio fino al livello secondario superiore e dallo svolgimento di lavori manuali (scheda 3 e 4). Il profilo degli intervistati della classe media si riferisce al possesso di titoli di studio

superiori alla secondaria (titoli post diploma e universitari) e a occupazioni non manuali (scheda 1 e 2).

In sintesi, si tratta di un uso prettamente qualitativo delle gerarchie di classe, che è consapevole del portato di limiti interpretativi generati da una suddivisione così sfumata. Tuttavia, si possono riprendere alcune osservazioni sviluppate da Reay, David e Ball (2005) che, nella loro ricerca sui percorsi educativi terziari, spiegano la possibilità di un approccio che, invece di concentrarsi sulle scale occupazionali, enfatizzi «come i soggetti studiati pensano, sentono, agiscono, giudicano, discernono in relazione all'alta educazione [...] noi investighiamo e identifichiamo le classi [...] in un insieme di pratiche di distinzione e di riproduzione [...] il nostro focus riguarda le risposte affettive ai processi di scelta dell'alta educazione, così come il senso di sicurezza o insicurezza, familiarità e estraneità» (ivi, 16).

Nella stessa selezione degli studenti da intervistare, ho cercato di fare riferimento alle situazioni familiari maggiormente rappresentative di questi due profili, al fine di dare corpo all'analisi delle differenze culturali e sociali. Tuttavia, si tratta di una decisione frutto di compromessi con gli studenti, le famiglie e le loro disponibilità.

Inoltre, questa stessa scelta rimanda a un processo di selezione che è avvenuto nel corso della ricerca, parallelamente alla specificazione degli interrogativi sulla base degli stessi dati raccolti. Difatti, in un primo momento, mi ero proposta di raccogliere narrazioni provenienti dai soggetti più differenti in termini di stratificazione culturale e sociale.

Solo in una seconda fase, ho progressivamente indirizzato le scelte in una direzione più attenta alla piena identificazione con le due macro categorie. Purtroppo, ho incontrato le maggiori resistenze nella collaborazione da parte soprattutto delle famiglie privilegiate, problema che si è aggiunto alla prima difficoltà di entrare nelle aule delle scuole private. Il disegno della ricerca nel suo insieme ha subito, quindi, diversi cambiamenti e continue specificazioni nel corso del lavoro di raccolta dei dati; percorso che mi ha portata a circoscrivere gli interrogativi e a delimitare gli interessi. Per questo motivo, alcune interviste effettuate inizialmente non sono entrate nell'analisi proposta in seguito, nella quale ho preferito concentrare l'attenzione sui casi maggiormente rappresentativi dei gruppi interpretativi identificati. Inoltre, nel piano di rilevazione, ho stabilito a priori la selezione di quindici studenti e circa la metà dei genitori per la scuola pubblica e per quella privata, nonostante questa suddivisione non copra esattamente la distinzione fra

alto e basso *background* sociale. Nel corso del lavoro, mi sono imbattuta in qualche situazione ibrida, che ho scelto di considerare ma a cui non ho dedicato una attenzione precipua. Difatti, sia nella scuola pubblica sia in quella privata ho esaminato anche alcuni casi che possono essere definiti devianti. Ad esempio, nella scuola privata, ho incontrato studenti provenienti da famiglie privilegiate di imprenditori ma con basso capitale culturale. Non dedicherò un'analisi estesa ad essi, ma pur tuttavia si tratta di dati rilevanti che mi hanno permesso di sviluppare alcune riflessioni sull'effetto esercitato dall'*habitus* istituzionale.

### 3.5.1 Il profilo degli intervistati

Studenti e genitori con alto *background* socio-culturale:

Francesco<sup>1</sup>, 18 anni, scuola privata, padre dentista con laurea, madre casalinga con diploma liceale.

Elisabetta, 17 anni, scuola privata, padre insegnante, madre insegnante, con laurea.

Lorenzo, 18 anni, scuola privata, padre imprenditore edile, con diploma, madre insegnante, con laurea.

Elisa, 18 anni, scuola privata, madre architetto ma casalinga, padre imprenditore, con laurea.

Cecilia, 16 anni, scuola pubblica, padre impiegato statale, con laurea, madre casalinga con diploma liceale.

Michele, 16 anni, scuola privata, padre medico, con laurea, madre impiegata in banca, con diploma liceale.

Andrea, 18 anni, scuola privata, padre imprenditore, con laurea, madre organizzatrice di eventi, con diploma liceale.

Scheda 1. Gli studenti intervistati assieme all'intervista complementare ai loro genitori.

Studenti con alto *background* socio-culturale:

Francesco, 18 anni, scuola privata, padre e madre medici, con laurea.

Veronica, 17 anni, scuola privata, padre avvocato, con laurea, madre maestra d'asilo con specializzazione post diploma.

Vittorio, 18 anni, scuola privata, padre e madre architetti, con laurea.

Alessandro, 17 anni, scuola privata, padre imprenditore, madre artista, entrambi con laurea.

Marta, 18 anni, scuola privata, padre chimico, madre dirigente, entrambi con laurea.

Gian Maria, 17 anni, scuola privata, madre designer, padre architetto, entrambi con laurea.

Giulia, 18 anni, scuola privata, madre fashion designer, padre imprenditore, entrambi con laurea.

Scheda 2. Gli studenti intervistati senza l'intervista complementare ai loro genitori.

Studenti e genitori con basso *background* socio-culturale:

Luca, 16 anni, scuola pubblica, padre operaio, con diploma professionale, madre disoccupata, licenza media.

Sonia, 18 anni, scuola pubblica, padre magazziniere, licenza media, madre casalinga, diploma professionale.

Teresa, 17 anni, scuola pubblica, padre carpentiere, madre casalinga, licenza media.

Giulia, 18 anni, scuola pubblica, padre e madre parrucchieri, licenza media.

Erica, 18 anni, scuola pubblica, padre autista, madre collaboratrice domestica, licenza media.

Giordano, 18 anni, scuola privata, genitori ristoratori, licenza media.

Francesca, 16 anni, scuola pubblica, padre operaio con diploma professionale, madre impiegata, con diploma.

Elisabetta, 17 anni, scuola pubblica, padre autotrasportatore, licenza media, madre collaboratrice domestica, con diploma.

Beatrice, 16 anni, scuola pubblica, madre barista, licenza media, padre ferroviere, diploma.

Scheda 3. Gli studenti intervistati assieme all'intervista complementare ai loro genitori.



Studenti con basso *background* socio-culturale:

Andrea, 20 anni, scuola pubblica, padre e madre operai, licenza media.

Valerio, 21 anni, scuola pubblica, padre magazziniere, diploma professionale, madre casalinga con diploma.

Marta, 19 anni, scuola pubblica, padre lavoratore edile, licenza media, madre casalinga, licenza media.

Filippo, 17 anni, scuola pubblica, madre e padre artigiani, con diploma.

Alessandro, 17 anni, scuola privata, padre ragioniere, e madre casalinga, entrambi con diploma professionale.

Daniele, 17 anni, scuola pubblica, genitori artigiani, con diploma professionale.

Piero, 16 anni, scuola pubblica, padre meccanico, madre ragioniera, entrambi con diploma professionale.

Scheda 4. Gli studenti intervistati senza l'intervista complementare ai loro genitori.

## Conclusioni

All'interno di questo capitolo mi sono proposta di esplicitare e di problematizzare alcune delle operazioni pratiche compiute durante il lavoro sul campo. In tal senso, ho ricostruito le fasi principali attraverso le quali ha preso corpo lo studio. Per ciascuna tappa, ho cercato di argomentare le ragioni alla base delle scelte compiute, e di spiegarne le implicazioni nella prassi di ricerca. Si tratta di una sintesi descrittiva nella quale ho dato priorità alle dimensioni più tecniche e operative al fine di riflettere sullo stesso lavoro di costruzione dell'oggetto empirico (Bourdieu, Wacquant 1992).

In conclusione, la realizzazione di questa ricerca si è rivelata un percorso a tratti complesso, nel quale ho intrapreso strade continuamente riorientate e ridefinite. A tal proposito, si possono condividere le riflessioni di Lareau, la quale argomenta:

«usare metodi qualitativi significa imparare a vivere nell'incertezza, nell'ambiguità e nella confusione a volte per settimane. Significa anche intraprendere un percorso nel quale bisogna prendere molte decisioni con solo vaghe linee guida [...] ha i suoi vantaggi [...] ci sono stati momenti nella ricerca sul campo in cui avrei ucciso per avere una regola inviolabile da seguire come un comando da schiacciare in Spss [...] io trovo tutto ciò

estenuante ma è anche eccitante cercare costantemente di capire che cosa fare nel prossimo passo» (Lareau, 1996, 198).

Questa mia esperienza concorda, in sostanza, con la visione di Lareau della ricerca qualitativa come un'impresa che coinvolge il ricercatore in un percorso che può talvolta risultare difficile da tenere sotto controllo e prevedere gli sviluppi. Si può ritenere che questa caratteristica, se rimanda inevitabilmente ad aspetti critici, costituisce, al contempo, anche un punto di forza in quanto permette di mantenere una particolare apertura alla realtà empirica.

In tal senso, si possono sviluppare alcune considerazioni conclusive tese a interrogare come l'approccio teorico di partenza, di stampo bourdieusiano, sia stato concretamente impiegato e interrogato nella prassi di ricerca (Costa, Murphy 2016, Grenfell, James *et al.* 2005). Questo studio prende, difatti, le mosse da un lavoro solo abbozzato da Bourdieu, che s'interroga sulle caratteristiche di quella particolare e prima forma di investimento nel mondo creativo costituita dalla scuola d'arte. Questa prospettiva ha rappresentato, quindi, un motore, sia per quanto riguarda la prima definizione dell'oggetto di indagine sia per le stesse lenti concettuali impiegate per entrare nel campo empirico. Tuttavia, la realizzazione pratica della ricerca ha richiesto e dato avvio a una profonda dialettica interattiva fra realtà empirica e letteratura di riferimento tesa a «convertire problemi molto astratti in operazioni scientifiche assolutamente pratiche» (Bourdieu, 1992, 174). La stessa definizione degli strumenti di indagine e la selezione dei soggetti ha seguito questa strada. In particolare, come già osservato nei paragrafi precedenti, la riflessione sulle forme d'intervista esprime la necessità di rimanere ancorata alla soggettività dei vissuti educativi, e di cercare di rilevare al loro interno il ruolo dell'*habitus* e del capitale culturale. Questa breve descrizione delle scelte compiute riflette, quindi, il tentativo di rendere conto di alcuni aspetti della “logica della pratica” della ricerca «con il suo brancolare, i suoi tentativi, i suoi pentimenti [...] e un senso pratico dell'orientamento teorico [...] che, a ogni momento, propone, con un miscuglio di intrepidità e di prudenza, concetti provvisori, destinati a costruirsi precisandosi e correggendosi attraverso i fatti che permettono di produrre» (Bourdieu, 1998, 69).

---

## Capitolo IV.

### L'indifferenza della distinzione.

#### Gli studenti privilegiati fra disaffezione scolastica e *noblesse oblige*.

---

«Nothing classifies somebody more than the way he or she classifies» (Bourdieu, 1990, 132).

### Introduzione

All'interno di questo capitolo mi propongo di studiare un particolare gruppo di studenti identificabile nei giovani di classe media, con elevato capitale culturale, e contraddistinti da un atteggiamento di sostanziale disinteresse e disaffezione nei confronti del mondo scolastico.

Questa classificazione rimanda a un particolare profilo di studenti che, pur nella loro intrinseca e singolare diversità, sembrerebbero caratterizzati da una presa di distanza dal sapere scolastico. Essi possono essere considerati come particolari casi di "apprendimento faticoso" (Ball *et al.* 2000; Aggleton 1984).

Mi propongo, quindi, di esplorare le esperienze di quei giovani che sembrerebbero mettere parzialmente in questione e incrinare lo stesso basilare assunto della teoria della riproduzione, in accordo al quale i cosiddetti "delfini" erediterebbero una certa abilità nel destreggiarsi nel campo scolastico. Questi studenti della "classe media"<sup>92</sup>, che si caratterizzano per un basso rendimento scolastico, sembrerebbero difatti dilapidare alcuni benefici del patrimonio culturale ereditato in ambito familiare. All'interno di questo capitolo, cercherò di analizzare le dinamiche e i significati sottesi alle diverse forme di

---

<sup>92</sup> Intendo utilizzare il termine classe media per identificare quegli studenti provenienti da *milieu* sociali privilegiati. Si tratta di una semplificazione che ha qui un'utilità esplicativa e che rimanda alle osservazioni precedenti sul metodo di ricerca. Le riflessioni sviluppate in questo capitolo si basano, difatti, su un numero circoscritto di interviste e di *focus group*, i cui soggetti sono stati raggruppati in questa generica categoria. Occorre tuttavia chiarire la consapevolezza circa il carattere necessariamente arbitrario della classificazione in uso e, soprattutto, sulla impossibilità di esaminare le stesse divisioni interne alla classe media (Devine 2004, Bourdieu 2001a). Purtroppo l'esiguo numero di interviste dedicate ai giovani privilegiati non consente di rendere conto della disomogeneità interna.

disgiunzione fra capitale culturale familiare e disposizioni scolastiche, e, in senso più esteso, fra riproduzione sociale e culturale.

Questi studenti sono a primo avviso identificabili in un qualche profilo di “ribelli” (Aggleton 1984) o semplicemente devianti (Bourdieu, 1996, 183) laddove presentano diversi gradi di distanza e di disaffezione dai valori del mondo scolastico. Tuttavia, cercherò di argomentare come essi costituiscano un caso particolare di riproduzione piuttosto che una vera e propria anomalia. Occorrerà, quindi, superare il concetto sociologico di “giovani ribelli” (Aggleton, 1984) a favore dell’idea di distintiva indifferenza come caratteristica della loro stessa *noblesse oblige*<sup>93</sup> (Bourdieu, 2005c). In effetti, la presa di distanza dal sapere scolastico appare legata a una forma, un modo specificatamente elitario di vivere la propria esperienza nel campo scolastico, piuttosto che a un effettivo atteggiamento di ribellione<sup>94</sup>.

Il capitolo è strutturato in tre sezioni: in una prima parte offro una breve revisione delle ricerche sulla riproduzione educativa dei privilegiati, per giungere a evidenziare la carenza, e l’importanza, di studi dedicati alle forme problematiche di riproduzione. In un secondo momento, tenterò di entrare nei resoconti narrativi per mettere a fuoco le caratteristiche di questa peculiare modalità d’incontro con il mondo della scuola e di analizzare le sue possibili implicazioni.

In terza battuta, cercherò di muovermi lungo questa pista interpretativa per illuminare gli atteggiamenti nei confronti del mondo creativo ed esaminare gli stessi orientamenti e percezioni sul futuro e sulle possibili direzioni educative e professionali.

Il mio obiettivo è quindi quello di mettere in rilievo le caratteristiche dell’*habitus* di questi studenti, caratteristiche che, si può supporre, rinviano sia alla loro condizione di classe sia

---

<sup>93</sup> Spiega Bourdieu la logica del concetto di *noblesse oblige*, osservando come i diritti e gli obblighi dei dominanti si configurano come aventi un carattere distinto e distintivo: «La consacrazione simbolica ha effetti molto reali, tra le diverse ragioni per cui quelli che differenziano sono già differenziati [...] perché le pratiche distintive si impongono su di loro, ottenendo soprattutto enormi investimenti da queste stesse persone scelte (in linea con la logica della "*noblesse oblige*"), rinforzando così costantemente queste differenze. [...] l’istituzione educativa tende a produrre differenze sociali incorporate, e anche naturalizzate, lavorando sulle differenze sociali già preesistenti, che quindi rafforza permettendo loro, attraverso un riconoscimento ufficiale, di divenire realizzate pienamente e infine iscritte in disposizioni oggettive e misurabili, continuamente affermate nell’oggettività delle pratiche. Reputata fin dall’inizio e per la vita come essenza superiore, la nobiltà culturale è destinata a seguire rapide carriere verso posizioni dominanti e d’autorità, le quali, poiché non sono mai completamente definite (o solo apparentemente definite) solamente dalla loro dimensione tecnica, rimandano a [...] proprietà che sono inesorabilmente sia morali sia intellettuali che coloro che occupano posizioni dominanti nei diversi campi attribuiscono a sé stessi» (Bourdieu, 1996, 150).

<sup>94</sup> Il riferimento è al lavoro di Aggleton, che verrà ripreso in seguito.

all'influenza dell'ideologia neoliberale<sup>95</sup>. In tal senso, argomenterò come la distintiva indifferenza sia una dimensione peculiare della loro identità d'apprendimento<sup>96</sup>. Questa prospettiva interpretativa è debitrice di alcune riflessioni sviluppate nella sociologia dell'educazione anglosassone (Ball 2000, Allen 2013, Power 2001) e, in particolare, alle ricerche svolte da Stahl (2014a, b) e da Reay (2005). Dal lavoro di Stahl intendo, difatti, riprendere alcune suggestioni per esplorare come si articolano le identità degli studenti sotto l'egida neoliberale. Reay offre invece alcune intuizioni relative la «economia psichica della classe» (Reay, 2005, 193) che costituiscono una importante base interpretativa delle esperienze scolastiche narrate dai miei studenti<sup>97</sup>.

Tuttavia, alla base delle riflessioni sviluppate in questo capitolo ci sono le parole di Bourdieu, il quale spiega come:

«Le discipline scelgono i loro studenti così come gli studenti scelgono le loro discipline, imponendo su loro categorie di percezione di materie e di carriere come anche delle loro stesse *skill* [...] La credenza che si è predestinati, [...] largamente determinante delle

---

<sup>95</sup> La prospettiva di ricerca di Stahl si basa sui concetti di *habitus* e di identità d'apprendimento. Nella ricerca sui giovani studenti della classe operaia, l'autore s'interroga su «I processi neoliberali che formano e (riformano) le identità come anche i processi di 'sense-making' – o anche 'value-making' – nell'*habitus* dei giovani». Stahl osserva come «La *governance* neoliberale delle politiche educative emerge nelle classi scolastiche trasformandosi nella retorica del 'best of the best' delle qualificazioni e delle competizioni, che veste il sé della classe media adatto a cogliere cosa conta assemblando e dispiegando risorse per assicurare il successo. L'apprendimento di *skill*, maturato in un discorso delle aspirazioni, è frequentemente equiparato con l'accesso a un alto status o ad alti risultati» (Stahl, 2014b).

<sup>96</sup> Utilizzo il concetto di identità d'apprendimento così come definito nella letteratura sociologica da Rees *et al.* (1997) e, per suo tramite, da Ball *et al.* (2000) e da Lareau (2003). Il concetto di identità d'apprendimento è strettamente connesso ma analiticamente distinto da quello di identità sociale; pertanto intendo guardare alle dinamiche sottese alle loro reciproche interrelazioni. Il riferimento base è costituito dalla riflessione di Reay che spiega l'utilità di una prospettiva sociologica, di stampo bernsteiniano e bourdieusiano, capace di tenere assieme entrambi i concetti. L'autrice osserva difatti come sia il concetto di identità d'apprendimento sia quello di identità sociale abbiano una natura intrinsecamente relazionale poiché chiaramente l'identità dello studente è definita e costruita sulla base delle interazioni con il tessuto familiare, il mondo dei pari e dalle relazioni con gli insegnanti. Perciò, sostiene Reay, occorre superare una visione sociologica centrata esclusivamente sulle differenze sociali e, quindi sulle identità sociali (classe, genere, etniche) a favore di una prospettiva capace di interrogarsi sulle forme di reciproco condizionamento fra queste dimensioni e la stessa identità d'apprendimento, così come definita dalla ricerca psicologica ed educativa sui mondi scolastici. In sostanza, secondo la sociologa britannica, la sociologia dell'educazione può lavorare in maniera fruttuosa tracciando una strada nella quale l'attenzione nei confronti delle disposizioni, delle attitudini e delle pratiche scolastiche dello studente va di pari passo con quella riservata alle consuete forme di divisione sociale. Reay spiega difatti come l'identità d'apprendimento sia strettamente interrelata con la cosiddetta identità sociale (Reay, 2010).

<sup>97</sup> Reay argomenta: «A livello concettuale, sulla scorta del concetto di campo di Bourdieu (1993) e sull'attenta analisi delle risposte morali alla classe sociale di Sayer (2005), noi possiamo mappare una economia psichica della classe dove una combinazione di arroganza, soddisfazione, disprezzo e orgoglio costituisce una posizione privilegiata ed esclusivista nel campo delle classi sociali (Sayer, 2005)» (Reay, 2005, 913).

vocazioni è uno dei mezzi attraverso i quali le predizioni dell'istituzione scolastica sono realizzate» (Bourdieu, 1996,19).

## 1. Excursus degli studi sulle classi privilegiate nel campo educativo

In letteratura esiste un limitato ma significativo corpus di studi sui giovani provenienti dalle classi agiate. All'interno di questo paragrafo mi propongo di argomentare il *frame* teorico entro cui prendono forma le riflessioni sviluppate nel corso del capitolo. Intendo quindi esaminare brevemente le ricerche sul rapporto fra classe media e mondo scolastico per giungere a individuare nel tema della problematica, o difficile, riproduzione scolastica il nucleo teorico centrale.

Le ricerche condotte da Bourdieu sugli studenti universitari hanno difatti aperto la strada a un solido filone di ricerca sociologica dedicata all'analisi delle forme di violenza simbolica e di riproduzione dell'ordine sociale nei mondi scolastici. Inoltre, anche sotto l'egida degli studi culturalisti d'impronta bernsteiniana, e soprattutto willisiana, (Hall, Jefferson 1975)<sup>98</sup>, la nuova sociologia dell'educazione si è contraddistinta per una vena critica e riformatrice (Demaine, 2001).

Tuttavia, il principale focus di ricerca si è progressivamente spostato dall'esperienza dei dominanti a quella dei dominati. Negli ultimi decenni, lo sguardo sociologico ha prodotto così una notevole mole di studi dedicati all'esplorazione e alla denuncia delle forme di ineguaglianza riprodotte in ambito scolastico a svantaggio della cosiddetta classe operaia. Minore attenzione ha invece ricevuto la classe media. In effetti, come affermano Kehily e Pattman: «all'interno della sociologia dell'educazione, lo spettro della classe media esiste come un centro assente della ricerca educativa» (Kehily, Pattman, 2006, 38). Sono, difatti, rimasti pochi gli studi che esplorano i rapporti che gli studenti intrattengono con la cultura scolastica (Bourdieu, de Saint Martin 1970) come mezzo attraverso cui avviene la riproduzione dei privilegi di classe per via educativa (Van Zanten 2010).

Solo recentemente, sull'onda di una crescente e più generale attenzione nei confronti del mondo culturale della classe media (Savage, Butler 1995), è emerso un interesse di ricerca

---

<sup>98</sup> Anche se a Bernstein si deve una delle prime e più significative tematizzazioni delle divisioni interne alla classe media (Bernstein, 1977). Tuttavia il principale riferimento qui è alle importanti ricerche condotte sulle subculture nei tardi anni sessanta. In tal senso, la raccolta di Hall e Jefferson può essere considerata emblema di questa prospettiva di ricerca sociologica sull'educazione e sui giovani (Hall, Jefferson, 1975).

più solido nei confronti dei contesti educativi dei e per i privilegiati. In questa direzione si orientano, fra le altre, le ricerche di Aggleton (1984), Power *et al.* (2003), Ball (2003), Reay *et al.* (2011), Maxwell e Aggleton (2014) e Brantlinger (2003) nelle quali le analisi delle esperienze educative dei giovani offrono vivide incursioni nelle strategie sociali attraverso cui alcuni privilegi di classe sono tradotti in vantaggi educativi e lavorativi.

Inoltre, nonostante il crescente interesse e la recente legittimazione del tema nella sociologia dell'educazione, rimangono alcune aree sotto indagate. Se, infatti, le dinamiche di selezione e di organizzazione delle scuole delle élites (Van Zanten 2010, Cookson, Persen 1985, Nogueira 2010) e le pratiche di scelta dei genitori (Ball 2003, Reay *et al.* 2008, Brantlinger 2003, Ball e Vincent 2006) costituiscono due temi ampiamente indagati in letteratura; minore attenzione sembra essere stata dedicata all'esperienza diretta dei giovani stessi.

Lungo quest'ultima linea interpretativa, alcuni degli studi più recenti rilevano come la riproduzione dei privilegi sia un processo complesso e per nulla scontato; come argomenta Power:

«la relativa invisibilità della classe media riflette la misura in cui è stata “normalizzata” all'interno del campo [...] noi sosteniamo che il tema della classe non possa essere propriamente illuminato senza dare alle esperienze educative della classe media quell'attenzione che è ampiamente mancata. [...] Le riflessioni retrospettive dei nostri soggetti ci permettono di esplorare i diversi modi attraverso i quali le prime promesse educative sono state realizzate, e come le opportunità sono state percepite, colte oppure declinate [...] abbiamo esplorato la problematica natura delle molteplici transizioni, le situazioni inaspettate di successo o di fallimento, e l'inusuale presa del rischio di fronte a transizioni che appaiono come devianti» (Power, 2001, 3).

In tal senso, diversi studi osservano le tensioni e i conflitti che emergono nel processo riproduttivo fra contesto familiare, tessuto scolastico e mondo dei pari (Reay, Lucey 2002). Come spiegano Kehily e Pattman esiste «una complessa dinamica, ampiamente riconosciuta ma poco analizzata, all'opera nella triade fra famiglia, scuola e conformità che produce la storia del successo educativo della classe media» (Kehily and R. Pattman, 2006, 38).

Dunque, all'interno di questo stesso generale *frame* interpretativo, ancora minore attenzione è stata dedicata alle forme di disarmonia fra azione pedagogica ed eredità familiare<sup>99</sup>. In questa direzione si orientano, ad esempio, i lavori di Power la quale, mediante uno studio longitudinale delle esperienze scolastiche di giovani privilegiati, analizza in dettaglio le dinamiche educative della classe media, rilevando anche la presenza di casi di imperfetta riproduzione. In questa linea si colloca anche lo studio di Reay e Lucey (2002) che esplora i costi e le implicazioni emotive del fallimento scolastico sull'identità d'apprendimento dei giovani britannici provenienti da *milieu* sociali culturalmente avvantaggiati.

Infine, la ricerca condotta da Aggleton (1984) rappresenta ancora oggi uno dei primi e più significativi studi che mettono a fuoco le disgiunzioni, gli errori e le tensioni inerenti le dinamiche riproduttive. Aggleton esplora, difatti, i processi culturali e sociali che danno forma a esperienze scolasticamente problematiche nei giovani provenienti da famiglie con elevato capitale culturale. L'autore descrive alcuni particolari casi di disaffezione nei confronti del mondo scolastico individuando nella tipologia di "ribelli senza una causa" i tratti caratteristici delle forme di ribellione degli adolescenti privilegiati nell'Inghilterra dei primi anni Ottanta. Si tratta di un importante studio che rimane tutt'oggi un valido punto di riferimento per l'analisi di quelle esperienze privilegiate dei giovani nel campo dell'educazione creativa.

## 2. Gli studenti con alto capitale culturale e la scuola d'arte: la ricerca di una manualità astratta

La scuola d'arte sembrerebbe costituire un luogo d'elezione per quegli studenti della classe media contraddistinti da atteggiamenti di scarso interesse e impegno scolastico.

---

<sup>99</sup> Come spiega Sally Power: «Esiste spesso un assunto implicito nella sociologia dell'educazione in base al quale per la classe media il progresso educativo è semplice ed è sempre assicurato un percorso di successo attraverso l'alta educazione verso una prestigiosa occupazione. Ma non è sempre così, e le implicazioni di questo fallimento, è una delle più dimenticate aree della ricerca sociologica [...] Gli studi che [...] ignorano questa eccezione [...] rendono queste spiegazioni vulnerabili. In particolare, si apre la porta a coloro che sostengono che, mentre il *background* sociale conta, le caratteristiche individuali non sono altrettanto importanti. L'eccezionalità viene quindi celebrata come evidenza di indeterminazione o volontarismo. La costruzione del brillante allievo della classe operaia e dell'ottuso studente della classe media (Saunders, 1996) in realtà condivide gli assunti e le ipotesi sull'abilità e sull'intelligenza e lavora contro la sociologia come fonte prevalente di spiegazione. Lungi dal voler celebrare o minimizzare questa eccezionalità, noi, come sociologi, dovremmo sicuramente tentare di spiegarla» (Power, 2001, 201).



Questa scelta del liceo già riflette in questi giovanissimi studenti un particolare atteggiamento non solo nei confronti del sapere scolastico ma anche verso lo stesso mondo sociale. Si tratta, infatti, di una scelta maturata in seno al nucleo familiare e che rivela le stesse premesse sulle quali sono costruite specifiche identità d'apprendimento e sono così immaginate future posizioni lavorative e sociali.

Il carattere strategico<sup>100</sup> di questa decisione educativa ben emerge dalle stesse parole degli studenti intervistati. Per questi giovani, la scuola d'arte sembrerebbe anzitutto una scelta ragionevole di fronte alle proprie difficoltà scolastiche. Nelle loro narrazioni sembra emergere un interesse nei confronti di quella che può essere definita come "manualità astratta". Difatti questi giovani sottolineano sia il carattere principalmente manuale e pratico di questo liceo *sui generis*; sia la possibilità dell'acquisizione non solo di un gusto artistico ma, anzitutto, di una certa capacità di astrazione, un particolare modo di vedere e di vivere il quotidiano.

Sono soprattutto i resoconti degli studenti della scuola privata che fanno emergere queste razionalizzazioni, in cui le loro stesse debolezze scolastiche costituiscono un motivo ricorrente e alla base della stessa scelta dell'indirizzo liceale. Ciò nonostante, anche nella scuola pubblica, si ritrovano casi di studenti con elevato capitale culturale e scarsa attitudine allo studio.

Tuttavia, ciò che emerge dai dati non rinvia solo all'immagine del liceo artistico come esempio paradigmatico di quel "rifugio onorevole" descritto da Bourdieu. L'autore difatti, in riferimento agli studenti universitari di sociologia della Parigi degli anni sessanta, spiega come la scelta del campo disciplinare sia strettamente legata alla struttura di classe:

---

<sup>100</sup> Il concetto di strategia rimanda a Bourdieu: «Parlare di strategie di riproduzione non significa affermare che le strategie attraverso cui i dominanti manifestano la loro tendenza a mantenere lo status quo sono il risultato di un calcolo razionale o anche di un intento strategico. Occorre registrare meramente che molte differenti pratiche sono oggettivamente organizzate in modo tale da contribuire alla riproduzione del capitale, senza che siano state esplicitamente designate e realizzate con questo fine in mente. Questo è perché queste pratiche sono fondate sull'*habitus*, che, nei più diversi domini della pratica, tende a riprodurre le condizioni della sua stessa produzione producendo strategie caratteristiche e oggettivamente coerenti di un particolare modo di riproduzione nel campo sociale- che permette a una data coppia di aggettivi, come alto/pesante, di funzionare, (con differenti connotazioni, nei diversi universi)- [...] in base al quale ogni forma di discriminazione sociale implicita nel più irreprensibile atto di discernimento ne è, al contempo, la più invisibile forma di realizzazione» (Bourdieu, 1996, 272-273).

«il pubblico di una disciplina è il prodotto di una serie di selezioni il cui rigore varia in funzione delle relazioni tra i fattori sociali che determinano le differenti traiettorie scolastiche e il sistema di differenti tipi di studi oggettivamente possibili in un momento dato [...] basterà notare [...] sociologia, disciplina predisposta a svolgere il ruolo di rifugio prestigioso per i più sprovvisti scolasticamente fra gli studenti privilegiati [...] offre grande prestigio intellettuale al minimo costo scolastico» (Bourdieu, Passeron 1972, 141).

Diversi sono gli elementi presenti nei resoconti degli studenti che sembrano rendere tutt'ora attuali queste osservazioni e anche sempre più trasferibili nei campi prettamente creativi (Richards, 2005). Le discipline scolastiche legate alle forme più dirette di produzione culturale e creativa sembrerebbero, difatti, essere divenute un sicuro terreno per la riproduzione di intermediari culturali, nuove figure in qualche misura emblema dell'economia neoliberale (McRobbie 2011, Fougere, Solitander 2007, Oakley, Banks 2015). Senza entrare nel merito dei rapporti fra economia creativa e logica neoliberale, è qui opportuno osservare come i mondi creativi si configurano come spazi di coltura dei valori neoliberali di cui le classi medie sono generatrici<sup>101</sup>.

Difatti, ciò che le narrazioni degli studenti sembrerebbero rivelare ha a che vedere con un specifico rapporto con la retorica neoliberale; rapporto dal quale traspare, inoltre, ciò che può essere definito come un peculiare *habitus* di classe. Si tratta di elementi che possono essere letti in filigrana nei resoconti degli studenti, sotto molteplici punti di vista: dall'idea della meritocrazia ai valori della competizione e della flessibilità, ad esempio. Questi atteggiamenti sembrerebbero, difatti, alla base delle maniere di vivere la quotidianità, nei suoi diversi aspetti: dalla scelta del liceo alla sicurezza scissa dei risultati scolastici, dai significati attribuiti alle esperienze scolastiche quotidiane alla elaborazione riflessiva di forme di progettualità per il futuro.

### 3. Una scelta ragionevole: sfruttare l'artistico a proprio vantaggio

Il riferimento alla scelta di un liceo che non richiede molto studio, e contraddistinto da una forte dimensione pratica e manuale, è un elemento costante e pervasivo nei racconti

---

<sup>101</sup> Walkerdine osserva: «Il soggetto neoliberale individualistico e imprenditoriale è l'immagine della classe media [...] il discorso neoliberale lavoro nel produrre “*classed differences*” e “*classed subjectivities*”» (Walkerdine, 2003, 239).

degli studenti, i quali, con maggiore o minore franchezza, ne identificano il principale motivo della scelta.

È il caso di Marta, studentessa di 18 anni, che argomenta:

non ho materie preferite... poi io sono qui... perché è una scuola un po' meno pesante delle altre e siccome non ho tanta voglia di studiare e basta (Marta, 18 anni).

Analogamente, altri studenti spiegano:

ho scelto di fare l'artistico un po' anche inconsciamente inizialmente perché mi aspettavo tutta un'altra cosa e poi in fin dei conti mi sono accorto che era la scelta giusta e che comunque c'è una elevata quantità di studio nel senso che a me basta già quella che c'è! Perché anch'io non ho tantissima voglia di studiare materie come italiano e filosofia e matematica e niente (Vittorio, 17 anni).

Vabbè io ho scelto questa scuola perché diciamo che in terza media pensando un po' a quello che ero capace di fare e visto che in disegno ero più portato rispetto alle altre materie ed era quello che mi piaceva nel senso che comunque non mi sentivo portato che so per... studiare (Andrea, 18 anni).

Se, quindi, negli intervistati il richiamo al carattere pratico e poco impegnativo di questa scuola rappresenta il criterio base della scelta, è possibile leggere nei loro racconti una costante preoccupazione verso il fare e l'aver fatto la scelta giusta. In particolare, emerge l'idea della scelta della secondaria come primo consapevole investimento nella costruzione della propria biografia. In questa direzione, nei resoconti d'intervista ricorre il motivo del liceo, in opposizione ai percorsi tecnici e professionali, come livello di studi imprescindibile, unica chiara limitazione imposta dalla famiglia nel processo di scelta. Limitazione che sembrerebbe essere accolta dagli stessi studenti come ragionevole se non necessaria. È il caso, ad esempio, di Francesco, uno studente che argomenta la scelta liceale spiegandomi che intende «sfruttare l'artistico a suo vantaggio», in cui si può forse rintracciare quel senso dell'interesse così come definito da Bourdieu (Bourdieu, 2001 a, 82). Nelle sue parole:

D: E com'è che hai scelto un liceo artistico?

R: Ho scelto di fare il liceo artistico... diciamo che c'era una specie di divisione fra quello che volevo scegliere, uno era l'ambito artistico e l'altro scientifico e avevo dei buoni voti in ambito artistico, dicevano che avevo delle buone doti per il disegno [...] solo che in ambito scientifico bisogna studiare delle materie che per alcuni sono difficili... e io ho avuto moltissima paura per il latino. E il latino per me era un po' problematico e quindi [...] non ho fatto l'ambito scientifico e ho fatto quello artistico e adesso sto andando avanti e spero di passare l'anno (ride).

D: E gli insegnanti delle medie che cosa ti avevano consigliato di fare?

R: L'istituto tecnico perché nelle altre materie non è che eccellevo proprio e niente... mi hanno detto di fare quell'ambito e io invece volevo fare un liceo anche per mio orgoglio perché [...] siamo in sei in famiglia e tutti i miei fratelli hanno fatto il liceo e non volevo essere da meno, senza togliere nulla all'istituto tecnico. E niente ho deciso di andare nell'ambito artistico per le mie qualità e non per come altre persone che sono invece in questo posto perché ho dei compagni che hanno la passione per il dipinto [...] queste cose molto più artistiche insomma... io invece avevo solamente le doti ma non proprio quella passione che ti porta a fare questa decisione quindi proprio una cosa più... utile diciamo così e infatti adesso la voglio declinare su qualcosa un po' più tecnico, *ho sfruttato l'artistico a mio vantaggio*» (Francesco1, 18 anni)

In una misura per certi versi analoga vi sono le osservazioni di altri studenti:

I miei (genitori) mi hanno consigliato di prendere in considerazione un indirizzo liceale [...] e per quello [professionale] non ho mai scelto diciamo, cioè non ho mai preso in considerazione l'idea di fare qualcosa di diverso da un liceo perché comunque la penso come tutti i nostri genitori (ridono) perché penso che apra più la mente e alla fine ho scelto questa scuola (*focus group* liceo privato)

Io ho seguito l'unica limitazione di mia mamma che cioè dice che un liceo da più come posso dire... da più preparazione per il tuo futuro nel campo più vario (*focus group* liceo privato)

diciamo che ho scelto tutto da sola cioè non sono stata spinta da nessuno, solo nel... a fare un liceo perché mia mamma voleva che io facessi un liceo piuttosto che un istituto e quindi

solo per quello che sono stata spinta a fare il liceo perché sennò probabilmente sarei andata in un istituto artistico (*focus group* liceo privato)

Queste posizioni sembrerebbero ben riassunte dalle parole di questo ragazzo:

Eh sì anche io, come credo tutti noi, ho scelto per conto mio e... diciamo penso che i miei genitori vabbè sono sempre stati... diciamo favorevoli alle mie scelte comunque no? Anche perché comunque venendo più o meno tutti da famiglie che stanno bene economicamente possiamo permetterci di fare certi tipi di scuole e poi vabbè l'ultima scuola che avrei fatto penso che sia il classico o lo scientifico perché comunque lo studio sarebbe stato troppo impegnativo, non sarei... non avrei resistito molto in quei posti (Vittorio, 18 anni).

In una maniera molto diretta, un suo compagno afferma:

*A me apre orizzonti ma è una cosa molto personale secondo me. C'è gente può anche decidere di non studiare e di accontentarsi a fare il senza tetto senza lavoro però comunque... cioè il liceo ti apre il futuro [...] Ma onestamente proprio a pelle cioè nel senso... matematica non mi è mai piaciuta quindi non avrei mai e poi mai pensato di fare matematica per cinque anni perché mi sarei sparato e ho escluso il classico perché seppure mi piace la letteratura non mi piace studiare tanto per tante ore proprio parlando... e quindi ho scelto in fin dei conti qualcosa [...] cioè all'inizio non sapevo di che cosa... a che cosa andavo incontro piuttosto che... non sapevo niente ero un po' confuso però vabbè ho scelto l'artistico a partire da queste piccole cose [...] ho detto vabbè proviamo tanto disegnare non ero capace quindi non è vero che è fondamentale eh sì all'inizio sei un po' turbato [...] cioè per... emozioni, sensazioni... cioè matematica non ti piace, italiano non ti piace... e allora fai l'artistico perché riconosci una vena... non so come si può dire (focus group liceo privato).*

In una misura per certi versi complementare, si possono leggere alcune riflessioni sviluppate dai loro genitori. In effetti, è possibile osservare come, nella scelta scolastica, la famiglia tenda ad avere un ruolo di supervisione esperta, in cui i ragazzi sono lasciati liberi di esprimere le proprie preferenze seppure all'interno di vincoli, come il livello

liceale, e, anzitutto, il carattere privato della scuola<sup>102</sup>. Dalle loro narrazioni, emerge come il processo di scelta scolastica si configuri come una dinamica familiare in cui il “*commitment*” (Reay *et al.* 2011) dei genitori rivela chiaramente le loro idee sull’educazione ed i loro stessi orientamenti valoriali. Nei loro resoconti si possono, quindi, scorgere, accanto a considerazioni razionali e pragmatiche, anche più profonde “pratiche classificanti”, ossia, spiega Ball, quell’insieme di:

«intuizione pratica e la matrice di luoghi comuni [...] che Bourdieu chiama mitologia sociale, e che organizza e informa le risposte dei genitori. [...] All’interno del campo sociale dell’educazione, le percezioni, le aspettative, e le scelte sono tutte relative a, e giocano la loro parte nella, riproduzione delle strutture sociali. La logica e il gusto sono intrecciate nella scelta scolastica. Le scuole sono valutate dai genitori della classe media nei termini sia di ordine espressivo sia di ordine strumentale» (Ball, 2003. 59).

Nelle loro parole:

Io le mie due figlie le ho mandate entrambe al privato ma sai uno ci mette dentro come ingrediente che sia vicino a casa, che sia facile da raggiungere, *che ci siano compagni diciamo così di un certo tipo* direi che non... posso lamentarmi di questa scuola ecco (padre).

Io questi qui del Pio li conoscevo bene da un pezzo, diciamo che andavo abbastanza sul sicuro *sapevo che era affidabile*, sapevo chi c’era, chi erano gli insegnanti eccetera... (madre).

Si tratta di considerazioni che si ritrovano nelle stesse parole dei loro figli, ad esempio, alcuni studenti mi spiegano le ragioni della frequentazione di una scuola privata in questi termini:

---

<sup>102</sup> Ball nella sua ricerca sulle scelte educative delle classi medie, discute alcuni aspetti sottesi alle dinamiche della scelta familiare osservando come «tra questi genitori [...] ci sono quelli [...] per i quali questa non è una semplice decisione razionale [...] La razionalità è molto difficile da arbitrare qui. Essi scelgono le scuole private precisamente e semplicemente perché non sono scuole pubbliche [che sono] l’inaccettabile “altro”, sbagliate per i loro figli, per definizione incapaci di assicurare le loro aspirazioni. Esse non offrono garanzie» (Ball, 2003, 56).

Ma onestamente perché sono sempre andato a una privata... e poi secondo me tra virgolette nel senso parlo nel caso di un domani per i miei figli e anche qui o si sceglie di una scuola statale di alto livello e i livelli si conoscono e quindi stai tranquillo che tuo figlio non sarà influenzato da... soggetti negativi diciamo altrimenti medie e superiori sono fondamentali per la crescita quindi se alle medie capita di una scuola dove ci sono molti disagiati anche da un punto di vista familiare, che non parlano italiano piuttosto che cioè influenzerà il carattere di una persona perché dipende da quello in fin dei conti cioè è vero che molto... cioè il carattere... cioè io adesso non è che ho bisogno cioè se esco con una compagnia di tutti drogati sono drogato anche io perché ormai ho vent'anni però [...] cioè nel senso se sai che è un itis statale allora fanno le bombe e di tutto di più mentre se sai che è uno scientifico statale magari è molto più valido [...] quindi la differenza è determinata solo dalla gente perché in una privata determinata gente non ci può andare per problemi economici e quindi [...] non deve essere una distinzione però è la verità cioè nel senso che uno ha un occhio di riguardo in più per la crescita ed è importante secondo me (Vittorio, 18 anni).

abbiamo visto più o meno il clima che c'è... e loro come tutti sappiamo... [...] ci sono certe situazioni che magari possono mettere a rischio il percorso dello studente e allora abbiamo optato per questa scuola con un ambiente un po' più tranquillo rispetto ad altri che magari c'è il problema dell'assenze dei professori, delle canne, si fa picchetto no? E quindi di pratico non si fa quasi niente e allora abbiamo... cioè ho scelto assieme ai miei genitori di venire in questa scuola che mi sembrava opportuna... l'ambiente... piano piano mi è sempre piaciuto di più e ho scelto questo percorso perché come le ho detto fin da piccolino ero proprio proiettato verso la creatività [...] cioè [...] erano loro che mi cercavano di convincere nel farlo nella scuola migliore e... sono qui adesso e sto molto bene quindi... (Francesco1, 18 anni).

La scuola l'ho fatta tutto privata, allora sono i miei genitori... nel senso che mio padre ci tiene molto alla mia istruzione e anche per lui la scuola quando era giovane è stata molto importante ed era venuto qui anche lui quindi... poi lui fa un tipo di lavoro per il quale può organizzarsi e quindi può diciamo... per le cose che vuole si organizza anche molto bene dal punto di vista dei soldi diciamo (ride) e quindi... diciamo che è una delle cose più importanti [...] proprio perché è una scuola molto buona dal punto di vista di come trattano le persone e... non so come spiegare però... [...] I miei genitori mi hanno sempre appoggiata secondo loro se faccio quella che mi piace è la cosa migliore l'unica cosa mi

hanno indirizzata sulla scelta non dell'indirizzo ma della scuola e su quello vabbè è giusto comunque, e per il resto anche per la scelta dell'università, fotografia allo Ied, sono lo stesso disposti ad appoggiarmi (Giulia, 18 anni).

Si, diciamo che io sia alle elementari che alle medie sono andato in due scuole pubbliche quindi... vabbè il terzo anno delle medie ho cambiato e sono andato da dei salesiani in centro a Milano perché mi avevano fatto cambiare perché la scuola del mio paese non era tra virgolette non tanto buona e allora mi avevano mandato dai salesiani per fare un esame bene e finire no vabbè poi la scuola privata mi accorgo che è tutta un'altra cosa rispetto alle scuole pubbliche, la gente è tutta un'altra gente rispetto a quella che c'è nelle scuole pubbliche, io mi ricordo alle medie e alle elementari che avevo in classe ragazzi cinesi, egiziani, tunisini qua invece no sono tutti figli di gente che sta bene diciamo chi più chi meno e comunque... cioè sono molto più bravi ragazzi rispetto a quelli delle scuole pubbliche diciamo ecco (ride) però magari non è proprio detto ma diciamo che la bilancia pende più sulle scuole private piuttosto che sulle pubbliche diciamo per questo, per quanto riguarda la gente che ho trovato (Andrea, 18 anni).

In misura per certi versi analoga alle riflessioni sviluppate sopra dagli altri genitori, altre madri argomentano:

*Noi conosciamo il Brera per sentito dire che è quello più nominato ma so che a livello di formazione non è granché, e quindi sul consiglio di un'amica siamo venuti a conoscere questa scuola abbiamo conosciuto il preside, la professoressa vicepresidente che è fantastica e da subito ci è piaciuta, ci è piaciuto l'ambiente e l'abbiamo iscritto [...] Quello che mi piace di questa scuola è che tutto il personale della scuola conosce ogni singolo ragazzo quindi anche tra di loro ne parlano, sono consapevoli di quelli che sono i problemi e quindi sanno quello che è ogni singola persona e questo è proprio una cosa diversa dal pubblico, Margherita ha fatto il classico al Zaccaria e non era la stessa cosa, è proprio un'attenzione diversa alla persona (madre).*

Abbiamo guardato ovviamente i licei più vicini a casa e c'erano le Preziosine e il Pio di cui ci avevano parlato degli amici e lei venendo già da scuola private era però stufa di suore e di mentalità quadrate e qui ha trovato invece anche una mentalità più aperta e quindi è andata bene (madre).



Si ha sempre fatto le scuole private dall'asilo e poi quindi la scelta è stata quella di continuare anche per mantenere una continuità e anche per comodità con le elementari e le medie e vabbè per il liceo artistico *è stata una scelta un po' ovvia perché negli altri licei artistici pubblici non ci sono persone tanto affidabili* (ride) diciamo che le compagnie non erano delle migliori (ride) per cui ho preferito un attimino tenerla più controllata ecco sono età un po' particolari e... questo liceo è perfetto non è troppo ovattato, non crescono nella bambagia ma sono protetti... *il clima è tranquillo comunque sono tenuti controllati* (madre).

Questi genitori sembrano, quindi, assumere un ruolo di strateghi, capaci di guidare i propri figli verso la migliore scelta educativa, grazie al ricorso a quelle forme di conoscenza esperta, legata alla familiarità con il mondo scolastico. Le stesse situazioni problematiche, come i cambi di scuola, sono narrate con un senso di sicurezza rinviante alla propria expertise personale e, come spiega Reay et al (2011), alle qualità di genitore responsabile, informato e vigile; come argomenta Ball, la «scelta non è un semplice momento dell'azione, è parte della costruzione di una complessa traiettoria di realizzazione dei vantaggi» (Ball, 2003, 59). Ad esempio:

Io vedendo la fanciulla inizialmente io pensavo che lo scientifico andasse bene e invece poi ha cambiato idea e non fa niente però tornando indietro forse rifarei lo stesso forse perché adesso è già riorientata verso queste materie, boh lo rifarei io penso di sì del resto rifarei anche il percorso di studi che ho fatto io quindi sì nonostante tutto sì [...] Ma sì gli insegnanti ci avevano dato qualche consiglio però poi avevamo girato in lungo e in largo per *open day*, presentazioni, orientamenti, fiere eccetera tanto per farci un'idea (padre).

Allora lui frequentava già il collegio e durante le medie avevano fatto un ottimo progetto loro avevano organizzato una serie di test e di incontri con uno specialista dell'orientamento e quindi la scelta è avvenuta secondo un percorso molto logico e strutturato perché hanno fatto soppesare i pro e i contro, le aspettative, le prospettive ma anche le capacità personali, in che cosa lui era bravo, che cosa gli sarebbe potuto interessare e da lì è saltato il liceo artistico, io ero un po' perplessa come genitrice perché non mi sembrava un artista centrato cioè nel senso non ha queste grandi doti di disegno, non è mai stato magico e invece suo papà era molto più convinto perché anche lui ha fatto quella scuola, e ripeto lui è il secondo figlio quindi io come genitore avevo già partecipato a

incontri di orientamento e in base a quelli ho vissuto la sua scelta decisamente con meno ansia rispetto alla figlia maggiore (madre).

Ma io ho voluto sentire anche l'opinione degli insegnanti che mi hanno rassicurato che era una buona scuola [...] *hanno avuto un ruolo di conferma e di confronto più che altro rispetto a una posizione che si era già creata insomma* [...] Io ho sempre lasciato le mie figlie libere di scegliere chiaramente abbiamo sempre dato dei consigli e le abbiamo guidate, difatti ha fatto anche un *test orientativo l'abbiamo portata giusto per capire se era quella effettivamente la sua strada* o era solo una inclinazione momentanea però ho sempre lasciato libere le figlie perché io non ho potuto fare la scuola che ho voluto e questa cosa mi ha pesato insomma (madre).

#### 4. Una distanza distintiva dalla cultura scolastica

Ciò che contraddistingue in maniera peculiare il vissuto educativo di questi studenti può essere ravvisato in un atteggiamento di presa di distanza dal mondo scolastico. Sembrerebbe, difatti, emergere un rapporto con il sapere scolastico in cui si può intravedere una forma di “distanza distintiva” laddove il relativo disinteresse nei confronti delle attività scolastiche non è vissuto come una reale carenza e mancanza personale. Esso costituisce piuttosto un modo per affermare una più alta fedeltà a un sapere percepito di ordine superiore, nei confronti della cosiddetta cultura libera. In effetti, come insegna Bourdieu, i giovani delle classi dominanti si caratterizzano per una padronanza dei contenuti della cultura libera, che è analiticamente distinguibile dal mero sapere didattico. Spiega Bourdieu:

«appare evidente che una cultura puramente scolastica non è soltanto una cultura parziale o una parte della cultura, ma una cultura inferiore [...] E infine, è la maniera personale di svolgere le attività culturali che conferisce loro una qualità autenticamente culturale: così la disinvoltura ironica, l'eleganza preziosa o la sicurezza incrollabile che permettono di sentirsi sicuri di sé o almeno di mostrarlo, sono quasi sempre caratteristiche degli studenti provenienti dalle classe agiate, nelle quali questo stile è un po' il segno di riconoscimento per chi appartiene all'élite» (Bourdieu, Passeron 1972, 42).

In questi studenti la differenza fra cultura libera e cultura scolastica è accentuata e resa particolarmente significativa. I risultati scolastici negativi sono percepiti al più come semplici fastidi, e non come reali situazioni problematiche. Se, come la stessa letteratura mette in evidenza (Reay 2010)<sup>103</sup>, un certo senso di *entitlement* e di sicurezza contraddistingue gli alunni provenienti da *milieu* familiari privilegiati; tuttavia, qui sembra assumere un carattere paradossale, come argomenterò in seguito.

Come si vedrà, i resoconti di questi studenti offrono un quadro diametralmente opposto a quello descritto da Reay, in riferimento alle sue giovani provenienti dalla classe operaia; nel cui confronto si possono forse cogliere alcuni aspetti del profondo lavoro di interrelazione fra determinazioni oggettive e speranze soggettive. Reay argomenta: «queste ragazze, nel contesto scolastico, abitano una economia psichica di classe definita dalla paura, dall'ansia e dal disagio dove il fallimento incombe largamente e il successo è elusivo; un posto dove loro sono viste e vedono letteralmente sé stesse come “nullità”» (Reay, 2005, 917).

In chiara opposizione alla descrizione di Reay, i miei studenti non si dimostrano semplici “scarti” del sistema scolastico né tantomeno pure “deviazioni” ed errori scolastici e familiari. Essi sono forse emblema di una certa radicalizzazione di quella presa di distanza dalle “maniere scolastiche” di cui le classi privilegiate sono maestre. In loro sembra, difatti, riecheggiare, parafrasando Bourdieu, quella «valorizzazione della naturalezza e della leggerezza concepiti come l'antitesi della pedanteria, della pignoleria o dello sforzo; [...] culto del dono e della svalorizzazione dell'apprendistato, riformulazione moderna dell'ideologia della nascita e del disprezzo dello studio» (Bourdieu, Passeron 1972, 201). È il caso di questa ragazza, che mi spiega come il suo scarso interesse nei confronti dello studio, che l'ha condotta a una serie di insuccessi e ripetuti cambi di scuola, sia principalmente legato a una diversa priorità attribuita al sapere scolastico, a quello artistico e all'esperienza di vita quotidiana.

Io sono sempre stata una studentessa a cui piace conoscere ma non tramite i libri... nel senso... sono una che se devo studiare studio. Però preferisco conoscere cioè girando il

---

<sup>103</sup> Reay ad esempio, spiega come: «Tuttavia, nonostante tutti i bambini abbiano espresso sentimenti di ansia verso la scuola in modo trasversale rispetto alle differenze di classe, negli studi sui quali sto lavorando non c'era nessun ragazzo della classe media bianca in preda al panico per non essere abbastanza bravo negli esami, nei test, nelle procedure scolastiche di valutazione» (Reay, 2010, 400).

mondo e conoscendo tramite appunto quello che abbiamo qua di fisico, materiale e non sui libri però ovviamente cose come storia non è che posso conoscere i tempi così... però appunto sono una che viaggia molto e... amo vedere anche diverse culture eccetera eccetera... e poi vabbè cioè sono sempre stata una che appunto nelle materie base ho sempre avuto sei e invece poi in quelle artistiche sempre otto [...] perché io ero una che mi concentravo soprattutto su quello... [...] lo studio l'ho sempre un po' tralasciato però comunque se devo studiare, studio e però appunto preferisco acculturarmi in altro modo ma purtroppo non si può (ride) no perché sennò mi sa che non vado avanti (ride) quindi potrò farlo fra dieci anni... boh speriamo che... sperando che il mio percorso scolastico vada tutto bene (Veronica, 17 anni).

In una posizione per certi versi simile si orientano le idee di Francesco che, dopo avermi raccontato con entusiasmo le sue preferenze artistiche, interrogato sui motivi del suo scarso rendimento scolastico mi spiega:

E ma sono una persona appassionata, non ho la passione per molte cose ma quando ne parlo sembro molto appassionato (ride) è solamente per l'ambiente, a me la scuola non mi è mai piaciuta... il primo giorno che sono andato alle elementari ho pianto dicevo non voglio andarci! Voglio giocare per tutta la vita... queste cose (ride) e non mi è piaciuto poi naturalmente quando hai quel punto di vista è a partire da come ti attui il primo giorno di scuola è da quel momento che poi la scuola acquista tutta questa cosa di terrore, paura che hai! (Francesco1, 18 anni).

Analogamente un suo compagno argomenta:

Allora io non sono mai stato uno studente studioso proprio di quelli che stavano ma... io probabilmente non faccio mai neanche un'ora di studio al giorno... non è che sono... infatti magari tutti gli anni ho il debituccio in... ho provato ad avere anche il debito in italiano qualche anno, anche in matematica... no diciamo che i punti di forza alla fine sono filosofia anche se quest'anno non sto andando benissimo, storia dell'arte e queste materie qua... mentre matematica ecco magari io odio totalmente non dico che la smetterei in seconda, terza superiore però... sì un po' più o meno questo, non sono mai stato uno studioso neanche nelle materie che mi piacciono non è che approfondisco più di tanto magari ci metto un po' di più del bagaglio personale culturale dentro piuttosto che approfondire così... ecco un po' questo anche perché sono un po' pigro personalmente e quindi sono un

po' così diciamo che la pigrizia prevale un po' sul resto, sono un po' così (ride) (Andrea, 18 anni).

Durante un *focus group* questi stessi studenti osservano:

- Cioè non è detto che quel tempo libero lì serve per dormire, mangiare e basta quel tempo lì a uno può servire per andare a vedere una mostra, interessarsi a un progetto o non fare niente è chiaro cioè questa scuola lascia abbastanza libertà per fare cose secondo me interessanti perché nessun ragazzo adesso ti può dire che gli piace studiare cinque ore al giorno poi lo fa perché vuole andare bene basta ma comunque
- Esatto non penso che nessuno studi per lo studio fine a sé stesso
- Poi io quando dico che questa scuola è la migliore ma per i miei gusti nel senso che per come sono fatto io questa è quella che mi realizza nel modo più assoluto
- Cioè a nessuno piace venire a scuola la mattina però comunque arrivi e ti piace (*focus group* liceo privato)

Si tratta di una differenza che sembra permettere loro di interpretarsi come studenti di «materie da talento»<sup>104</sup> (Bourdieu, de Saint Martin 1970, 156), di un ordine diverso rispetto ai semplici giovani dediti al mero lavoro scolastico. Il sapere scolastico è qui considerato come un sapere di secondo ordine, il cui valore è subordinato a una conoscenza, ma soprattutto a una disposizione ad essa, più libera, creativa, soggettiva e di fatto distintiva (Bourdieu, 2001a)<sup>105</sup>. Essi scindono nettamente il successo educativo con l'idea del fallimento personale, elementi che la letteratura sociologica sulle esperienze scolastiche rileva chiaramente come strettamente connessi, soprattutto in alcuni profili di studenti di condizione sociale modesta.

Si tratta di una posizione ben esemplificata dalle parole di questi studenti:

---

<sup>104</sup> Come spiega Bourdieu in riferimento alle discipline letterarie e filosofiche: «Le materie da talento sono quelle che offrono la posizione più redditizia al capitale culturale, vale a dire la cultura detta libera [...] questa affinità profonda tra la tradizione dell'insegnamento umanistico tutta impregnata di una ideologia umanistica, personalistica e spiritualistica, e la tradizione pedagogica che a volte spinge verso la svalorizzazione scolastica di ciò che è scolastico, libresco e di tutto quello che odora di scuola, fino al culto romantico dell'espressione detta personale. È, in effetti, una rappresentazione carismatica dell'attività dello scrittore [...] tutta incline a ipotizzare che gli insegnamenti nobili [...] realizzano il più alto grado d'armonia tra i presupposti impliciti della loro azione pedagogica e le ideologie che essi veicolano (Bourdieu, de Saint Martin, 1970, 156-160).

<sup>105</sup> Si tratta di un tema ricorrente nel lavoro di Bourdieu, che ha offerto dettagliate e numerose analisi delle forme attraverso cui si realizza «la sicurezza di sé associata alla certezza di detenere la legittimità culturale e l'agio» di colui «che manifesta che la vera cultura è natura» (Bourdieu, 2001a, 65-67).

D: E tornando alla scuola che studente sei?

R: Medio basso. Perché comunque studio il necessario, mi piace di studiare cioè nel senso non mi piace all'inizio perché si fa fatica però quando vedi di sapere allora quello è appagante, ma perché non mi interessa di voti numerici cioè non me la prendo sul personale anzi! Sono proprio uno che non vuole essere valutato, non mi piace proprio la questione dell'essere valutato ecco... in fin dei conti è solo un arbitrio e non vuol dire niente, cioè una copia e sta lì... io no a me non me ne frega niente! Io penso che ognuno ha la sua vita e fa quello che vuole e in fin dei conti meno si rompe la gente e meglio si sta e più si guarda a casa propria e più si sta bene e quindi... cioè non traggo profitto da queste situazioni di differenze di voto eh ma lui ha preso... e cose così a me non interessa amen! Io tanto non ho bisogno che la professoressa mi dica che valgo sette... non mi interessa proprio ho un carattere mio e una testa mia... [...] non penso di essere mai stato dipendente dal giudizio di un professore anzi quello che dicono immaturità nel senso di reagire di fronte a un prof secondo me in realtà se tu reagisci in maniera con un senso e una logica in realtà non è immaturità anzi è superiorità! Proprio perché ti senti superiore tanto quanto lui sennò non andresti a scontrarti! (Vittorio, 18 anni).

In maniera analoga, si ritrovano le parole di un altro studente. Francesco spiega come il suo percorso scolastico sia stato particolarmente travagliato ma ciononostante si presenta come un ragazzo sicuro e con un'elevata pianificazione della propria vita, in cui i fallimenti scolastici sono vissuti come semplici fastidi che nulla hanno a che fare con le sue future aspirazioni. Lo stesso scarso profitto scolastico non sembra vissuto con particolare apprensione e, nelle sue narrazioni, emerge continuamente una visione utilitaristica del liceo, considerato come inevitabile tappa da superare per raggiungere il vero obiettivo, che è l'università. Nelle sue parole:

Eh mia mamma voleva che facessi qualcosa di produttivo giustamente [...] io ho fatto due anni di liceo al sacro cuore in centro e sono stato bocciato al secondo anno [...] perché il primo anno mi avevano graziato e il secondo anno non ce l'ho fatta e vabbè da quel punto diciamo che il sacro cuore è una scuola d'alto livello diciamo che mi sembra che era qualche anno fa era ritenuta la terza scuola artistica migliore d'Italia quindi proprio... cioè un impegno costante era molto faticoso e però è stato utile perché adesso venire qui in una scuola che non ha ritmi avanzati come quella mi aiuta perché ho dei ritmi più avanzati e

quindi... mi ha aiutato proprio per queste cose e niente sono stato bocciato e ho fatto il recupero anni e sono venuto qua.

D: E non hai pensato di cambiare percorso scolastico?

R: Eh no, più che altro perché quando si cambia indirizzo per quello che voglio fare io... no appunto è molto difficile perché se si è iniziato un percorso artistico cambiare in un ambito scientifico e perdere due anni di quello che avresti potuto imparare e utilizzare negli altri tre era una cosa che proprio non si fa... che non potevo fare e che era anche controproducente rispetto al fare il classico percorso scolastico scientifico e quindi sono andato sull'artistico e quindi ho insistito (ride). E adesso sono contento e adesso sto cercando di utilizzare il pc per aiutarmi in architettura e penso di farcela e di andare in ingegneria (Andrea, 18 anni).

Ed è in questo *frame* che trova spazio la passione nei confronti dell'arte; considerata come un sapere non scolastico, qualcosa di "nicchia", che li definisce e distingue come studenti "distintivi":

e poi un domani comunque avrà tutte le possibilità cioè se vuoi andare a fare l'architetto, puoi andare a fare design come ha detto lei, puoi fare moda... puoi fare mille cose e poi comunque qualsiasi cosa andrai a fare la farai con un punto di vista in più che gli altri secondo me non possono avere rispetto a noi. Noi siamo educati diversamente, cioè educati ci hanno insegnato a vedere le cose diversamente (*focus group* liceo privato)

ho scelto il liceo artistico anche per una vena interiore che spinge anche un po'... che mi spinge a fare tutto ciò diciamo... a guardare le cose in modo diverso rispetto alla gente comune diciamo e... poi ehm... diciamo che [...] non tanto perché ero bravo a disegnare e avevo talento ma proprio perché mi piaceva osservare delle cose e non lasciare niente di scontato in tutto quello che vedo anche non so in un manifesto banale, nella copertina di una rivista o in un quadro che gli altri sorvolano e io ci sto su un po' di più anche su una scultura o una architettura così quindi è un po' questo, è un metodo che ho imparato ad affinare anche con il tempo [...] Si anche perché sennò non avrei scelto di fare questo tipo di percorso alla fine anche perché l'arte è molto [...] è molto interessante anche in questo momento il mondo dell'arte proprio perché è una cosa di *nicchia* piuttosto che una cosa tra virgolette un po' più popolare [...] adesso è più di nicchia anche nelle classi medie anche se tutti oggi potrebbero saperlo, accedervi... però vabbè ci sono molti stereotipi sull'arte

ultimamente con l'arte magari astratta, concettuale è diventata una cosa così sulle installazioni e *diciamo così di nicchia!* (Francesco1, 18 anni)

comunque ho scelto questa scuola sia per la creatività e la libertà che ti lascia e non ti obbliga nello studio e basta e ciò che... le altre scuole fanno ognuna uguale all'altra e questo ti dà una libertà nel mondo, ti dà una libertà in tutte le altre cose, in qualsiasi campo e che ti porti dietro per sempre (Lorenzo, 18 anni).

Dunque, difficilmente si riscontrano in questi studenti atteggiamenti di sconforto e di tensione fra le alte aspettative risposte dalle famiglie e quelle richieste in ambito scolastico individuate da Reay (2011). Occorre, tuttavia, osservare come i ragazzi intervistati siano stati studiati in una fase di riconciliazione fra mondo familiare e mondo scolastico, in un momento successivo rispetto alle possibili rotture causate dalle bocciature scolastiche e da altre esperienze negative.

Queste autorappresentazioni proposte dagli studenti sono infatti sostanzialmente in linea con le percezioni e le valutazioni offerte dai loro stessi genitori, i quali mi spiegano:

Oh mamma! Mio figlio è un bravo ragazzo ma come al solito è in un'età in cui bisogna tenerlo un po'... sotto... sì'... non ha fatto... non è mai stato uno che prendeva otto e nove ecco, adesso poi ha qualche problemino con lo studio [...] io spingo molto questa parte artistica e anche quando a scuola prende un cinque io non mi arrabbio perché per me sono quelle cose... insomma le cose importanti sono un po' altre no? Quindi lo lascio abbastanza libero di esprimersi... è un ragazzino molto creativo costruisce, fa, s'inventa poi nel futuro si vedrà non è che è obbligato a seguire quella strada però visto che c'è un po' di talento mi sembra... brutto non potenziarlo insomma... l'idea poi è di continuare e vediamo (madre).

Allora diciamo che mia figlia per quanto riguarda il computer e il lavoro di creatività, la manualità è molto brava sicuramente perché ha molta fantasia [...] quando invece si tratta magari di uno studio più mnemonico come storia, filosofia, di fare collegamenti un pochettino più legati proprio allo studio puro e semplice diciamo che ecco quello magari... manca più la voglia di applicarsi in qualcosa di terreno chiamiamolo! Per cui ecco quelle sono le sue difficoltà [...] per fortuna qui non ha incontrato dei professori ottusi che se non



si studia guai, io ho sempre lasciato una libertà perché oltre allo studio ci vuole altro, non si può lasciare i ragazzi concentrati sui libri e basta e in questo liceo la vedo tranquilla (madre).

Mio figlio ha proprio perso un anno ma a parte i primi due giorni di shock basta chiudiamo un capitolo e iniziamone un altro! È inutile portarsi dietro un peso del genere che poi va a compromettere la scelta nuova e a rovinare ancora no, no fosse successo al secondo o terzo anno sarebbe stato sicuramente più difficile però al primo anno... [...] Lui la sua prima scelta è stata quella del liceo artistico senonché a noi non ci sembrava molto portato [...] e quindi l'abbiamo orientato un pochino verso il liceo scientifico, lui ha fatto un anno di liceo scientifico [...] e però si è risolto male perché aveva un po' di debiti e lui l'ha presa male quindi alla fine visto com'è andato il percorso è tornato sulla sua scelta iniziale e alla fine aveva ragione lui (ride) (madre).

Come va mia figlia a scuola? Oddio! Diciamo che si arrangia, no dai non ha mai avuto particolari problemi [...] Ogni cambiamento a metà dell'indirizzo scolastico qualche problema lo dà però cosa ci vuoi fare? O così o così quindi visto all'indietro direi che è andata bene ecco [...] Diciamo che il tentativo è di darle una cultura generale più ampia possibile poi dopo che scelga lei [...] Diciamo che mia figlia è una che se la materia le piace la studia ma se non le piace non c'è verso come per circa il novanta per cento degli studenti e quindi diciamo che bisogna farle piacere anche le materie che apparentemente non sembrano belle ma che prima o poi serviranno, diciamo che lo scopo non è dare una cultura tecnica ma una cultura generale poi dopo uno da le sue inclinazioni con l'università però al liceo si deve studiare diciamo così ampliando i propri orizzonti e per adesso diciamo che è andata bene va' (padre).

Siccome lo conoscono abbastanza anche gli insegnanti no? E vabbè li fa dannare perché non porta i compiti, non porta i libri, non fa i compiti però poi lo vedi che è uno un po' diverso, che ha una sua vivacità intellettuale legata ad altre cose quindi... anche se magari non sa la lezioncina del programma tu insegnante lo sai cioè lo riesci a valutare... mio figlio ha un poster di Keith Haring sopra il letto da quando ha sette anni non da adesso per intenderci! (madre).

Questo particolare profilo di studenti, che non esaurisce certo le diversità delle esperienze incontrate, si contraddistingue per una ridefinizione dell'armonia in cui la scarsa

attitudine allo studio è ricompresa all'interno di personalità creative, capaci di apprezzare i valori familiari e persino, in una qualche misura, quelli scolastici.

## 5. Un ottimismo paradossale come senso dell'avvenire

Interrogati sul loro futuro, questi giovani sembrerebbero affermare quello che può essere definito come un ottimismo "paradossale" (Bourdieu, 1998). Si tratta di un ottimismo che a primo avviso appare difatti letteralmente paradossale laddove lo scarso rendimento scolastico si accompagna a elevate aspirazioni educative<sup>106</sup>. Ma si tratta di un paradosso solo apparente, poiché, come già osservato, i risultati scolastici non sono vissuti principalmente come fallimenti e tantomeno come reali mancanze personali. Lo scarso impegno nell'esperienza liceale risulta parallelo a una costruzione solida di un percorso di vita, professionale ed educativo. Ciò che sembra contraddistinguere questi giovani è una fiducia, nelle loro capacità e nelle loro strade intraprese, ed un ottimismo che sono fondamentalmente dossici<sup>107</sup>.

La fiducia nelle proprie capacità non si fonda, difatti, solo sulla mera esperienza scolastica ma sembrerebbe rinviare a un senso di *entitlement*, ovvero a un tratto distintivo dell'*habitus* caratteristico dei membri delle classi dominanti (Lareau, 2003, Devine 2004). Esso rinvia a una sicurezza che ne svela la loro posizione sociale privilegiata; come spiega Bourdieu, si tratta di quei «atteggiamenti tipo il dilettantismo, la sicurezza e la spigliatezza desacralizzante degli studenti provenienti dalla borghesia» (Bourdieu, Passeron 1972, 234).

Senso di sicurezza che si può supporre sia alimentato dalle loro esperienze sociali quotidiane, familiari e non solo scolastiche. In questo senso, si può intravedere come la vita quotidiana soprattutto familiare predisponga e agisca come matrice di base nella

---

<sup>106</sup> Tuttavia è chiaro che le aspirazioni rimandano a complesse pratiche di significazione e non possono essere lette come legate semplicemente risultante del rendimento scolastico, seppure ad esso legate. Ad esempio, come spiega Fuller: «gli atteggiamenti verso l'educazione appaiono multi sfaccettati e sono il riflesso, in qualche misura, dei livelli di autostima e confidenza che impattano su come l'utilità dell'educazione è valutata nei futuri piani dello studente. Ciò sembra inoltre legato alla fiducia dello studente nella meritocrazia; che lo sforzo vale la pena in vista delle ricompense. Infine, le pratiche all'interno della scuola appaiono importanti nel rafforzare questi stessi atteggiamenti» (Fuller, 2009, 139).

<sup>107</sup> Il riferimento è al concetto di *doxa*, così come definito da Bourdieu: «insieme di credenze fondamentali che non hanno neppure bisogno di affermarsi sotto forma di un dogma esplicito e consapevole di sé» (Bourdieu, 1998, 23).

formazione delle stesse disposizioni scolastiche e non. Come già osservato da Bourdieu, la scuola, e il suo corpo docente, non è che un secondo filtro che forma i giovani, sopra le lenti dell'esperienza familiare e, quindi, dell'appartenenza di classe. E, insegna il sociologo francese, quanto più si sale nella scala sociale quanto maggiore è il riferimento e il richiamo ai valori familiari e minore la dipendenza dagli insegnanti e dai diversi rappresentanti dell'istituzione scolastica, e dai loro stessi verdetti.

Ad esempio, questo studente mi spiega l'esperienza del consiglio orientativo degli insegnanti, argomentandomi il disinteresse pacato nei confronti dei giudizi del corpo docente:

Non me lo ricordo sinceramente però non l'ho mai preso sul personale sinceramente... né tutt'ora lo farei (ride) anche se uno mi dicesse guarda che in architettura non saresti in grado non... mi premurerei molto di seguire un consiglio dato da un persona qualunque anche perché mi conosco e ci lavoro su sei ore al giorno e so chi sono realmente cioè nel senso... loro non sanno chi sono realmente... posso arrivare a scuola stanchissimo e incazzato nero e mandare a cagare tutti e quindi loro mi conoscono per quello ribelle per quello... oppure perché in classe con i miei amici mi diverto e poi in realtà se uno mi conosce singolarmente sono un'altra persona e basta... (Vittorio, 18 anni).

Altri studenti durante una discussione di gruppo mi spiegano:

-E ma a me non me ne frega niente neanche del voto, andare bene non andare bene ma l'importante è uscire e...

-Il bello sarà proprio riuscire a uscire e diventare quello che tu hai sempre voluto e dire to' tu mi davi quattro e la matematica non mi è mai interessata e ora la uso per il mio lavoro e i tuoi voti che mi davi i quattro o i otto ora non contano niente (*focus group*, liceo privato).

A livello molto più pragmatico, questa certezza sulle proprie potenzialità si lega ad una elevata capacità progettuale. Come argomenta Reay: «Le classi medie sono “*future-oriented*”. [...] le ontologie della classe media sono fondate sull'incompletezza, riguardano il diventare, lo sviluppo del sé, il fare qualcosa di sé stessi, il realizzare sé stessi, il realizzare il proprio potenziale. Questo incapsula la relazione che la classe media

intrattiene con la scolarizzazione. Riguarda il creare il sé della classe media» (Reay, 2010, 402).

Tutti i ragazzi intervistati esprimono difatti il desiderio, o meglio la certezza, di proseguire all'università, al fine esplicito di poter accedere a un buon lavoro. Desiderio e certezza che, come già osservato, sembrano, a primo avviso, in parte collimare con i loro scarsi esiti scolastici e la loro attitudine esigua allo studio.

In realtà ciò che “coltivano”, e che viene coltivato in loro per tramite familiare e scolastico, è ben altro rispetto al mero sapere nozionistico, svalutato dalla stessa istituzione scolastica (Bourdieu, de Saint Martin 1970)<sup>108</sup>. Come afferma il dirigente di una scuola privata in merito all'esame finale di una sua allieva:

è una ragazza molto dotata, curiosa, non di quelle che stanno sui libri e ti sanno ripetere la lezione a memoria per intenderci! Hai capito? Proprio una veramente brava, dotata, che si interessa, che ama l'architettura! (dirigente scolastico, liceo privato).

All'interno di queste narrazioni è possibile osservare come il mondo scolastico, e in particolar modo il suo *ethos*<sup>109</sup>, contribuisca alla riproduzione del privilegio, secondo strumenti altri rispetto ai meri sistemi di valutazione e alle sue norme e verdetti espliciti. Ciò che emerge in questi giovani è, difatti, un forte senso di appartenenza a quell'universo di valori e di credenze di cui la famiglia, e la stessa istituzione scolastica, sono portatori. D'altronde, lo stesso Bourdieu suggerisce di considerare, nell'analisi delle dinamiche di riproduzione, quella «particolare forma di capitale culturale [relativa a] portamento, maniere, accento»; il cui valore ben supera quello dei semplici titoli accademici (Bourdieu, 1996, 320).

---

<sup>108</sup> Si possono parafrasare alcune osservazioni di Bourdieu e di de Saint Martin in merito a quella «immagine carismatica di una ordalia di talenti» che contraddistingue il concorso per la nomina dei docenti stessi e che rivela una delle contraddizioni insite nella stessa pratica pedagogica dei professori: «il disprezzo scolastico dello scolastico e l'ideologia del dono, l'ideologia complementare di controllo e di denuncia routinizzata della stessa routine scolastica; in breve, tutto ciò crea il paradosso di un accademico anti accademismo [...], che tradisce lo sforzo di negare simbolicamente la verità oggettiva della situazione pedagogica» (Bourdieu, de Saint Martin, 1970, 165).

<sup>109</sup> Bourdieu utilizza nelle prime opere la nozione di *ethos* per indicare quelle disposizioni legate alla dimensione dell'etica, e, quindi, il concetto di *habitus* ingloba anche quello di *ethos*. Tuttavia, come spiega Sapiro (2010) si tratta di un termine che Bourdieu, nei lavori più maturi, tende a sostituire con quello di *habitus*, o a utilizzare in modo pressoché interscambiabile, annullando ogni chiara distinzione di significato.

Questi studenti parlano, difatti, entusiasticamente delle loro passioni, delle idee sul futuro, dei loro obiettivi di carriera imprenditoriale o artistica. Ed è alla luce di queste prospettive future che la stessa esperienza liceale assume una profonda re-significazione, in cui il carattere noioso, limitato e limitante dell'ordinarietà scolastica è subordinato ad un senso di appartenenza, all'idea del sentirsi "nel posto giusto"<sup>110</sup> e alla comunanza di idee e valori<sup>111</sup>. Ancora una volta sembrano ritornare le osservazioni di Bourdieu, sul senso del posto inteso come senso pratico, ossia «senso dell'orientamento sociale» (Bourdieu, 2001, 466).

Ad esempio, uno studente mi parla del suo rapporto con la scuola nei termini di:

Una combinazione fra amore e indifferenza, molto quello. Perché i compagni sono strasimpatici e la definizione dello stra è precisa in questo momento e anche i professori non sono da meno ma io non è che ho un buon rapporto con la scuola perché non mi piace detta così però ho... so che è utile! Ed è per questo che la faccio, ed è per questo che la faccio privata perché è più utile in questo senso! (Francesco1, 18 anni)

Ah allora io ho fatto un po' un percorso particolare perché ho avuto alcuni problemi... sono stato sospeso più volte, e all'inizio... cioè ero un po' un casinista e ne combinavo... sì perché poi... ero un po' nel mondo dei graffiti, ero un po' così e quindi a scuola... magari alcune volte le sottovalutavo... la scuola perché alla fine al liceo artistico non è che disegni e basta... soprattutto materie umanistiche... cioè non so ho avuto alcuni problemi a scuola con le canne... con queste cose qua... casini vari... però devo dire che... cioè grazie anche a questa scuola che comunque devo ringraziare un sacco questa scuola perché in altre non mi avrebbero sbattuto fuori a calci e cioè mi hanno sempre sostenuto e mi sono ripreso e ora sono qui cioè sono comunque in quinta nonostante i problemi che ho avuto... in un certo senso me la sono sempre cavata e ora sono uno studente molto particolare in questa scuola (ride) però che non ha fatto soltanto quei guai ma ha sempre tirato fuori qualcosa (Francesco2, 18 anni).

---

<sup>110</sup> Spiega Bourdieu: «ogni agente sociale ha una conoscenza pratica, corporea, della sua posizione nello spazio sociale [...] un senso del proprio posto (attuale e potenziale), convertito in un senso del piazzamento [...] la conoscenza pratica che questo senso della posizione procura assume la forma dell'emozione (disagio per colui che si sente spostato o agio associato al sentimento di essere al proprio posto) [...] è questa conoscenza che orienta gli interventi nelle lotte simboliche dell'esistenza quotidiana» (Bourdieu, 1998, 193).

<sup>111</sup> Questo punto verrà approfondito in seguito.

Dunque, la sicurezza che traspare da queste narrazioni presenta alcune analogie con quanto rileva Reay nelle sue ricerche sui giovani britannici, la quale spiega:

«I giovani provenienti da stabili *background* da classe media, dove c'è una storia di percorsi universitari, molto spesso hanno una coerente storia da raccontare in merito alla scelta scolastica [...] I discorsi che loro costruiscono concerne il senso di *entitlement* e di auto realizzazione. Non c'è in agguato alcun senso di colpa o di vergogna [...] Nelle loro narrazioni, la scelta è presentata come razionale, ordinata, chiara, quasi fuori discussione [...] I sentimenti evocati sono prevalentemente di ottimistici – eccitazione, soddisfazione e orgoglio» (Reay, 2005,922).

Veronica, mi riassume molto brevemente la sua esperienza biografica in questi termini:

ho iniziato il liceo e ho fatto i primi tre anni alle Preziosine sempre in un'altra scuola artistica e poi per vari motivi... cioè... non mi trovavo bene eccetera eccetera ho cambiato e sono venuta qua ed è da due anni che sono qua, ho fatto terza e quarta, poi devo finire e vorrei prendere il diploma e andare ovviamente all'università in quanto vorrei intraprendere il ramo progettazione e architettonico e poi spero di laurearmi e... in futuro è fin da quando ho iniziato praticamente scuola, fin da piccolina che ho sempre voluto fare progettista oppure architetto quindi diciamo è proprio il mio obiettivo (ride) fin da quando ero piccolina (ride) e spero di poterlo raggiungere... ecco (Veronica, 17 anni).

Nonostante le difficoltà scolastiche incontrate, Veronica si presenta come una ragazza con un chiaro progetto di vita, in cui le debolezze scolastiche poco hanno a che vedere con il suo futuro all'università e il suo desiderio di divenire architetto.

In una misura per certi versi analoga si orientano le parole di Elisabetta, che mi spiega come il liceo artistico sia stata una seconda scelta di fronte alle difficoltà incontrate in quello scientifico e della sua certezza di proseguire in ambito universitario riprendendo la strada precedentemente interrotta:

D: Quindi che studente sei?

R: Boh a me sembra di impegnarmi poi è ovvio in un liceo artistico la mole di studio non è esagerata però... cioè io tendo a impegnarmi anche... boh gli do abbastanza peso anche perché alla fine è quello da cui dipende il mio futuro [...] Sì sì quello lì per forza proprio

ma quello anche io cioè non... indubbiamente io... l'università la faccio (Elisabetta, 17 anni).

In queste riflessioni si può leggere in filigrana anche lo stesso lavoro familiare. In effetti, i genitori di questi ragazzi sembrano essere i primi sostenitori delle loro *chance* in ambito universitario, percorso che assume un carattere di ovvietà. Come spiegano Reay *et al.*, i «genitori della classe media, ambiziosi per i loro figli, tendono ad avere un “senso dell'avvenire” [...], vale a dire che questi genitori sono fiduciosi nel prevedere le traiettorie future dei loro figli e delle maniere per assicurare ciò [...] Alla base di questi obiettivi, si trova un desiderio forte e implicito di riproduzione sociale della famiglia» (Reay *et al.*, 2011, 124). Ad esempio, alcuni genitori raccontano le riflessioni sviluppate in ambito familiare circa le future *chance* dei figli, riflessioni nelle quali si possono intravedere tentativi di capitalizzare i loro investimenti scolastici; nelle loro parole:

È difficile vedere mio figlio fra qualche anno (ride) però allora io credo che *l'abbinata vincente sia l'ambito artistico quindi una scuola artistica però legata sicuramente a qualcosa di più gestionale o economico* perché in questo periodo per andare a fare certi tipi di lavori devi avere anche l'altra parte no? E perché sennò insomma no? Quindi non lo so di preciso... per ora con il liceo inizia con la base artistica poi dopo per l'università vedremo come abbinare una cosa più... perché suo padre ha fatto l'accademia ma adesso come adesso non avrebbe molto senso... comunque qualcosa di economico, di legato a come portare avanti un'attività di quel tipo però in questi anni bisogna farlo quindi non lo so... [...] Adesso a me interessa che lui abbia questa vena di interesse per le cose artistiche ma dopo... io posso aiutarlo ma dopo lo sceglierà lui insomma [...] come si fa a sapere dove ci sarà lavoro fra qualche anno? Architetti ce n'è una infinità e non lavorano, forse sulle cose multimediali sì però è l'aspetto meno artistico (ride) ho visto che un nostro conoscente ha messo in piedi una scuola post università di *digital games* e sta andando benissimo e lì il lavoro non mancherebbe anche andando fuori...(madre).

Si certo l'università per forza! No, non per forza però spero di sì io e suo padre abbiamo parlato e ci piacerebbe fargli fare anche qualcosa all'estero... vedremo! (madre).

Adesso ha scelto lo Ied e le abbiamo detto ma sei sicura? Vuoi vedere altre scuole ma chiaramente non ci sono altre scuole che le diano quello che vuole fare quindi va benissimo

insomma la scelta è ragionevole, vuole fare *computer animation* si parte da un disegno e si sviluppa la storia con gli effetti speciali, è il suo sogno adesso andremo domani a fare un colloquio e vedremo un attimino... si prova! Uscendo da un liceo non si sa ancora che cosa si vuole fare, è difficile (ride) per cui è meglio che si faccia un po' di studio ancora... però insomma sono tranquilla sembrerebbe quella la sua strada e anche io perché gli sbocchi lavorativi ci sono e poi magari il periodo dal punto di vista lavorativo non è dei migliori per tutti ma credo che sia un buon lavoro... e poi farà la sua strada (madre).

Per me uno sbocco naturale della sua scuola è la facoltà di architettura per lui credo che ora sia così ma pensi che fino all'anno scorso mi diceva ma è proprio necessario che io continui? Ma era proprio solo una risposta dettata dalla pigrizia e dall'im maturità punto. Ora credo che anche lui propenda per la facoltà di architettura anche se per lui è ancora nebuloso secondo me. Ma per il futuro c'entra molto anche l'attività del papà che [...] è arredatore di interni e anche qui non sappiamo cioè non c'è alcun vincolo per lui di continuare questa attività, se vorrà essere un architetto indipendentemente dal luogo di lavoro del padre quello sarà tutto da valutare. Anche se devo dire che per come vanno le cose adesso siamo abbastanza disorientati per quello che sarà il futuro anche se la via è tracciata con l'architettura (madre).

In queste aspirazioni verso il futuro, la sicurezza di un percorso scolastico nel campo dell'alta educazione si accompagna, tuttavia, anche a dubbi e incertezze sulle *chance* lavorative. Si può quindi rintracciare quel particolare orientamento all'avvenire che, come spiega Ball, «è favorito da e alimenta le paure e le ansie della classe media in relazione alla riproduzione sociale, e che è alla base della necessità di pianificare e anticipare, ed è anche la chiave della nozione di investimento nel giovane. [...] la dualità delle emozioni, della fiducia e dell'ansia, che corrono attraverso le narrazioni dei genitori rivelano come gli stati temporali [...] siano “emozioni di anticipazione”» (Ball, 2003, 109).

Sicuramente proseguirà l'università, penso proprio di sì [...] Fra cinque anni? Spero che sia già dottoressa (ride) no direi che il liceo serve per formarsi la cultura generale e la parte universitaria serve per dotarsi come dire delle competenze specifiche *però non so cosa succederà dopo uno incrocia le dita e spera tutto lì* [...] Si si già dall'anno scorso... bisogna partire dal quarto anno per orientarsi sennò al quinto anno non capisci più niente ci sono troppe cose da fare e rischiano di arrivare il primo settembre che non sanno ancora da che



parte girarsi... ingegneria, medicina, architettura più o meno sono quelle a cui sta pensando (padre).

*La preoccupazione è più sul dopo...* sul dopo di questa scuola perché non lo so (ride) perché architettura la vedo veramente dura e pesante ma è un'idea... vedremo diciamo che noi non abbiamo la consuetudine di porci i problemi prima del tempo, nel senso lui ci penserà e poi quando sarà il momento se ne parlerà e lo aiuteremo no? [...] Lui dice che gli piace l'arte ma se devo essere sincera non si capisce ancora bene per cosa è portato (ride) (madre).

Noi come famiglia tendiamo sempre a spingerli ad avere una base culturale ampia ma perché vogliamo che loro siano delle persone complete. Indipendentemente dal fatto se la società e l'economia gli permetterà di esercitare quello per cui hanno studiato, di questo non ne sono assolutamente certa... ma niente di concreto sono tutte sfumature che senti nell'aria ecco. Noi come genitori siamo ottimisti perché a noi come genitori se ci dovessero chiedere una partecipazione economica molto probabilmente saremo in grado di darlo in una eventuale spinta iniziale ma poi? boh non lo so! (madre).

In conclusione a queste narrazioni di studenti e genitori, si può forse ricordare con Bourdieu come:

«il rapporto con i possibili è un rapporto con i poteri; e il senso dell'avvenire probabile si costituisce nella relazione prolungata con un mondo strutturato secondo la categoria del possibile (per noi) e dell'impossibile (per noi), di ciò che è anticipatamente appropriato da altri e ad altri e di ciò a cui si è anticipatamente assegnati» (Bourdieu, 2005a, 102).

## 6. Verso strade creative fra arte, *leisure* e lavoro

Questi studenti si caratterizzano per un rapporto "coltivato" nei confronti dell'arte e delle arti in generale. Spesso provengono principalmente da famiglie nelle quali l'espressione artistica è valorizzata ed esperita nel quotidiano. Nelle parole dei ragazzi e dei loro genitori:

Io [...] sono cresciuto in una casa... cioè mia madre è una pittrice e una appassionata di... antiquariato comunque ha una casa arredata tutta bene e in stile proprio rinascimentale e

quindi poi anche fin da bambino mi portava sempre alle mostre diciamo che sarò stato influenzato da lei e però mi piace perché lo trovo molto interessante visto che è una realtà totalmente diversa dalla nostra e riuscire a anche a immaginarmi come vivevano nel passato non so mi piace (*focus group* liceo privato)

alla fine è vero che ho detto che tutti dovrebbero sapere dell'arte e appassionarsi però se tutti sapessero bene e... [...] e *serve che qualcosa resti di nicchia* per una ristretta cerchia della gente e se tutti sapessero essere degli architetti allora... non ci sarebbe più quello che fa il lavoro... cioè si ci sarà sempre quello che lo fa meglio degli altri però la differenza sarebbe meno... meno sostanziale secondo me rispetto a quella che c'è adesso quindi alla fine (Francesco1, 18 anni).

Io sfrutto, quando ne ho l'opportunità sfrutto. Se ci sono mostre le vado a visitare, se devo vedere anche camminando per strada in una città osservi, è tutta una maniera tua di agire, se io [...] input visivi [...] cioè sono queste cose qui in fin dei conti è un modo di vivere differente... determinato e tutto però con questo spirito di osservazione, lungimiranza eccetera... poi devo essere onesto non è che leggo libri d'arte e faccio il saggio della situazione è molto più... magari più di design cioè voglio fare il salotto e trovo una pinta, trovo un vaso... delle candele, trovo un televisore nuovo, un tavolo nuovo queste cose quasi (Andrea, 18 anni).

L'arte per questa famiglia è pane quotidiano(ride) nel senso che se adesso la porto di là e le faccio vedere nel salotto le pile di libri e di riviste di arredamenti che abbiamo perché per mio marito è passione [...] ma per le mostre cose del genere mio figlio è molto meno interessato cioè noi ce lo trasciniamo perché a noi genitori interessa anche se lui non manifesta un gran entusiasmo (madre).

sono ragazzi fortunati che hanno fatto cose a quindici sedici anni che io mi sognavo! No perché insomma sono ragazzi che hanno già abbastanza viaggiato, fatto... viaggi a destra, sinistra, vedere cose poi io li porto alle mostre, alla fabbrica del vapore, insomma li porto molto in giro a vedere queste cose e forse anche perché io lavoro in quel settore perché organizzo eventi culturali quindi c'è sempre un po' la tendenza a coinvolgerli nelle cose che si fanno... hanno già fatto.... tutti i musei europei... cioè le stesse cose che piacciono a me mi piace dividerli con loro... perché queste sono le cose belle sennò no? Cioè io cerco sempre di coinvolgerli, di... adesso c'è stato il fuori salone e io ci ho lavorato tanti

anni e ho sempre portato loro... adesso ci vanno da soli (ride) però l'importante è che sappiano che ci sono no? L'importante è che non siano in casa con il computer o con solo i loro amici dove i messaggi che passano sono legati sempre alle stesse cose mentre importante è che la testa si apra un po' (madre).

Perché suo padre ha un'azienda di scenografie cinematografiche e teatrali quindi è da quando è piccolo che bazzica queste cose un po'... un mondo un po' dei sogni... e poi ci siamo accorti che disegna a mano libera in maniera pazzesca e quindi perché no? Abbiamo scelto l'artistico insomma (madre).

Questo è un interesse di tutti, quindi se c'è qualcosa di interessante se è possibile si fa mostre, eventi, e qualcosa lo facciamo sempre... è solo un interesse ma che abbiamo sempre avuto anche se non abbiamo competenze diciamo perché abbiamo fatto altri tipi di scuole però mi piace la bellezza (madre).

Un rapporto diretto, continuo e naturalizzato con alcuni dei contenuti e delle forme della cosiddetta cultura legittima sembrerebbe aver già segnato la loro strada scolastica ma anche potenzialmente lavorativa. Ciò che emerge dai loro resoconti è un senso di padronanza delle arti e del buon gusto, senso che costituisce un valore aggiunto, e considerato quindi spendibile sul mercato educativo e lavorativo.

Come già rilevato da Aggleton nei ragazzi inglesi degli anni Ottanta, «il modo in cui gli studenti negoziano la loro educazione secondaria ha conseguenze di vasta portata [...] per loro, un'etica del lavoro che enfatizza lo stile personale e che mostra un successo senza sforzo è altamente apprezzata» (Aggleton, 1984, 77). Un esempio proviene dalle parole di questo ragazzo:

Ma per me l'arte prima l'ho applicata nella musica e poi sono riuscito ad applicare questa libertà che mi dava la musica l'ho applicata nel disegno e in tutto quello che faccio adesso a scuola sono due cose che riesco... *sono due libertà che adesso mi danno uno stile di vita cioè una propensione che ho e che mi arricchirà per sempre* e qualcosa che mi ha arricchito, che è riuscita ad arricchirmi in tutti i campi (Francesco1, 18 anni).

-Ma penso che appunto nessuno deve questo interesse questa capacità che ti dà in più la scuola inserirla soltanto quando fai l'architetto o lo scultore ma come le ho detto nella vita quotidiana ognuno potrà essere in un'altra maniera rispetto a uno che ha avuto un'altra vita

-Bè la vita che hai te la porti dietro

-Cioè la creatività la puoi usare in tutto in mille campi può essere anche creativo in qualsiasi cosa anche nell'arredare, no ma è vero! E questa creatività aiuta a vivere meglio secondo me da un sollievo che secondo me gli altri non hanno cioè io trovo semplice... *cioè io trovo sempre qualcosa da fare e che non è certo studiare ma qualcosa che è inerente alla mia creatività (focus group liceo privato).*

Sembrebbero emergere delle soggettività caratterizzate da diversi gradi di commistione fra passione e competenze artistiche, *leisure*, mondo scolastico e lavorativo.

ho scelto il liceo artistico anche per una vena interiore che spinge anche un po'... che mi spinge a fare tutto ciò diciamo... a guardare le cose in modo diverso rispetto alla gente comune diciamo e... poi ehm... diciamo che più o meno come passioni ho sicuramente l'arte sia classica che anche moderna sia contemporanea che fanno parte della mia vita e anche la musica soprattutto anche quella sia contemporanea sia classica e passata... e appunto mi piacerebbe in un futuro poter lavorare e poter coniugare entrambe le mie passioni, riuscire a tenere assieme diciamo più o meno è questo (Francesco1, 18 anni).

sono circondato da persone che fanno qualcosa sempre nel mondo artistico cioè alcuni da una parte alcuni di là... alcuni hanno già sfondato e mi dicono come fare, alcuni mi danno consigli e soprattutto contatti però... cioè sono circondato da persone che mi stimano, mi stimolano nel farlo e non mi abbattano mai (Francesco2, 18 anni).

La passione o il semplice interesse nei confronti delle espressioni artistiche è un elemento chiave per comprendere gli stessi progetti biografici. In questi studenti, l'arte e la materia artistica rappresenta un significativo elemento identitario, che travalica l'ambito scolastico fino a riguardare la loro stessa personalità e le possibili future ambizioni lavorative. In tal senso, emergono plurali tentativi di scelta biografica in cui mondo scolastico e lavorativo sono subordinati alle passioni quotidiane. Come Du Bois-Reymond argomenta:

«La tendenza a combinare lavoro e apprendimento corrisponde alla tendenza a combinare lavoro e tempo per il *leisure*. Per l'odierna generazione di giovani queste tendenze combinatorie sono un ulteriore *step* di un percorso verso concetti di vita sempre più complessi. Anzitutto, lavoro e *leisure* si combinano in misura maggiori nelle più alte professioni culturali e dei servizi, e sono quindi di maggiore rilevanza per i post-adolescenti rispetto a quelli con un orientamento biografico più normale. Sia soggettivamente sia oggettivamente, i due aspetti sono più propensi a sovrapporsi nella vita dei primi: in queste nuove professioni [...] Il coinvolgimento attivo in un futuro professionale significa attivare il proprio tempo libero senza per questo voler sacrificare il relativo divertimento coinvolto» (Du Bois-Reymond, 1998, 67).

Le parole di questo ragazzo ben esemplificano e riassumono queste argomentazioni:

cioè se tu veramente sei artista dentro lo tiri fuori indipendentemente che alla gente piaccia o non piaccia anche perché a qualcuno sicuramente piacerà siamo tutti diversi non può piacere a tutti però io penso che un'opera d'arte la si faccia con il cuore e l'anima non con la mano quello ne sono certo non so definire un'opera d'arte non lo saprei proprio però io disegno con il cuore, per me l'arte non è materia scolastica, cioè è una cosa che mi porto dentro poi a scuola come in accademia imparo come applicare questo mio essere dentro in forme diverse e esercito la mano che poi è... non lo so... la mano fa un po' da messaggero al cuore no? E disegno, proietto però cioè se io so fare un disegno seguendo i canoni dell'arte le regole dell'arte dopo posso stravolgerle perché io sono in grado di riflettere... cioè di...[...] nel momento in cui stravolgo le regole tiro fuori quello che ho dentro quello che la gente non vede perché io posso fare benissimo un ritratto suo qui davanti e uguale però nel momento in cui io cambio tutti i canoni e faccio come voglio la gente vede come sono dentro che cioè secondo me tutti abbiamo una visione diversa e basta (Francesco2, 18 anni).

Tuttavia, questi ragazzi si differenziano nel significato attribuito alla competenza artistica e nel diverso modo di incorporare creatività e talento nella propria costruzione identitaria. In particolare, si possono distinguere fra due profili di studenti, che presentano differenze sia nei diversi gradi e forme di potenziale aderenza alla scelta biografica, ossia al modello

di transizione biografica -genericamente definito<sup>112</sup> in letteratura come caratteristico del contemporaneo- sia nei diversi significati attribuiti alla stessa esperienza creativa. Nei prossimi paragrafi presenterò, quindi, alcune caratteristiche e differenze intercorrenti fra il gruppo degli esteti e quello degli ambiziosi.

Nella composizione di questi due profili non sembrerebbero emergere differenze significative nei termini di identità di genere in quanto si ritrovano sia ragazzi sia ragazze. Tuttavia, si può supporre che, all'interno di queste comuni disposizioni scolastiche, ci sia un più profondo riferimento ai modelli di mascolinità e di femminilità (Ringrose, Walkerdine 2006). Nei dati raccolti non ci sono però differenze così consistenti da far sviluppare una riflessione sul tema; pertanto, l'analisi presentata si concentrerà principalmente sugli elementi che accomunano studenti e studentesse.

## 6.1 Gli studenti “esteti” e la passione per l'arte

Questo profilo di studenti si caratterizza per un forte interesse nei confronti dell'arte, nelle sue molteplici possibili declinazioni. Ciò che li differenzia dai loro coetanei ha a che vedere principalmente con un desiderio, un'aspirazione a proseguire nel campo creativo. Il disinteresse nei confronti del mero sapere scolastico si lega a una passione nei confronti dell'arte; passione che sembra venire scelta come direzione di vita, come una vocazione. In queste narrazioni si possono quindi leggere peculiari forme di conversione nel gioco dei capitali; scrive Bourdieu: «Queste riconversioni oggettivamente imposte dal bisogno di mantenere il valore di una eredità potrebbero essere esperite soggettivamente come cambiamenti di gusti o vocazioni, in altre parole, come conversioni» (Bourdieu, 1996, 277).

Lo scarso rendimento scolastico è, difatti, reso non problematico in quanto subordinato alla stessa passione artistica, nelle parole di Veronica:

Ma guarda perché fin da piccola sono sempre stata una persona molto creativa nel senso che ho sempre amato molto anche disegnare e nel mio tempo libero ora o esco oppure mi metto lì in camera e disegno, progetto così... e quindi... cioè è sempre stata una passione

---

<sup>112</sup> Si tratta di un tema controverso esposto nel capitolo teorico, le cui implicazioni ricorreranno nel corso dei paragrafi successivi e sul quale discuterò anche nel prossimo capitolo.

ma proprio spassionata per l'arte in generale tipo io amo andare a vedere mostre, musei al di fuori delle gite scolastiche che fanno qua a scuola e se sono fuori in qualche città mi fermo sempre a documentare sui palazzi eccetera e poi leggo sempre libri su magari architetti famosi... così e quindi cioè è proprio una passione che mi ha preso dentro fin da piccola e (ride) e spero di poterla portare avanti (Veronica, 17 anni).

io vorrei fare qualcosa di inerente... so solo che vorrei fare qualcosa che riguarda l'arte qualcosa... sfruttare la mia creatività che può essere anche fare il grafico, io ho appena preso il mac quindi posso lavorare anche con il computer quindi... potrei fare sia l'illustratore come qualsiasi altra cosa non so... so solo che quello che voglio fare è in quel campo (*focus group* liceo privato)

per le superiori ho sentito molto il cambiamento fra medie e superiori proprio come scuola come ambiente e poi anche come... uhm diciamo [...] essendo molto impegnata e la scuola richiedeva molto più tempo e quindi ho avuto non dico molte difficoltà ma è stato molto... comunque c'è stato un po' di... e poi l'anno scorso è stato il momento in cui ho avuto le vere difficoltà e poi... mi piacerebbe andare all'università e fare fotografia [...] Secondo me la fotografia è solo una piccola parte dell'arte però su ogni cosa che studio io comunque se c'è qualcosa che può aiutarmi nella fotografia, anche solo un pensiero... o anche un... in ogni cosa che studio provo a renderlo più piacevole con la fotografia (ride), (Giulia, 18 anni).

inizialmente ti devo confessare che ho fatto quattro anni di indirizzo architettonico perché ero proiettato nel fare il *designer* e... ancora oggi ce l'ho un po' però... successivamente ho cambiato perché ho capito che quello potevo farlo anche dopo e che quindi... ora dovevo migliorare la mano perché a me piace... [...] l'anno prossimo volevo fare un percorso alla Klimt cioè arti un po' applicate e volevo fare oreficeria da una parte una scuola ambrosiana in cui farò *design* del gioiello e incisione e così... e poi applicarla a una base accademica artistica cioè voglio fare un pezzo di accademia in cui mi alleno la mano finché non divento il Raffaello del 2015 e poi successivamente cioè contemporaneamente faccio quella parte lì in cui bisogna avere pazienza perché comunque l'oro non è semplice ed è soprattutto sottovalutato [...] io voglio sfruttare tutto quello che ho avuto in questo liceo poi uscire e metterlo in pratica cioè proprio contemporaneamente sempre allenandomi non è che... cazzeggio in un certo senso (ride) e basta (Francesco2, 18 anni).

Questi ragazzi tendono a enfatizzare la loro individualità e creatività mettendo parzialmente in questione le tappe della stessa transizione biografica. In alcuni di loro difatti la stessa distanza distintiva nei confronti della scuola assume un semiserio carattere di temporanea ribellione. È il caso emblematico di Francesco. Nelle sue narrazioni emerge una tensione fra la volontà di seguire la propria strada e costruire un futuro in linea con la propria posizione familiare e il contemporaneo desiderio di mantenere spazi e momenti liminali. In questa direzione sono rilevabili tentativi di costruzione di una identità sociale poco ancorata al mondo scolastico ma in cui l'arte è tuttavia decisiva. L'interesse nei confronti dell'arte travalica, difatti, l'impegno scolastico per configurarsi come elemento fondante di un'identità centrata sulla passione e sul *leisure*. Le attività sociali e del tempo libero, centrate sulle pratiche artistiche e creative, sono difatti centrali nella loro costruzione identitaria, attività che fanno perno attorno a una elaborazione adolescenziale e ribelle dell'esperienza artistica. Si possono leggere alcune somiglianze con quanto rilevato da Aggleton nel suo studio:

«gli studenti [...] tendono a percepire questi artefatti e pratiche come intimamente associate alle qualità intrinseche dei singoli creatori [...] le ideologie autorali [...] enfatizzano i talenti immanenti degli individui come creatori di *fine art* in netto contrasto a quelli che invece enfatizzano l'importanza dello sforzo, della diligenza, e dell'impegno industrioso nel perseguimento di obiettivi creativi ed espressivi [...] loro agiscono come se i loro stessi talenti innati e il capitale culturale fornissero sufficienti basi per entrare, e avere successo, in quei campi della pratica associati con le forme artistiche creative» (Aggleton, 1984, 134-135).

In questa direzione, si ritrovano esperienze nel campo del graffitismo e del mondo dei tatuaggi, esperienze di giovani che sperimentano piccole incursioni oltre le loro linee di classe. Questi giovani sembrano travalicare i propri confini di classe attraverso esperienze ludiche e creative, dal carattere puramente temporaneo. Francesco, che costituisce un caso paradigmatico, racconta, difatti, di una lunga esperienza nel graffitismo urbano, che lo ha portato ad accumulare alcuni piccoli reati legati alla pratica artistica e all'uso di droga leggera. Tuttavia, mi spiega come, una volta raggiunta la maggiore età, sia stato necessario abbandonare il graffitismo; e argomenta come sia ora giunto il momento di “non perdere altro tempo”:



e adesso che ho trovato la mia strada lo sono sempre di più comunque cioè alla fine quando compi diciott'anni si pensa che sei arrivato a un punto in cui cominci a prendere le tue scelte, le tue responsabilità e quindi loro alla fine possono soltanto appoggiarmi o dirmi no guarda è meglio che non lo fai oppure noi non saremmo tanto d'accordo...però alla fine sono io che devo prendere le scelte e proprio visto che sei tu a prendere le scelte in un certo senso ti senti un po' da solo quindi cerchi di prenderle bene non per cazzeggiare anche perché alla fine sei tu che ci rimetti e io adesso non voglio più rimetterci perché ci ho già rimesso abbastanza (ride) e *basta cioè non ho tempo da perdere* (Francesco2, 18 anni).

Nelle sue narrazioni, vi è uno stretto legame fra espressione creativa, scuola ed esperienze semi serie di lavoro. Si tratta di elementi che possono essere letti come esplorazioni e primi tentativi di costruzione di identità creative, basate sulla stretta contaminazione fra lavoro e *leisure*. Le parole di Francesco sono significative:

E poi già prima con il graffitismo in un certo senso cioè... perché io facevo tanti graffiti e frequentavo anche gli altri licei artistici perché c'erano altri graffitari e poi... non so... ci ho proprio l'amore per l'arte... non so... non è soltanto il graffitismo però cioè le mostre, i video delle installazioni, cioè... mi affascina un sacco no? [...] E ma perché prima come ti dicevo facevo il graffitismo... e invece adesso che ho compiuto diciotto anni da poco io e mi sono anche reso conto visto che io amo i graffiti, amo quel mondo lì, amo l'arte e non voglio più fare qualcosa che me la tolga quindi voglio estrapolare quello che facevo e fanno per strada, sui treni o nella metro per portarlo in una galleria [...] Io sono un creativo, un Basquiat del 2015! (Francesco2, 18 anni).

Lo stesso ragazzo, rincontrato pochi mesi dopo, mi spiega la sua decisione di prendersi un anno "sabbatico" per pensare, ma soprattutto per viaggiare, prima di entrare nella vita seria e adulta del mondo universitario.

Cioè io devo partire assolutamente e voglio partire e ce la farò [...] ma l'anno prossimo inizio a studiare, sicuramente... inizio l'accademia o qua o a Firenze, Bergamo non so... però adesso sto vedendo però... sì faccio cinque anni tosti diretti di formazione perché comunque ho voglia di imparare e non ho voglia di... usarla come hobby l'arte [...] avrei voluto nascere nella belle époque però... (ride) siccome è difficile emergere come artista e vivere dei quadri perché quello è il mio sogno però se non posso fare quello lavorare sempre

in ambito artistico, a me piacerebbe anche insegnare al di là di quanto da di stipendio perché alla fine i soldi servono però io voglio svegliarmi al mattino per fare una cosa che mi piace non voglio uscire nel traffico, nella nebbia... stressato per fare una cosa che non mi piace e che... come mia madre che è medico e che arriva alla sera che è partita, no cioè... io me ne sbatto (ride) io non sarò mai uno che sta dietro alla scrivania a compilare dei moduli capito? [...] non farò il classico lavoro alla scrivania sarò sporco di colore! [...] mia madre mi ha proposto questa cosa di aspettare un anno, mia madre invece mio padre avrebbe voluto che io studiassi però non me l'ha detto (ride) e quindi non l'ho fatto! Però cioè io non volevo essere uno di quelli che inizia a studiare e poi smette cioè hai capito? Perché alla fine poi si finisce un po' così però... che se ne frega! Lo farò bene, inizio bene e lo finisco bene ma sì! (Francesco2, 18 anni).

In questi ragazzi dotati di elevato capitale culturale la linearità del percorso di vita, scolastica e non, non è percepita come un imperativo, un vero obbligo. Essi, come le loro stesse parole dimostrano, possono permettersi di posticipare e di combinare creativamente la propria vita, esplorando le molte e plurali possibili direzioni. Sebbene l'obiettivo sia ben chiaro e saldo, ossia prendere una laurea e rientrare nei binari del percorso giusto in un domani; il quotidiano è invece percepito come luogo dell'esplorazione e delle infinite possibilità.

Se chiaramente si tratta di tratti caratteristici della condizione giovanile contemporanea; dall'altro, si intravede in ciò una distintiva demarcazione di classe. Questi studenti presentano alcune similarità con i giovani impegnati nella transizione scolastica post 16 studiati da Ball, Maguire e Macrae in Inghilterra, laddove gli studiosi osservano come:

«le loro vite sociali [...] sono elementi cardine delle loro identità e sono pari, se non più importanti, ai loro sé educativi [...] le loro identità sono fermamente (per ora) centrate sul tempo libero e sulla vita sociale [...] per i giovani della classe media, divenire adulti, o quanto meno post adolescenti, è legato a scelte a breve termine e a discontinuità [...] contrariamente alla vecchia transizione lineare dalla scuola al lavoro [...] queste discontinuità possono anche avere a che fare con una carenza di motivazione, interesse o di preoccupazione per quanto riguarda l'educazione e la formazione, almeno per ora con una forma di *learning fatigue*» (Ball *et al.* 2000, 59, 60).

Il vissuto di Francesco può essere considerato un esempio di stretta scelta biografica, in cui l'enfasi è posta sulla personalità e sulla dimensione della ricerca immediata del piacere e dell'autorealizzazione nelle sfere sociali del *leisure*. Questi giovani privilegiati sono abili nell'assumere rischi e nel posticipare le scelte biografiche, ma non escludono certo un futuro all'università. Come spiegano Ball, Maguire e Macrae essi sono abili nel forgiare identità «strategiche e posizionali» e per i quali «vivere nel presente e avere una buona vita sociale può suonare come una tattica in tempi di incertezza economica» (Ball et al, 2000, 68-69).

Una certa libertà nella definizione dei propri tempi biografici non mette dunque in discussione i loro progetti a lungo termine, né si traduce in una messa in questione del proprio progetto identitario. Come spiega Francesco, lo studio e il proseguimento all'università è semplicemente una tappa posticipata di fronte ad altre urgenze, strettamente legate all'idea del costruirsi, farsi una carriera d'artista:

A me piace creare, inventare, ho molta fantasia... non mi sto auto lodando però ti sto dicendo che se faccio cinque anni in questa scuola vuol dire che sono fermo su una idea e che non ho cambiato altre scuole perché rimango convinto ho avuto sempre in mente il mio obiettivo e cerco di applicarlo al meglio poi quest'anno sono al quinto anno e mo' sto per finire, ho compiuto 18 anni e quindi cominciano cioè ad esserci un po' di responsabilità quindi devo un po' proiettarmi in quello che posso fare dopo e basta e cerco pure di guadagnarci qualche soldo io l'ho già fatto cioè ho già fatto una personale [...] e adesso ho anche altri contatti per fare un po' di mostre ancora con alcune persone collettive però... cioè sono un ragazzo che una volta andava il sabato pomeriggio a chiedere alla gente se voleva decorare il negozio e io gli facevo un disegno e si cercava di... [...] poi lascio le mio opere negli ostelli, nei locali così [...] mi faccio conoscere comunque pubblicizzare perché questo è il momento di pubblicizzare [...] cioè sto un po'... cominciando a entrare lì dentro [...] se piacciono alle persone giuste possono proiettarmi sicuramente in altri ambiti e ad esempio c'è questo mio amico che mi ha parlato di questa galleria Pavesi che è molto... io non la conosco però... è sicuramente un biglietto da visita per le altre (Francesco2, 18 anni).

## 6. 2 Gli studenti “ambiziosi” e i loro progetti strategici

Per questi ragazzi sembra abbastanza semplice seguire un modello aperto ma lineare di transizione biografica progettando un percorso nel liceo, poi nell’università e definendo obiettivi precisi per l’ingresso nel mondo del lavoro. Essi cercano di produrre delle solide scelte biografiche (DuBois Reymond, 1998) in cui la designazione degli obiettivi rimane però ancorata al primato della scelta e dell’esplorazione delle possibilità.

Inoltre, permane anche in alcuni di loro una certa attrazione verso i lavori nel campo dell’economia creativa, ma l’idea di combinare *leisure*, creatività e piacere personale si declina in maniera più netta con l’imperativo della riuscita economica. Emergono progetti biografici in cui ritardi e deviazioni scolastiche sono “normalizzati” e armonizzati mediante l’esperienza nella scuola d’arte, rifugio temporaneo dal quale, spiegano i ragazzi, è necessario prendere le distanze in vista di nuovi orizzonti. Nei loro resoconti la stessa scelta del liceo assume difatti una connotazione strategica<sup>113</sup> non solo in considerazione della scarsa attitudine allo studio, ma anzitutto in vista di precisi progetti per un futuro educativo e lavorativo.

Interrogati sulle loro aspirazioni, emergono panorami precisi e già, seppure a livello potenziale, ben definiti.

È il caso di Alessandro che mi articola il suo percorso passato e futuro in poche frasi:

io partendo dall’artistico e dal figurativo sono passato all’architettonico e adesso sono arrivato alla computeristica, diciamo che è molto personale come percorso [...] e adesso io volevo andare a fare ingegneria non cambiare completamente ma comunque sempre un passo avanti con ingegneria e poi fare due anni di specializzazione in ambito di ingegneria robotica e automazione che è molto computeristico ma però utilizza anche le tecniche dell’architettura quindi è molto utile devo solo lavorarci su un po’... solamente questo.

D: Quindi vuoi diventare ingegnere?

R: Sì è una mia scelta, ovvio è difficilissimo perché di ingegneri... soprattutto quelli spaziali... potrei farle un discorso perché uno dei miei parenti ha fatto ingegneria

---

<sup>113</sup> Si può chiarire il senso del concetto di strategia mediante le parole di Bourdieu «le strategie non sono risposte astratte a una situazione astratta [...] esse si definiscono in rapporto a sollecitazioni, inscritte nel mondo stesso, sotto forma di indici positivi o negativi che non si rivolgono a tutti ma sono parlanti (in opposizione a ciò che non dice loro niente) solo per agenti caratterizzati dal possesso di un certo capitale o di un certo *habitus*» (Bourdieu, 1998, 231).

aerospaziale e diciamo che so che ci stanno studenti con intelletto molto elevato, diciamo così... *bisogna avere un certo tipo di cervello*» (Andrea, 17 anni).

Sì, sì avevo pensato, ho visto delle università in questi ultimi tempi e legati anche al mondo magari del suono o della storia dell'arte appunto, e ho visto vabbè delle scuole di *sound design* che è *design* del suono che è vabbè è una cosa abbastanza nuova che c'è da quindici anni più o meno che è un po' diciamo anche lo studio del suono e delle sue manipolazioni, è un discorso molto interessante che neanch'io adesso saprei descrivere benissimo però... è un po' questo diciamo che non è proprio musicale ma è più diciamo improntato sul suono più che sulla musica però sono legate, collegate perché anche nelle installazioni che si vedono ultimamente la musica e il video la fanno da padroni e quindi è un po' questo quello che vorrei fare in un futuro poi vabbè magari non sono portato e vado a finire in banca come mia zia (ride) però vabbè, però comunque le ambizioni ce le ho diciamo! (Francesco1, 18 anni).

Quest'ultimo studente mi spiega il processo di scelta dell'indirizzo universitario argomentandomi le sue idee in vista di un particolare, ma proficuamente solido e sicuro, futuro lavorativo:

quindi ho detto... cerco di fare qualcosa di nuovo anche per un futuro perché i lavori... cioè vado a fare *graphic design* o illustrazioni cioè sono cose che *fanno tutti* e quindi cioè una cosa che fanno tutti poi è anche poco stimolante cioè probabilmente il mio è un percorso tra virgolette un po' più di *nicchia* che reputo adatto anche alle mie passioni (Francesco1, 18 anni).

Questi studenti possono essere compresi come ambiziosi in quanto l'interesse nei confronti dell'arte assume una connotazione per certi versi distante dai meri registri della passione personale. Essa ha costituito un mezzo per accedere a una tranquilla e appagante esperienza liceale; esperienza che può essere superata in vista di ben altri obiettivi educativi e professionali. Dalle narrazioni di questi studenti emergono principalmente più alte aspirazioni, verso campi lavorativi maggiormente qualificanti e remunerativi. Essi si rappresentano l'artista come "un poveraccio", e le loro doti e conoscenze artistiche devono essere tradotte in qualcosa più spendibile sul mercato.

Boh anche se lo passo magari guardo comunque un po' in giro perché a me piace anche rimanere nell'ambito artistico eh però più che altro ho paura per il lavoro cioè dico magari rimango che me lo tengo come *hobby* e boh magari mi faccio qualche quadro così però non me la sento di andare in Brera anche se la mia prof me l'ha consigliato sì però o sfondo e faccio fortuna oppure sono lì a fare la fame detto proprio schietto [...] Eh sì più che altro per una questione proprio pratica, è quello... cioè proprio... è difficile fare fortuna in questi campi e poi vabbè a me piace tanto anche la fotografia e per esempio cioè anche la fotografia o ti riduci a fare il fotografo ai matrimoni oppure fai fortuna... io non sono convinta (Elisabetta, 17 anni).

Be' ho visto che molti artisti erano in banca rotta detto così molti artisti erano in crisi economica una vita su un filo e diciamo che è un po' il problema degli artisti di oggi proprio il fatto di poter fare le proprie opere d'arte soltanto quando si ha una disponibilità economica... non so molto però non so che altro dire rispetto a quello... non sono esperto... cioè avendo quei fratelli che ti ho descritto ci ho vissuto dentro ma proprio di lato (Andrea, 18 anni).

-Sarebbe brutto dire però che l'artista al giorno d'oggi non è che... un poveraccio [...]

-Però bisogna fare i conti con la realtà cioè

-Se fare l'artista in duomo significa vivere in quaranta metri quadrati di casa dove ci sono i tipo...

[...] Appunto però fai i conti con la realtà e dici io che vita voglio?

-Io non lo farei mai

-Io non lo farei mai ma non... cioè per una questione... farei l'architetto con delle... con un tot di guadagno e vivere in una bella casa e poi comunque coltivare le mie passioni nessuno lo vieta (*focus group* liceo privato)

In sostanza, una presa di distanza dalla passione artistica è ciò che accomuna l'esperienza di questi studenti, differenziandoli parzialmente dalla loro controparte degli esteti. A differenza degli esteti, l'interesse nei confronti dell'arte è scisso rispetto a un registro vocazionale, essa costituisce qualcosa che è necessario abbandonare, nelle parole di Alessandro:

Diciamo che il fatto che sia una materia scolastica non aiuta molto il rapporto con le altre cose perché naturalmente quando vedi che ne so... magari stai dipingendo per passione

nell'ambito scolastico la passione è dimezzata e collegata anche a un lavoro non dico forzato ma comunque dichiarato proprio... è una restrizione e per me l'arte non dico che non mi piaccia ma comunque mi lascia indifferente anche grazie tra virgolette alla scuola (Alessandro, 17 anni).

Questi giovani dimostrano una soggettività imprenditoriale nella misura in cui orientano sé stessi verso l'imperativo dell'impiego, si propongono come imprenditori nel costruire il loro futuro; futuro che rimane chiaro ma al tempo stesso anche aperto. Ad esempio, Elisabetta mi spiega come il liceo artistico sia stato solo una parentesi necessaria di fronte alla sua scarsa voglia di studiare, ma ora, raggiunto il quinto anno, è necessario tornare ai suoi veri progetti, che riguardano il campo scientifico:

adesso tra due settimane ho il test d'ingresso al politecnico e infatti ho un'ansia (ride) per ingegneria e niente spero di passarlo e niente. [...] boh comunque non mi pento di avere cambiato scuola ero abbastanza svogliata, non avevo voglia di fare, per dire... una volta non avevo voglia di fare una versione e l'ho lasciata in bianco e poi ho preso due però vabbè (ride) [...] io sono più realista più che dire faccio un lavoro che mi piaccia dico prima faccio un lavoro! poi vedo, poi penso a quello che mi piace [...] però mi vedo a fare tutt'altro... cioè robe più... concrete... più robe... non dico scientifiche però... quasi più... diciamo tecniche... magari insegnare... magari più quello (Elisabetta, 17 anni).

In una maniera per certi versi simile, si collocano le posizioni di quegli studenti che intendono impiegare le competenze artistiche all'interno di campi maggiormente remunerativi:

uhm... boh devo essere sincero mi vedo come imprenditore uno che vede un business e si mette in quello con le capacità mie quindi che ne sono può essere un business dell'arte se vedo una pinacoteca piuttosto che una galleria d'arte o piuttosto che fare eventi e un'agenzia di eventi però è collegato a questo voler fare qualcosa che può espandersi a fare [...] mi piacerebbe anche a me fare quel lavoro, ti viene un'idea e cerchi chi ti finanzia ma non è arte cioè nel senso non è come fare il pittore non c'entra niente però comunque nasce tutto un processo dietro che io ho un metodo diverso di ragionare e che magari sono più lungimirante, che posso seguire la moda... e riesco a... fare un discorso differente dal... eccetera è tutta una serie di cose...

D: Sembra che sai già la direzione...

R: Sì, so già che farò design perché mi piace, poi da lì potrò finire a fare qualunque cosa anche a lavorare al salone del mobile... in tutto (Vittorio, 18 anni).

In questi ragazzi, i tentativi di pianificazione del futuro sono molto accentuati. Essi si configurano come veri e propri pianificatori, desiderosi di intraprendere carriere in cui l'arte sia declinata in termini economici e di profitti sicuri, oppure abbandonata. Paradigmatiche sono a tal proposito le parole di questo ragazzo, che in un breve periodo discorsivo mi argomenta tutti i suoi progetti, con una linearità, una sicurezza e una decisione ben particolare.

È un po' così poi quindi credo che il percorso sia quello giusto, ne ho parlato un po' anche con i miei genitori e anche loro pensano che il percorso sia quello giusto di questo il lavoro c'è perché andrei a lavorare in case discografiche o nella realizzazione di suoni per pubblicità o film quindi di questo il lavoro non manca mai in questo senso ed è un lavoro in cui avrei delle buone opportunità in questo campo e quindi... [...] una cosa che poi faccio anche molto volentieri e quindi... è una cosa che ho scoperto da poco [...] ho letto un po' di cose e sono andato alla Ied a parlare con il rettore di questo corso, ci ho parlato e mi sembra che sia una persona... molto cioè che è affine anche con il mio tipo di... di persona diciamo... *cioè una persona che aveva tante cose in comune con me...* e con le persone appunto che penso che scelgano questo corso e quindi mi sono convinto quasi definitivamente di andare a fare quel percorso lì... poi tengo sempre aperta storia dell'arte perché comunque questo è un corso triennale e quindi inizio che adesso ne ho 19 e finisco che ne avrò 22 e quindi potrò anche fare un'altra laurea in storia dell'arte anche cinque anni fino 27, se va tutto bene magari io riesco a farne una quinquennale in storia dell'arte... speriamo... poi invece se riesco a trovare un lavoro subito dopo l'università, se dopo un anno e mezzo riesco a trovare un posto abbastanza fisso penso che non andrei a fare un'altra università... se riuscissi a lavorare a 23, 24 anni sarebbe già buono per la media di adesso [...] e quindi è così... cioè se ci riuscissi sarebbe un bel traguardo cioè... (ride) (Francesco1, 18 anni).

Analogamente alla loro controparte "estetica", questo profilo di studenti sembrerebbe permettere di ravvisare alcuni tratti caratteristici di quelle soggettività riflessive e individualiste descritte dai teorici della società tardo moderna (Beck, Beck-Gernsheim



2002) e nei cui discorsi sembrano inoltre riecheggiare alcuni tratti neoliberali. Tuttavia, occorre ricordare come si tratta di considerazioni che non possono essere generalizzate (Plumridge, Thomson 2003, Leccardi 2006<sup>114</sup>) e relative solo a una piccola parte di studenti, di elevata estrazione sociale e in possesso di alto capitale culturale; solo nel prossimo capitolo si potrà ricostruire quindi un quadro più preciso.

## 7. Soggettività neoliberali: gli studenti e la retorica neoliberale

All'interno delle narrazioni di questi studenti è possibile intravedere un riflesso di alcuni temi neoliberali, tratto che sembra accomunarli, al di là delle loro singolari distinzioni. Dunque, al fine di interrogarsi sui possibili effetti dell'ideologia neoliberale<sup>115</sup> su questi giovani studenti, occorre anzitutto considerare in breve il ruolo chiave rivestito dal campo creativo all'interno della *new economy*. Diversi sono gli elementi che consentono di intravedere nel lavoratore creativo un potenziale soggetto neoliberale per antonomasia (Allen, 2013; McRobbie 2011). In effetti, come spiegano Walkerdine e Ringrose (2006),

---

<sup>114</sup> Leccardi osserva come la propensione positiva nei confronti dell'incertezza del futuro, ossia la strategia dell'indeterminazione di Lasen, sia caratteristica della condizione giovanile propria di una élite. L'autrice spiega come sia possibile rilevare: «una crescente capacità dei giovani con maggiori risorse riflessive di leggere l'incertezza del futuro come una moltiplicazione delle possibilità virtuali e delle imprevedibilità, considerate come un valore aggiunto piuttosto che come un limite per l'azione [...] un certo numero di giovani, forse non la maggioranza ma sicuramente quella culturalmente mobile, elabora risposte capaci di neutralizzare la paura paralizzante del futuro» (Leccardi, 2006, 44).

<sup>115</sup> Non è forse opportuno soffermarmi sui concetti di neoliberalismo e di governamentalità. Tuttavia, è possibile riprendere le osservazioni di Bansel, che spiega l'importanza della analisi della logica di mercato sulla formazione delle soggettività contemporanee. Come argomenta lo studioso in merito alle narrazioni biografiche: «questi storicamente specifici e mutevoli modi di parlare sono prodotti sia negli apparati mediatici i quali le vite quotidiane sono governate sia nei discorsi attraverso cui le vite sono costituite (Foucault, 1979) [...] Le mentalità neoliberali di governo abbracciano la possibilità di governare senza governare la società (Rose, 1999), che governa piuttosto attraverso le scelte regolate di agenti autonomi e responsabilizzati (cittadini, consumatori, genitori, educatori, lavoratori, *manager*, investitori, e così via) [...] In questo modo prende forma una nuova articolazione della relazione fra governo, mercato e soggettività. Tutti gli aspetti del comportamento sociale sono pensati lungo linee economiche come azioni calcolate intraprese attraverso l'umana facoltà di scegliere (Rose, 1999, p. 141). La scelta è esercitata e dipendente da una valutazione razionale dei costi e dei benefici al fine di massimizzare gli investimenti. Questa nozione di impresa propone uno specifico attore umano: il soggetto come 'imprenditore di sé stesso' (Rose, 1999, p. 142). [...] Ciò che voglio enfatizzare qui è che le pratiche attraverso cui l'identità di questi responsabilizzati individui è articolata nei termini di lavoro individuale di un sé all'interno di una biografia—riferendomi a quello che Rose (1999) definisce come un progetto di auto realizzazione. Questo è un processo e un progetto attraverso cui noi diveniamo pienamente noi stessi, pienamente individualizzati e soddisfatti [...] In questa nuova relazione, il soggetto è costituito come mobile e sempre pronto a mutare attraverso l'investimento e il coinvolgimento nell'educazione, nel *training* e nell'apprendimento. L'investimento assume qui almeno un doppio significato indicando sia un investimento psicologico e un desiderio di progredire e di auto realizzazione, sia un investimento in termini di tempo e denaro nel consumo di beni e servizi educativi» (Bansel, 2007, 285).

il lavoratore creativo, con la sua peculiare flessibilità e convertibilità, sembra incarnare alcune tendenze chiave del mondo contemporaneo<sup>116</sup>.

Hay e Kapitzke argomentano come sotto gli imperativi dell'incertezza, del rischio e della flessibilità, la creatività subisce un cambiamento del suo stesso statuto epistemologico, da luogo liminale a mero strumento di mercato. Gli autori spiegano come:

«La creatività non è più interpretata come un fenomeno atipico e trasgressivo. Piuttosto, essa deve essere ricompresa, normalizzata e addomesticata come una mondana attitudine e capacità dei singoli cittadini a divenire *self-investing* e *self-managing* soggetti attraverso un'etica del lavoro di auto disciplina e auto sorveglianza [...] questi studenti stanno imparando come costruire sé stessi come lavoratori e cittadini che gestiscono l'incertezza economica e sociale [...] attraverso pratiche, incorporate e non riflessive, di auto costruzione e di auto formazione etica» (Hay, Kapitzke 2009).

L'arte non sembra più configurarsi principalmente come una sfera di coltura di una qualche forma di controcultura, ma luogo per eccellenza dell'economia neoliberale (McRobbie 2011). In effetti, è oggi sempre più emblema di una economia tardo moderna, che permette di «gestire il rischio sociale preservando al contempo il potenziale economicamente produttivo dell'incertezza» (Hay, Kapitzke, 2009, 162). Questa trasformazione sembra avere importanti ricadute sulle stesse istituzioni deputate alla formazione delle classi creative, e in particolar modo sulla stessa formazione dei giovanissimi studenti.

Sulla scorta di queste considerazioni preliminari, si può intravedere una stessa declinazione neoliberale della creatività come mezzo per reinventarsi, per adeguarsi e posizionarsi sul mercato, educativo e professionale, impiegato dalle nuove leve delle classi dominanti. Esse sembrerebbe accogliere gli imperativi neoliberali dell'autorealizzazione e dell'imprenditorialità e intravedere nei campi creativi uno spazio

---

<sup>116</sup> Walkerdine e Ringrose osservano: «Nel contesto economico contemporaneo, la natura del lavoro si sta trasformando nei termini del tipo di lavoro disponibile, la sua base contrattuale e la sua natura di genere e le forme, gli imperativi e i risultati dell'educazione sono in un periodo di forte trasformazione. Il lavoro per la vita è stato rimpiazzato da una serie continuamente mutevole di lavori, piccoli *business* e contratti di impiego. In questa economia, è il soggetto flessibile e autonomo che deve essere abile a far fronte al costante cambiamento del lavoro, del reddito e dello stile di vita e con la costante insicurezza. È il soggetto flessibile e autonomo che negozia, sceglie, e ha successo in quelle forme di educazione che formano il nuovo '*lifelong learning*' e le traiettorie multiple di carriera che hanno rimpiazzato le gerarchie lineari del sistema educativo del passato e i lavori per la vita della vecchia economia» (Walkerdine, Ringrose, 2003, 35).

idoneo per la loro affermazione sociale (Allen 2013). Questi studenti si presentano, difatti, come soggetti altamente individualizzati e riflessivi, impegnati «a pensare che sono i creatori dei loro stessi destini» (Nilsen, Brannen, 2005, 423).

Se la logica neoliberale permea le soggettività nel contemporaneo ben oltre l'ambito artistico, e riguarda i contesti educativi come gli altri più diversi campi sociali; è tuttavia possibile ravvisare in questi ragazzi diverse e peculiari forme di incorporazione, e di parziale presa di distanza, dai dettami neoliberali.

Questi studenti sembrerebbero, difatti, incarnare alcuni assunti della logica di mercato e, di fatto, usare alcune risorse offerte dai discorsi neoliberali nella propria formazione identitaria. In effetti, diversi elementi fanno intravedere in questi studenti gli effetti del lavoro operato dall'ideologia neoliberale. Essa sembrerebbe aver contribuito a plasmare le loro identità sociali come particolari studenti e aspiranti professionisti nei campi della nuova economia creativa. La loro identità d'apprendimento si lega, difatti, a una visione del futuro professionale, a una progettualità nella cui filigrana si possono rintracciare umori neoliberali (Davies e Bansel 2007).

Seguendo la linea interpretativa elaborata da Nairn e Higgins (2007), è quindi possibile interpretare le soggettività di questi studenti come particolari effetti legati alla diffusione di discorsi neoliberali. Come spiegano gli autori, se si considera il neoliberalismo come governamentalità, è possibile interrogarsi sulle «forme chiave di disciplinamento e sui regimi di potere attraverso cui gli individui sono governati e, nel caso del neoliberalismo, attraverso cui sono incoraggiati a conformarsi alle regole del mercato (Larner, 1998)» (Nairn, Higgins, 2007, 263). Si tratta di una prospettiva che ha trovato una solida applicazione negli studi sui contesti educativi (Olssen, Peters 2005, Stahl 2014a) e che sembrerebbe possibile declinare per interpretare alcune esperienze dei miei studenti.

Quest'ultimi sembrano difatti avere incorporato alcuni elementi del discorso neoliberale sull'economia culturale; discorso che, come spiegano Nairn e Higgins in riferimento alla loro ricerca, nei giovani si declina secondo alcune caratteristiche peculiari:

«il talento e la personalità che possono essere convertiti in potere nel mercato del lavoro, nonostante siano spesso considerati in associazione con le qualificazioni. Come nel discorso dell'economia della conoscenza, l'auto sufficienza, la scelta e il sé imprenditoriale sono caratteristiche centrali nella creazione delle identità lavorative e d'apprendimento, ma ciò che è interessante qui è l'incursione delle identità legate al *leisure* nelle soggettività

formulate attraverso questo discorso. Posizionando sé stessi all'interno di un discorso di economia culturale, alcuni partecipanti cercano di creare per sé spazi non tradizionali per forgiare le identità nei termini dei loro stessi interessi e desideri (nonostante questi stessi discorsi erano formulati nei termini dei vari discorsi, inclusi quelli neoliberali)» (Nairn, Higgins, 2007, 264).

Queste neoliberali soggettività che emergono dai resoconti d'intervista si caratterizzano in effetti per una stretta interconnessione fra gli elementi identitari relativi il mondo scolastico, il lavoro e il *leisure*. Le loro carriere e il loro futuro è difatti immaginato con chiare caratteristiche imprenditoriali; e rinvia all'idea di promuovere sé stessi all'interno del mercato del lavoro anzitutto in virtù del proprio talento, personalità e buon gusto. L'aspirazione a combinare il piacere legato al *leisure* con il lavoro si condensa in particolari visioni e sogni neoliberali d'imprenditorialità, del divenire promotori di sé stessi. L'idea dell'imprenditorialità rimanda, quindi, ad aspirazioni legate all'autorealizzazione in campi in cui il piacere personale va di pari passo con l'impegno e il desiderio di riuscita economica.

Gli studenti presi in esame sembrerebbero in sostanza incorporare le stesse esigenze richieste dalle economie creative, ossia di lavoratori giovani individualisti, flessibili, capaci di ridefinirsi sul mercato. Come spiega Stahl «All'interno dei discorsi neoliberali il sé non è fisso ma piuttosto è costantemente fatto e rifatto [...] le persone agiscono come imprenditori del sé, e devono costantemente costruire sé stessi come soggetti con valore 'contro il rischio dell'incertezza» (Stahl, 2014a, 94).

Gli stessi giovani intervistati si presentano come dei convinti pianificatori, capaci di orientarsi proficuamente e senza problemi nel mondo scolastico e lavorativo. Piani e progetti a lungo termine sono tuttavia caratterizzati, al tempo stesso, per una apertura al cambiamento, un'idea positiva dell'imprevedibilità del futuro e delle possibili sfide. Nelle loro parole:

D: E quindi non vedi ostacoli?

R: Certo no, non c'entra però l'affronto come... come la maturità quest'anno l'hanno fatta tutti, sono passati tutti, cioè ho paura ma è una cosa normalissima ma l'affronto e certo hai paura e l'ansia ma l'affronti e così tutti gli ostacoli mio papà è venuto dal niente e ha fatto tutto e può permetterci questo e quell'altro lui cosa doveva pensare? *Se uno fa secondo me*

*alla fine merita e riceve*, è essenziale secondo me non si scappa però uno deve fare, io dico subito così... [...] Poi un po' lascerò fare anche alla casualità... cioè potrò finire a fare il banchiere, cioè lascio anche fare al caso, perché a me piace molto fare questo però penso che in realtà mi piacerebbe non so occuparmi di legge, magistratura piuttosto che... proprio cioè mi piacerebbe fare l'avvocato... *so che potrei fare davvero qualsiasi cosa* e quindi un po' lascio fare anche alla casualità cioè ci vuole perché scopri delle cose che... come quando inizi il liceo e non sai che cosa stai facendo e... in fin dei conti... credi di fare una cosa e poi scopri che... qualsiasi cosa (ride) poi posso andare a dirigere una banca piuttosto che... *tutto* (Francesco1, 18 anni).

Essi sembrano, quindi, configurarsi come soggetti neoliberali laddove abbracciano i valori dell'imprenditorialità, della flessibilità e della capacità di un'auto e continua conversione. Diversi sono gli elementi che ricorrono nei resoconti d'intervista; frammenti di testi che restituiscono, nel loro insieme, i motivi neoliberali dell'individualismo, della autorealizzazione, e la preoccupazione di presentare sé stessi come soggetti potenzialmente impiegabili e flessibili nel mercato del lavoro.

Come mette in evidenza la letteratura, nei resoconti di questi studenti si può leggere il riflesso di un normativo discorso sull'imperativo del “*self-made*”. Allen *et al.* (2013) ben argomentano come: «gli studenti della classe media erano più propensi ad abbracciare questa posizione imprenditoriale, della elaborazione strategica e del “fare meglio”. L'onere di trovare e assicurarsi posizioni [...] fornisce a questi studenti l'opportunità di generare valore, permettendogli di mostrare la loro motivazione e il loro coinvolgimento come potenziali lavoratori» (Allen *et al.* 2013, 442).

In questa direzione, si orientano diverse posizioni. Ad esempio, uno studente racconta del desiderio di “crearsi come imprenditore”, progetto in cui la competenza creativa è considerata come un surplus che facilita l'avvio di una carriera nei campi dell'economia creativa e soprattutto la propria capacità di costruirsi un futuro dirigenziale:

Spero di... di fare una buona strada, spero di trovare lavoro (ride) no comunque spero di fare un lavoro che mi piaccia e personalmente anche che mi faccia fare soldi perché sono molto... Sono cioè... *mi sono affezionato ai soldi* diciamo quindi spero di riuscire a farne un po' e niente solamente questo [...]

D. Quindi mi dicevi che sogni di fare un lavoro, come?

R: Deve essere un lavoro mio personale, cioè non stavo pensando a una cosa come se fosse tipo impiegato *io pensavo proprio come dirigente*, cioè io che decido cosa gli altri devono fare, proprio come capo e *pensavo di diventare una figura diciamo come Steve Jobs* magari un po' inferiore però comunque una persona che riesce a cambiare le cose con le sue doti però a me piacerebbe fare questa cosa qua e riuscire a cambiare lo stile di vita delle persone semplicemente con queste cose qua, *iphone... computer* cioè delle cose che cambiano, che sono piccole ma che poi alla fine cambiano proprio la prospettiva della vita quindi una cosa proprio... a me piacerebbe veramente fare (Vittorio, 18 anni).

In una maniera per certi versi analoga si collocano le parole di questo altro giovane, il quale mi svela i suoi progetti per l'avvenire, la cui grandezza nella capacità di aspirare sembrerebbe però ancorata a una solida visione e principi, legati all'idea neoliberale della capacità di cogliere le occasioni.

D: Fra dieci anni?

R: Allora ho diciannove anni quindi dovrei avere trent'anni... boh adesso come adesso mi piacerebbe andare a Dubai essenzialmente fare avanti e indietro, girare, molto girare e fare il capo (sono onesto io) *mi piacerebbe dirigere, cioè il manager che viene, dice, supervisiona* e faccio anche io però posso fare altro anche... *comunque mi piacerebbe fare qualcosa nel campo del lusso perché io sono attratto da queste cose qua*

D: Design del lusso?

R: Sì, ma proprio dal lusso in generale (ride) penso che sia un po' tutto... cioè credo che tutti ambiscano a salire e non a scendere quindi sono onesto cioè nel senso *a me piacerebbe proprio trovare giri importanti... sapere diventare... avere un ruolo abbastanza fondamentale, diventare unico per cui la gente ha bisogno di te come design* o piuttosto che... io che faccio... però può essere davvero di tutto ma l'idea è quella di essere lì di supervisionare, di controllare e fare queste cose... (Andrea, 18 anni).

La loro definizione delle ambizioni lavorative e scolastiche sembrerebbe, in sostanza, legata a una particolare propensione alle riflessività. In questa direzione, lo stesso riconoscimento dei possibili ostacoli sembrerebbe contraddistinto da una particolare attenzione e priorità riposta su sé stessi. Analogamente a quanto rilevano Nilan e Threadgold (2009) in uno studio comparativo sugli studenti delle scuole d'élite, i miei giovani studenti si presentano come soggetti altamente individualizzati e riflessivi. Nilan

e Threadgold osservano: «Ciò potrebbe essere una istanza della capacità riflessiva dei giovani con alto status socioeconomico, che si manifesta come una preoccupazione per le qualità interne legate al successo e alla prosperità all'interno del mercato competitivo del lavoro della classe media -come l'apparenza, perseveranza, fiducia e di sostegno reciproco nelle relazioni sociali- o la percepita mancanza di queste cose» (Nilan, Threadgold, 2009, 59).

Pur nella profonda diversità dei futuri immaginati, questi studenti presentano, difatti, forti similarità nell'identificazione del principale ostacolo nelle proprie caratteristiche caratteriali e, in particolare, nella scarsa propensione al duro lavoro e nella bassa dedizione allo sforzo. Ad esempio, alcuni intervistati ravvisano il principale timore nella propria svogliatezza, altri esprimono la paura di fare scelte sbagliate:

E l'ostacolo diciamo come per molte persone è la voglia, *io sono uno molto poco voglioso di fare...* qualsiasi cosa e niente diciamo che *il mio punto debole è proprio la volontà* cioè io ho intenzione di fare una cosa ma per colpa del mio carattere non riesco a prendere in mano le mie volontà e a dire dai su Andrea dai, cerca di fare quello che devi fare o che vuoi fare perché alla fine è quello che vuoi fare che non ce la fai per carattere (Andrea, 18 anni)

Bè è difficile vedere degli ostacoli quando non li ho ancora incontrati... bè non lo so, non lo so sinceramente, non so che ostacoli non so rispondere a questa domanda, perché... be si ne ho avuti qualcuno ma sono stati così piccoli e pochi che sinceramente... *non saprei dire che ostacoli non so forse magari questi giorni così pesanti dalle 8 alle 6 cioè solo che sarà un periodo bell'impegnato*, però voglio dire gli esami noi li iniziamo a gennaio e noi abbiamo sei mesi di preparazione tecnica e teorica quindi alla fine non dovrebbe essere... lo studio non dovrebbero essere così... affrontato in modo sgradevole penso che magari le ore le compenserò con la passione e il divertimento quindi... nell'immaginario sarà più divertimento che ore diciamo in questo senso. Si di ostacoli non saprei proprio dire quali (ride) ne ho incontrati talmente pochi che non so dire (Francesco1, 18 anni).

e ce la metto tutta e gli ostacoli da quel punto di vista... sono soltanto io... *io sono l'unico ostacolo secondo me perché soltanto se mi ci metto...* se mi ci metto io ce la posso fare ne sono convinto e quindi l'unico a mettere gli ostacoli posso essere soltanto io per esempio come facevo una volta creando guai inutili è così e basta (Francesco2, 18 anni)

Eh questa è difficile. *Di non pentirmi ancora*. Perché dopo che hai sbagliato al liceo scientifico senti proprio un peso e io spero che anche per l'università o scelte future non succeda più ma c'ero rimasta proprio male spero di non pentirmi più... [...] Gli ostacoli in primis la scelta dell'università sicuramente poi sono una che... ha molta paura nel provare infatti già venire qua per me, cambiare è stato un duro colpo cioè prima di... parlare con sti animali (ride) è passato un mese [...] entrare in un mondo nuovo... per me... faccio abbastanza fatica [...] infatti adesso sto guardando un miliardo di università anche che non c'entrano niente l'una con l'altra e ad esempio sono andata a vedere al Naba le arti multimediali [...] poi ingegneria, oppure mia mamma mi ha detto di provare medicina e quindi vabbè provo... poi quando sono la me ne pento e sto tutto il giorno a dire ma perché?! Ma vabbè finché sono i test... (ride) (Elisabetta, 17 anni)

Gli ostacoli allora sono secondo me prima di tutto se mai dovessi fallire in questa scelta che *se non dovessi mettermi in testa che devo comunque studiare e tenere un ritmo costante* credo mollerei e questi sarebbero i miei più grandi ostacoli (Veronica, 17 anni)

In conclusione, seguendo la linea interpretativa sviluppata in letteratura da Nilan e Threadgold, è possibile osservare come questi studenti condividano un'idea di successo per il futuro che è ancorata a un'enfasi sulle risorse personali, e ravvisano dunque l'auto motivazione come principale ostacolo per il raggiungimento dei propri obiettivi. La loro stessa percezione degli ostacoli e delle difficoltà sembrerebbe, dunque, legata a una fiducia neoliberale e borghese nella capacità di autodeterminazione, dall'idea di divenire imprenditori di sé stessi. Come spiega McRobbie:

«L'ideale del lavoro di auto espressione è ora mediato da una nuova retorica della mobilità e del successo [...] all'interno di un *background* politico populista e affine alle idee della chance, della buona o della cattiva fortuna, la contingenza dell'occasione e il valore dello sforzo individuale sono considerate gli indicatori più affidabili della realizzazione. [...] Il *New Labour* rende ciò un marchio della sua stessa modernità riconoscendo le nuove opportunità dell'economia *talent-led* per quegli individui che dimostrano capacità di inesauribile intraprendenza, resilienza e imprenditorialità» (McRobbie, 2002, 101-102).

Ad esempio, nelle parole di questo ragazzo emerge un senso di self made e individualismo contraddistinti da un carattere di aggressiva sopraffazione nei confronti dei suoi pari,



considerati incapaci di cogliere le occasioni. Nelle sue narrazioni sembra quindi fare eco quella neoliberale retorica meritocratica individuata da Ball *et al.* (2000) come caratteristica dei discorsi neoliberali che circolano all'interno delle istituzioni scolastiche.

D: Ho capito, e se devi pensare al futuro in generale, non sei preoccupato?

R: No. Io personalmente spero... cioè nel vedere la mia generazione però dividendola in parti c'è gente se si può dire rincoglionita in fin dei conti *cioè se loro sono rincoglioniti meglio sarò più furbo io...* cioè l'idea non mi turba però [...] siccome tutti dicono sono tutti dei drogati, falliti e va bene io non lo sono (ride) quindi cioè nel senso... metti le mani avanti... cosa mi interessa a me cioè saranno dei falliti loro... *meglio avrò più spazio io cioè nel mondo non c'è spazio per tutti quindi chi rimane indietro ciao.* Io la penso così e non sono negativo, perché sarebbe sbagliato partire da negativi e *nessuno ti regala niente ma te lo puoi conquistare.* [...] non è una colpa però secondo me... chi ha il papa tra virgolette operaio è perché... comunque non è una colpa però il suo livello di intelligenza poi può essere che ci sono anche i casi che dicevo okay *però solitamente secondo me è perché si ferma lì quella persona cioè tu ti accontenti di fare il cassiere e punto...* onestissimo niente da dirti contro perché comunque è un lavoro però chiaramente se dopo guardi me e vedi che mio papà ha i soldi non è che io ho i soldi mio papà è partito come te e non si è fermato come te e lui è andato avanti, poi è stato più fortunato o meno fortunato [...] perché so la realtà cioè vedo che comunque chi ha i soldi è perché si è fatto un mazzo tanto... [...] quindi comunque è tutto collegato però comunque se uno lavora con onestà tutti i giorni e si impegna per qualcosa otterrà questa è la mia visione e spero che sia così. Cioè nel senso io voglio partire con questa idea e poi... basta (ride) (Vittorio, 18 anni).

In questo altro giovane, la stessa aspirazione a divenire artista si combina con sogni di riuscita economica nel campo della lavorazione dell'oro, progetti la cui possibilità di realizzazione riposano sulla fiducia nella propria capacità di “promuoversi” e di darsi da fare, di saltare dal trampolino delle occasioni:

perché devo confessare che i miei genitori non è che mi danno soldi cioè... non me ne danno poi tanti (ride) [...] quindi il resto me lo faccio da solo to' faccio ritratti, faccio disegni, faccio... cioè non è che mi metto lì e aspetto.... Rispetto a molti miei compagni *sono molto più proiettato a fare, a cavarmela da solo* perché poi alla fine puoi avere mamma e papà però devi fare tu le cose e basta [...] *Io ho qualcosa da dire al mondo e glielo dirò ne sono sicuro! Si glielo dirò!* [...] *bisogna avere conoscenze, contatti per... per*

*avere contatti ti devi metter in gioco cioè ti devi un po' sbattere no? Non posso pretendere che mamma e papà portino il disegno a vendere no? [...] Poi io devo camminare da solo! E quindi... niente cioè mi cerco contatti e mi metto in gioco [...] Boh o proprio... cioè il mestiere dell'orafo [...] sono abbastanza fortunato perché da quel punto di vista ci ho... la fidanzata no? Che è figlia di Buccellati e quindi il padre più o meno mi spiega com'è [...] mi attrae un po' quel mondo e quindi io non è che dico vado a lavorare per loro però ho una visione un po' più aperta da quel punto di vista e quindi mi piace sempre di più e poi... niente [...] sono stato fortunato perché i miei genitori mi hanno dato il consenso mi hanno appoggiato e quindi mi hanno dato un trampolino per... e poi tutto sta nelle mie mani alla fine quindi spero che fra dieci anni spero di avere un lavoro nel campo artistico che mi dia da mangiare (ride) e basta (Francesco2, 18 anni).*

Da queste narrazioni sembra emergere una visione imprenditoriale del futuro in cui l'incertezza è vissuta come un elemento principalmente positivo. La mancanza di certezze è qualcosa da abbracciare in vista delle infinite possibilità offerte. Allen spiega:

«noi riteniamo che i lavoratori creative devono essere *resource-ful*: vale a dire che la capacità di produrre sé stesso e di essere riconosciuto come un impiegabile studente e un ideale futuro lavoratore creativo dipende dall'aver accesso a un insieme di risorse inegualmente distribuite – o di capitali economici, culturali e sociali [...] – e dalla conoscenza di come mostrare ciò in modi conformi alle più ampie pratiche e relazioni istituzionali e sociali» (Allen *et al.* 2013, 439).

Si può difatti ritenere che l'*habitus* di classe dispone loro a vedere il futuro come un campo aperto di possibilità.

Ma in realtà sono molto ottimista però sono molto confuso cioè nel senso *io spero di trovare qualcosa che mi piace e di fare quello che mi piace e di trovare qualcuno disposto a crederci* quindi io credo che si possa e che ci siano poi che magari qualcuno debba scendere a certi compromessi non si sa mai però... è probabile che ci siano cioè nel senso...

D: Sei ottimista

R: Sì, no perché non esserlo... però alla fine uno deve anche sapersi accontentare però in fin dei conti parti dal fare anche il cameriere ma il tuo obiettivo rimane altro, e magari che ne so a Dubai conosci, ora ho in mente Dubai ma come esempio, e conosci uno sceicco o

piuttosto che con i contatti inizi a diventare manager e inizi a fare un business cioè in fin dei conti *le possibilità sono infinite davvero* secondo me quindi... chiaramente ci vorrà fortuna e voglia di fare poi vabbè... fai del bene e spera nel bene... tutto qua (Andrea, 18 anni).

Da questi resoconti emerge una capacità di produrre sé stessi e di essere riconosciuti come studenti impiegabili; una capacità di definirsi imprenditoriali, flessibili, convertibili studenti e futuri lavoratori. Si tratta di caratteristiche che si possono leggere come legate al loro stesso *habitus* di classe<sup>117</sup>, laddove Skeggs individua un «imperativo della classe media nella produzione di sé stessi come individui capaci di scegliere e di auto gestirsi» (Skeggs, 2004a, 57). In sintesi, dall'immagine dell'aspirante artista che si declina come orafo, a quella del ragazzo di buon gusto che vorrebbe divenire designer, a quella dello studente che aspira a entrare nel campo del *sound design*, tutti loro possono essere considerati, in una qualche misura, esempi di costruzioni identitarie neoliberali e altamente riflessive ancorate a un sé imprenditoriale.

## 8. L'affinità elettiva fra studenti ed *habitus* scolastico

In conclusione, è possibile riflettere sul ruolo esercitato dallo stesso *habitus* scolastico. Il concetto di *habitus* istituzionale permette di sviluppare alcune osservazioni sul *milieu* educativo, considerato come una possibile “variabile interveniente” (Ball, Reay *et al.* 2002) nelle percezioni sull'esperienza scolastica e nelle aspirazioni degli studenti (McDonough, 1997). Sulla scorta di Reay (1998), si può distinguere fra diverse sfaccettature che caratterizzano il contesto istituzionale: dalle pratiche organizzative, allo status educativo e all'ordine espressivo. Tuttavia, la dimensione più rilevante che consente di dare supporto e di specificare alcune delle argomentazioni sviluppate fino ad ora è quella relativa all'insieme dei valori e delle credenze che sono trasmessi in via indiretta nel corso della vita scolastica (Bernstein 1977).

---

<sup>117</sup> Come spiega Stahl: «Il sé della classe media è comunemente concettualizzato come altamente mobile, economicamente agiato, e abile a navigare in differenti comunità di discorso attraverso l'adozione di nuovi sé, a capire cosa conta all'interno dei diversi campi, e, di conseguenza, a gestire le risorse necessarie» (Stahl, 2014b, 7).

In effetti, come ben spiega Ball *et al.* (2000), nell'analisi delle esperienze educative, occorre considerare come le istituzioni producano e disseminino una pluralità di discorsi; discorsi i cui snodi concettuali offrono agli stessi studenti repertori attraverso cui dare senso al proprio vissuto scolastico. In questa direzione, O'Flynn e Petersen suggeriscono di guardare al contesto istituzionale come a un primario sito di formazione di soggettività, che «rende possibile [...] cosa gli studenti possono essere [...] come loro possono comprendere sé stessi; come loro possono immaginare le loro vite; e come possono desiderare» (O'Flynn, Petersen, 2007, 460).

In tal senso, la scuola privata, nella quale sono stati raccolti questi resoconti d'intervista, sembra contraddistinguersi per uno specifico *habitus* in cui sono rintracciabili alcuni elementi della stessa retorica neoliberale. Si tratta solo di sviluppare alcune suggestioni in quanto è chiaro che interrogare in maniera approfondita l'ordine espressivo di una scuola significherebbe considerare un vasto insieme di livelli: dai discorsi ai loro stessi portavoce legittimi, agli arredi simbolici che contribuiscono a creare un peculiare clima educativo e a narrare la storia dell'istituzione. Dunque, solo a conclusione delle argomentazioni sviluppate nel capitolo, è possibile offrire un breve sguardo sull'*habitus* caratteristico di questa scuola privata; come spiegano Forbes e Lingard: «il lavoro pedagogico della scuola (nella sua definizione più generale) costituisce un (secondario) *habitus* costruito su quella primaria forma incorporata nella famiglia» (Forbes, Lingard, 2015, 117). In tal senso, si può guardare alla scuola come a una “macchina cognitiva” (Bourdieu 1996) che contribuisce allo sviluppo di determinati modi di pensare e di agire. Anzitutto, la figura del preside sembra incarnare un esempio per i ragazzi, che ben riassume la rappresentazione della scuola d'arte come sede di formazione di un élite creativa. Il dirigente scolastico è un importante architetto in pensione che supervisiona e svolge in prima persona la stessa attività didattica e, parallelamente, porta avanti un lavoro artistico, riconosciuto a livello internazionale. Egli può essere considerato come emblema del profilo di persone che la scuola intende formare. Il richiamo a questa figura è ricorrente nelle stesse narrazioni degli studenti, per i quali costituisce un forte modello di riferimento per la capacità di coniugare passione artistica e abilità imprenditoriale. Ad esempio, durante il *focus group*, le riflessioni degli studenti sulle aspirazioni lavorative convergono nel ravvisare nell'esperienza di vita del preside un esempio di riferimento. Inoltre, in questi studenti si ritrova inoltre la percezione di un senso di familiarità e di

sintonia con il mondo della scuola, definito come una seconda casa, nonostante la scarsa dedizione allo studio; affinità che, si può supporre, sia legata a una convergenza a livello valoriale e culturale. Ad esempio, una studentessa mi spiega:

adesso qua veramente... stranamente a me piace venire a scuola! E ora sono contenta la mattina nonostante mi devo alzare strapresto e vabbè devo farlo e quindi lo faccio! Volentieri, assolutamente! (Elisabetta, 17 anni).

Inoltre, ciò che sembra contraddistinguere in maniera peculiare l'*habitus* di questa scuola rinvia, oltre alla sua impronta cattolica, a una vocazione da «scuola imprenditoriale» secondo la definizione di McLeod e Yates, ovvero una scuola che forgia un soggetto neoliberale per il quale la «vita è un curriculum vitae» (McLeod, Yates, 2006,10).

Si tratta di sfumature che possono essere colte anzitutto nei discorsi ufficiali laddove nella stessa presentazione della scuola ricorrono alcuni elementi che si richiamo all'imperativo della "*good life*"<sup>118</sup>. In questi documenti, la scuola viene, difatti, presentata come istituzione originariamente costituita nel secolo scorso per formare "i futuri quadri professionali". La scuola si propone, inoltre, di sviluppare negli studenti quella che viene definita come una «manualità colta». Quest'ultima espressione può essere letta in forte sintonia con quell'interesse nei confronti del buon gusto e dell'affinamento di un certo sguardo che ricorre nelle stesse parole degli studenti. L'idea della scuola d'arte come "investimento" sul futuro, così come presentata nei documenti ufficiali sembra allineata e, in qualche misura, persino risuonare nelle narrazioni degli stessi studenti, esaminate in precedenza. Nella sua presentazione ufficiale, la scuola è presentata come:

- un *investimento* in metodo, cultura, creatività;
- L'obiettivo generale del progetto di orientamento è quello di guidare progressivamente ogni alunno a scoprire le proprie risorse e a valorizzarle;

---

<sup>118</sup> Come spiegano Flynn e Petersen, nello studio dei processi educativi, l'attenzione nei confronti della scuola come luogo di diffusione della retorica neoliberale permette di osservare: «come il discorso neoliberale diventa inevitabile e naturalizzato, dato per scontato e interpretato come un percorribile e appropriato modo per dare senso a sé stessi e agli altri, e come esso entra all'interno di narrazioni su che cosa possa contare come "*good life*"» (O'Flynn, Petersen, 2007, 461).

-Durante l'anno sono molteplici le attività extrascolastiche svolte secondo i principi dell'arricchimento personale e culturale e dell'estensione delle esperienze di vita vissute dai ragazzi (documenti ufficiali)

Si tratta di obiettivi che sembrerebbero porsi in sintonia con alcune riflessioni degli studenti, la cui sintonia riposa sull'idea stessa "dell'arricchimento personale". Nelle loro parole:

secondo me uno all'artistico ha la possibilità di studiare italiano, filosofia e storia dell'arte piuttosto che... e poi un domani comunque avrà tutte le possibilità [...] ci hanno insegnato a vedere le cose diversamente, secondo mille prospettive anche secondo un punto di vista di studio perché tutto lo studio rientra in quello che facciamo in fin dei conti se ci pensi... nella praticità delle cose (Giordano, 18 anni).

-Anche perché secondo me è la scuola più ricca che ci sia nel senso che ci si trova davanti sia a materie di studio diverse che la parte più pratica che appunto ti permette di esprimerti nel modo in cui preferisci e quindi appunto anche *questo fatto che sia ricco è un punto in più* secondo me anche dal punto di vista del lavoro e dal punto di vista umanistico

-Comunque [...] secondo me è vero quello che ha detto Ale che questa creatività *la* espandi in tutti i campi perché hai quella cosa in più

-Esatto noi abbiamo su tutto una vista più ampia  
(*focus group*, liceo privato).

Eh sì anche secondo me questa è stata la scelta che mi ha portato a scegliere l'artistico sia per il futuro lavorativo ma soprattutto per piacere personale, per quello che ho fatto in questi cinque anni e per quello che andrò a fare specialmente in università sia nel campo architettonico sia magari in design comunque è quello che mi piace e più mi piace più... più mi piacerebbe andare avanti e andare a fare» (Lorenzo, 18 anni).

Nella presentazione della didattica ricorrono, in sostanza, i motivi dell'offerta di una "eccellenza educativa" e della promozione dell'internazionalizzazione, la cui *mission* è: «offrire percorsi culturali e didattici che hanno l'obiettivo di accompagnare il bambino, il ragazzo, l'adolescente alla competenza e all'autonomia nel gestire le sue capacità, nel

decidere per il suo futuro, nell'entrare consapevolmente nella società» (documento ufficiale).

In queste poche frasi si possono rintracciare alcune piccole suggestioni di quel quotidiano lavoro pedagogico che rimanda alla costruzione di giovani autonomi, riflessivi e indipendenti.

In sostanza, questa scuola privata sembra tesa a formare delle soggettività “portafoglio”, secondo l’accezione proposta da O’Flynn e Petersen (2007), attraverso l’offerta di un ampio spettro di *chance* educative: dalla possibilità di frequentare un breve corso in una università americana, agli insegnamenti di lingua russa alle attività di volontariato. Negli studenti intervistati è presente un forte interesse nei confronti di queste attività extrascolastiche, che valutano persino insufficienti, e, nelle loro parole ricorre una certa ossessione per il prestigio stesso dell’istituto (McLeod 2000), pressato dalle difficoltà economiche legate alla crisi e alla riduzione degli iscritti. Ad esempio, argomenta:

Perché dà di più ma anche di meno... cioè è inutile negarlo perché la scuola paritaria ha molti problemi, ma dà di più dal punto di vista formativo ma non formativo didattico cioè quello che studi a scuola che comunque secondo me è fatto cioè nel senso i professori della paritaria sono ... [...] mi aspetto che tutti i professori di una paritaria siano come dovrebbe essere il miglior professore della pubblica e qui non solo dal punto di vista didattico ma anche dal punto di vista formativo extra didattico nel senso di fuori dalla materie e infatti vabbè la nostra scuola propone molte esperienze di volontariato, questa scuola propone alte cose di volontariato soprattutto durante l’estate e certo secondo me ci sarebbe dovuto essere una attenzione molto più grande a queste cose cioè di più [...] poi tutte le altre attività che propone la scuola le gite, la festa di fine anno [...] ecco posso riferirmi alla scuola paritaria come una scuola da cui mi aspetto che vengano fuori certe cose come anche il volontariato ma non solo e quindi questo mi ha fatto scegliere la paritaria (Giordano, 17 anni).

Perché ho guardato in giro cosa c’era in zona e ho selezionato in fin dei conti ai tempi quando mi sono iscritto io era una delle più... non dico gettonate però in vista sì... era una molto frequentata adesso molto meno infatti adesso non ci tornerei e andrei in un’altra scuola chiaramente perché si vede... comunque le classi e tutte queste cose generano... queste sensazioni mentre prima l’amico dell’amico, l’amico di quello, il fratello maggiore di... va di là è bello, si sta bene, quindi sapevi un po’ invece adesso se già dovessimo chiedere dei pareri a noi quelli di prima gli diremmo in tanto che fai in tempo vai perché

qui non c'è più nessuno cioè nel senso è un po'... non ci sono più tanti iscritti... [...] cioè la scuola secondo me è molto in crisi che anche lì ci dovrebbe essere invece un punto importante di risalita... cioè cambiare un po' i professori prendere di nuovo, il vecchio stampo in fin dei conti... il vecchio non serve più a niente cioè con i tempi adesso [...] le esigenze cambiano e cambiano i mondi anche (Vittorio, 18 anni).

In conclusione, e come già in parte osservato, sia nelle narrazioni degli studenti, sia nella stessa presentazione discorsiva della scuola, sembra emergere un *habitus* cosmopolita, in cui il futuro si configura come potenzialità, come un alveo di opportunità che si dispiegano nel globo. In misura per certi versi analoga a quanto osservato da Forbes e Lingard (2015) in riferimento alla loro ricerca su una scuola d'élite scozzese, si può rintracciare una: «alchimistica produzione e consacrazione (degli studenti) [...] come lavoratori e professionisti potenzialmente globali [...] con un *habitus* cosmopolita [...] sebbene l'*habitus* è l'incorporazione del passato, esso prefigura anche il futuro» (Forbes, Lingard, 2015, 118). Ad esempio, una studentessa mi spiega la scelta di seguire il corso di lingua della scuola in vista dei suoi progetti futuri:

Allora l'università sinceramente sono un po' indecisa in quanto c'è qua in zona il politecnico a Milano oppure se avrò la possibilità vorrei comunque studiare all'estero in quanto mi hanno detto che qua in Italia okay è vero studi, ti formano... però poi cioè non hai tante possibilità comunque di lavorare oppure di continuare anche a studiare come all'estero poi in una società in un mondo ora come ora sapere un'altra lingua cioè l'inglese è fondamentale e quindi farei una scuola all'estero che può essere in Inghilterra e in Svizzera che è qua dietro comunque sarebbe una cosa utile (Veronica, 17 anni).

In sintesi, presi nel loro insieme, questi elementi “istituzionali”, o “*soft practices*” (Forbes, Lingard 2015), sembrano poter alimentare la capacità orientativa degli studenti a partire dalla stessa abilità di trarre valore e vantaggio da ogni attività, esperienza e opportunità presentatagli. In effetti, nonostante la scarsa attitudine allo studio, questi studenti interpretano l'esperienza nella scuola d'arte come una *chance* in più rispetto persino agli altri licei.



## Conclusioni

In sintesi, è possibile identificare in un atteggiamento di distanza distintiva e di ottimismo riflessivo e paradossale i tratti caratteristici dell'*habitus* di questi studenti. La scelta del liceo d'arte sembra configurarsi come emblema e radicalizzazione del gusto del dilettantismo individuato da Bourdieu, il quale afferma:

«se il dilettantismo negli studi è una caratteristica degli studenti di origine borghese, ciò avviene perché essi, più sicuri di frequentare comunque l'università, in una facoltà qualunque essa sia, possono senza vero rischio manifestare un distacco che poggia appunto su di una maggiore sicurezza: leggono meno libri direttamente legati al loro programma e più libri non scolastici [...] sono più inclini a giudicarsi con indulgenza, e questa maggiore compiacenza [...] assicura loro [...] un considerevole vantaggio [...] Non bisogna infatti credere che la minore dipendenza degli studenti borghesi dalle materie scolastiche costituisca uno svantaggio che compensi altri privilegi: un abile eclettismo permette di trarre i maggiori vantaggi dalle possibilità offerte dall'insegnamento» (Bourdieu, Passeron 1972, 38).

Come argomentato sopra, la decisione di studiare l'arte in questi studenti di condizione sociale privilegiata ha difatti a che vedere con uno specifico modo di rapportarsi, con una certa predisposizione al mondo scolastico, tratto che li accomuna, nonostante la loro intrinseca diversità di percorsi, sogni e aspettative.

È infatti sulla base di questo insieme di modi di vedere, percepire e vivere la propria esperienza scolastica, che si può guardare al gioco di conversione dei capitali. In effetti, è proprio in questi casi contraddittori in alcuni loro elementi che si possono forse leggere con maggiore facilità le strategie di conversione del capitale economico in capitale culturale istituzionalizzato, soprattutto laddove la scelta scolastica ricade su un'istituzione privata. Come spiega Devine in *Class Practice*: «è in questi punti di svolta, quando si confrontano con gli insuccessi, che l'importanza delle risorse economiche diviene pienamente evidente, permettendo ai ragazzi il tempo e lo spazio di riprendere le esaminazioni, perseguire altre opzioni educative e così via fino a quando hanno trovato la loro nicchia» (Devine, 2004, 181).

Questi studenti, e le loro famiglie, sembrerebbero difatti molto abili nell'attivare le diverse risorse di capitale per contenere gli effetti potenzialmente negativi della scarsa dedizione al lavoro scolastico.

Ma le narrazioni raccolte in queste pagine sembrano indicare soprattutto un particolare *habitus* della classe media come caratteristico di questi studenti. È così possibile individuare un *habitus* contraddistinto da un carattere di “distanza distintiva” dal mero sapere e dalle attività didattiche; un *habitus* “coltivato”, ossia centrato sull'idea del possesso di un particolare buon gusto e personalità, e che conduce gli studenti ad abbracciare alcuni nodi del discorso neoliberale e, in senso più esteso, a formare delle riflessive soggettività da classe media.

In questi giovani, il discorso neoliberale sembra difatti contribuire a plasmare un'identità conforme alla propria condizione di classe. Non si tratta di una semplice adesione pacifica, ma emergono sia forme di chiara accettazione sia di parziale resistenza, come le loro stesse narrazioni rivelano. Tuttavia questi studenti sembrerebbero ben configurarsi come soggetti borghesi, potenzialmente abili nella stessa riproduzione sociale dei privilegi ereditati. Come spiega Bourdieu in riferimento ai casi di “devianza”:

«Quindi, al fine di dare una spiegazione sociologica delle pratiche e delle opinioni che potrebbero apparire come dovute alla *chance*, o alla libertà, noi dobbiamo considerare che in un certo numero di casi – soprattutto quando le poste in gioco non solo una certa posizione nel mondo sociale, con tutti i suoi interessi correlati, ma anche un rapporto più o meno confortevole con questa posizione– il principio della relazione pratica di una persona con la sua posizione è basato sul divario oggettivo tra la sua traiettoria individuale e la traiettorie modale del suo gruppo di origine, in altre parole, tra la sua attuale traiettoria e la carriera probabile che rimane nelle più profonde regioni dell'*habitus* personale come una propensione, una inclinazione, una tendenza (a perseverare, a sperare, eccetera.) generatrice di aspettative, che possono essere aggiustate, soddisfatte o rimanere disattese» (Bourdieu, 1996, 185).

In effetti, essi sembrerebbero impegnati in un continuo processo di costruzione identitaria in cui la “distanza distintiva” rappresenta una sorta di strategia e un mezzo di mediazione rispetto alle aspettative familiari e scolastiche. Questi studenti, pur nella loro intrinseca diversità, sono attivi in un processo di costruzione e definizione del proprio senso

biografico in cui la loro vena artistica, e il loro buon gusto, sembrerebbero agire come veicoli di raccordo, in grado di armonizzare la tensione generata dalle aspettative familiari e dalla loro scarsa attitudine scolastica.

Le narrazioni di questi ragazzi sembrerebbero, difatti, discostarsi da quelle soggettività studentesche contraddistinte da una piena e potenzialmente pacifica adesione, interiorizzazione degli assiomi neoliberali. Le loro identità d'apprendimento "faticoso" differiscono da quelle plasmate principalmente da un "discorso dell'economia della conoscenza" individuate da Nairn e Higgins (2007) e caratterizzate dalla stretta fiducia nell'idea in cui al serio impegno scolastico debba corrispondere un buon futuro lavorativo.

Tuttavia, come emerge dai loro racconti, essi sembrano sposare diversi elementi propri dei discorsi neoliberali: la stessa parziale retorica meritocratica, l'idea del *self made*, gli imperativi della convertibilità, competizione, le riflessività, la flessibilità e l'enfasi sulle scelte individuali, ad esempio.

La creatività sembra, inoltre, assicurare loro una via per la costruzione di una identità scolastica e sociale in qualche modo conforme alla propria condizione di classe. Un atteggiamento pervasivo di distanza distintiva sembra così permeare la loro stessa definizione di studenti: poco propensi alla fatica dello studio ma dotati di un sapere "esperienziale" e di un naturale talento creativo; poco inclini ad accettare le regole del gioco scolastico ma capaci di apprezzarne l'ordine espressivo<sup>119</sup> (Berstein, 1977); figli in qualche modo ribelli ma propensi a seguire le indicazioni familiari; giovani poco diligenti ma desiderosi di raggiungere alti obiettivi scolastici e lavorativi.

In sostanza, è quindi possibile intravedere un lavoro identitario che fa perno sull'idea della "distinzione": come distintivo senso di distanza dal sapere scolastico, dai consueti percorsi educativi, e talvolta, ma soprattutto in misura temporanea, dalle transizioni biografiche tradizionali; come distintivo buon gusto e senso artistico; come distintiva capacità riflessiva di guidare la propria vita e di aspirare ad alti risultati.

Questa elevata capacità di aspirare ha chiaramente a che vedere con un *habitus* di classe, con l'interiorizzazione di un senso del limite e del posto *à la* Bourdieu ma anche con una

---

<sup>119</sup> Si tratta di riflessioni che richiedono ulteriori successivi approfondimenti. Tuttavia, questi studenti sembrerebbero poter essere interpretati attraverso la categoria dell'*étrangement* individuata da Bernstein (1977) laddove la forte identificazione con l'ordine espressivo, e con gli stessi fini della scuola non corrisponde a una altrettanta pienezza d'accordo in merito ai mezzi stabiliti.

peculiare abilità di guardare positivamente all'incertezza contemporanea. In sostanza, il loro relativo insuccesso scolastico sembrerebbe interpretato e bilanciato all'interno di schemi percettivi e valutativi di classe, che non compromettono le loro aspirazioni e la definizione e prefigurazione, seppure potenziale, del loro futuro successo sociale e lavorativo.

In misura per certi versi analoga ai “ribelli senza causa” individuati da Aggleton, questi casi presi in esame sembrerebbero quindi mettere in atto lievi strategie di “contestazione riproduttiva”<sup>120</sup> il cui esito ultimo è ravvisabile nella: «produzione di forme di *habitus* intimamente connesse con la loro posizione di classe [...] le loro contestazioni, attraverso la riproduzione generazionale delle basi culturali del privilegio delle nuove classi medie, contribuisce essenzialmente a quei momenti egemonici del processo di riproduzione culturale e sociale» (Aggleton, 1984, 132-135).

Si tratta di considerazioni che aprono nuove riflessioni sulle dinamiche identitarie di genere, sull'*habitus* istituzionale e sulla costruzione simbolica del senso di appartenenza e dell'Altro che richiederebbero successivi ulteriori approfondimenti. Difatti, occorrerebbe riflettere più compiutamente sul ruolo della cultura scolastica (Reay, Ball *et al.* 2000) e su quella di genere (Mac an Ghail 1994, Stahl 2014a, Allen 2013, O'Flynn, Bendix Petersen 2007) nella formazione dell'*habitus*, inteso come «soggettività socializzata» (Stahl, 2014b, 5).

Tuttavia, in questo capitolo ho preferito concentrare l'attenzione unicamente sulle dinamiche di scolarizzazione di alcuni studenti provenienti da *milieu* sociali privilegiati. L'analisi di queste particolari forme di disaffezione scolastica mi ha condotta quindi a interrogarmi sui dispositivi di riproduzione sociale che hanno a che fare con percezioni, sentimenti e sensi di *entitlement* in cui famiglia e scuola sembrerebbero agire quasi di concerto.

In conclusione, la caratteristica esperienza educativa di questi giovani può essere riassunta nelle efficaci parole di Bourdieu, il quale spiega come ci sono:

«diverse maniere di porsi di fronte al privilegio [...] l'eredità culturale, se utilizzata razionalmente, favorisce il successo scolastico, senza legare agli interessi, più o meno

---

<sup>120</sup> Il riferimento è al lavoro di Aggleton (1984) che analizza diverse forme di contestazione e individua alcune strategie di resistenza e di ribellione ai principi di controllo che non mettono in questione le relazioni di potere.

definiti, che la scuola vorrebbe veder esaltati; l'appartenenza a un ambiente colto ed informato sulle vere gerarchie intellettuali o scientifiche permette di relativizzare l'influenza della scuola, che al contrario su altri pesa con un'autorità e un prestigio eccessivi» (Bourdieu, Passeron 1972, 50).

---

## Capitolo V.

### Tensioni e ambivalenze nella ricerca della mediocrit : gli “esclusi dall’interno” fra acquiescenza e contestazione.

---

«  travers le récit des difficultés les plus personnelles, des tensions et des contradictions les plus strictement subjectives en apparence, s’expriment souvent les structures les plus profondes du monde social et leurs contradictions» (Bourdieu, 1993, 716).

#### Introduzione

All’interno di questo capitolo mi propongo di studiare i vissuti degli studenti con basso capitale culturale familiare. Argomenter  come le loro esperienze possano essere interpretate nei termini di una particolare e piccola forma di “esclusione dall’interno”. Spiega Bourdieu: «La scuola esclude [...] ormai in maniera continua, a tutti i livelli dei corsi [...] questi esclusi dall’interno sono votati a bilanciare [...] tra l’adesione meravigliata all’illusione che essa propone e la rassegnazione ai suoi verdetti, tra la sottomissione ansiosa e la rivolta impotente» (Bourdieu, 1993, 602).

Si tratta, quindi, di riprendere alcune osservazioni di Bourdieu per comprendere quelle situazioni di «eliminazione in dolcezza» vissute dai «nuovi venuti» generate nella e dalla stessa permanenza nel sistema scolastico (ivi, 600). Il riferimento non  , quindi, ad una eliminazione nel senso stretto del termine, a quelle forme chiare, nette ed estreme di esclusione scolastica. Sono, difatti, prese ad oggetto quelle esperienze liceali in cui il percorso scolastico, e lo stesso ottenimento del titolo, in una certa misura prefigurano la probabilit  di una auto-esclusione da future tappe educative, e, in questo caso, dal campo dell’economia creativa. Auto-esclusione che, si pu  supporre, rimanda a specifiche dinamiche generate dall’incontro e dall’interazione fra *habitus* di classe e campo scolastico<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Bourdieu spiega: «persino le disposizioni e le predisposizioni negative che conducono all’auto-eliminazione, cio  ad esempio al deprezzamento di s , la svalorizzazione della scuola e delle sue sanzioni, o la rassegnazione al fallimento o all’esclusione possono comprendersi come un’anticipazione inconscia delle sanzioni che la scuola riserva oggettivamente alle classi dominate» (Bourdieu, Passeron 1972, 284).

L'esperienza del liceo d'arte si presenta maggiormente diversificata rispetto a quella esperita dai giovani privilegiati. È possibile, difatti, distinguere fra due principali forme di identità d'apprendimento: una prima prettamente "scolastica"<sup>122</sup> caratterizzata da un atteggiamento di acquiescenza nei confronti del mondo educativo ed una seconda che identifica un profilo di parziale disaffezione. Questi ultimi studenti sono contraddistinti da percorsi scolastici difficili e segnati da alcuni atteggiamenti di distanza nei confronti dello stesso sistema educativo. In tal senso, a differenza della loro controparte "privilegiata", essi sembrerebbero corrispondere maggiormente all'idea sociologica del ribelle, così come è andata costruendosi nella letteratura da Willis in poi. Tuttavia, non si tratta di un semplice fenomeno riproduttivo verso il basso. Allo stesso modo, gli studenti "scolastici", con il loro peculiare atteggiamento di sottomissione (Bourdieu, 1993) ai verdetti della scuola, non possono essere interpretati come una lineare forma di radicale messa in questione del *conatus*<sup>123</sup> familiare e, in ultima analisi, come piccoli transfughi di classe. In tal senso, tutti questi studenti, nonostante la profonda diversità delle loro singole esperienze, possono essere compresi, in una certa qual misura, come degli esclusi nell'accezione proposta sopra.

In questo *frame*, cercherò di argomentare come, nella stessa scelta del liceo, questi giovani cercano di mettere in parte in questione la loro eredità culturale familiare, seppure attraverso strategie ben differenti. D'altro canto, si tratta di una presa di distanza difficile e che li vede costretti a negoziare, nella quotidianità scolastica, gli insegnamenti provenienti da mondi culturali diversi. La scuola d'arte, con la sua dimensione pratica<sup>124</sup>, rappresenta, quindi, una scelta che condensa, in modo quasi paradossale, sensi del limite e aspirazioni. Nel rapporto con la cultura legittima, nella sua duplice forma di sapere scolastico e artistico, emergono, difatti, le tensioni e le contraddizioni caratteristiche dell'*habitus* di classe di questi studenti.

Ed è, quindi, nel confronto con l'esperienza di una scuola d'arte, in cui gli aspetti manuali si legano a quelli più astratti e specificatamente liceali, che sembrano delinearsi alcuni

---

<sup>122</sup> Il riferimento è a Bourdieu che, nelle pagine dei *Delfini*, argomenta in dettaglio le diverse forme scolastiche di adesione al mondo educativo da parte dei giovani con basso capitale culturale, giungendo a spiegare come: «la scuola finisce per esaltare come cultura generale tutto l'opposto di ciò che condanna come scolasticismo in coloro che sono costretti dalla propria origine sociale a non avere altra cultura se non quella ricevuta a scuola» (Bourdieu, Passeron 1972, 42).

<sup>123</sup> Il concetto di *conatus* si riferisce alla pura riproduzione familiare (Bourdieu, 1993).

<sup>124</sup> Come ricorda Bourdieu: «attraverso opposizioni come quella tra teoria e pratica, è tutto l'ordine sociale a essere presente nel pensiero stesso di tale ordine» (Bourdieu, 1998, 91).

tratti di un peculiare *habitus*; un *habitus* caratterizzato da contraddittori atteggiamenti “fatalisti”, modeste tensioni verso una “ordinarietà” e un profondo senso di disorientamento (Ball *et al.* 2000) che sembra accomunarli, al di là e oltre le più minute differenze, anche nei termini di meri risultati scolastici. Un *habitus* “da nuovi esclusi”<sup>125</sup> insomma che sembra segnare in maniera piuttosto netta un destino di parziale esclusione rispetto alle più alte rotte educative e lavorative, e prefigurare in loro una visione del futuro come incerto e opaco.

Il capitolo è strutturato in due sezioni. In prima battuta, mi propongo di esplorare i vissuti e gli universi di senso maturati dai miei studenti dentro l’esperienza della scuola d’arte, esaminandola nella duplice veste di istituzione dedita all’insegnamento intellettuale e pratico. In tal senso, discuterò due profili di studenti, in base al diverso rapporto intrattenuto con la cultura scolastica. Nel proseguo, cercherò di argomentare alcune somiglianze e differenze osservando come le loro soggettività interagiscono, secondo delle modalità peculiari, con la stessa retorica neoliberale<sup>126</sup> che permea il mondo scolastico.

In sostanza, l’analisi del rapporto che i giovani intrattengono con la scuola conduce a interrogarsi sulle modalità attraverso le quali la retorica neoliberale è incorporata nelle singole soggettività. Come spiegano France e Haddon: «I principi neoliberali non esistono solo oggettivamente, nei termini di *agencies*, regole e politiche, ma diventano anche soggettivamente incorporati all’interno degli individui» (France, Haddon, 2014, 318).

Infine, sulla scorta di queste argomentazioni, guarderò alle aspettative educative e professionali e, di conseguenza, agli atteggiamenti verso la dimensione del futuro. La loro stessa scelta di un indirizzo liceale e le rappresentazioni lavorative definiscono un insieme di aspirazioni che non può essere semplicemente considerato come limitato e nullo (Archer 2010). Tuttavia, ciò che emerge da queste narrazioni ha a che vedere con una

---

<sup>125</sup> Come già osservato, si tratta chiaramente di un’esclusione parziale, all’interno di un percorso scolastico secondario e liceale, ma pur tuttavia di parziale emarginazione.

<sup>126</sup> La prospettiva utilizzata si richiama alle riflessioni sviluppate nello scorso capitolo. Il riferimento chiave è il lavoro di Ball, il quale offre una linea di analisi della violenza simbolica esercitata dal neoliberalismo sulle soggettività dei singoli. Ball e Omedo spiegano come «noi vogliamo districare [...] i meccanismi messi in gioco dal neoliberalismo nel nuovo regime di verità [...] che rappresenta un ampio cambiamento epistemologico che richiede cambiamenti nella forma e nelle funzioni dello stato, o un passaggio dal governo alla *governance*, dalle gerarchie alle “*heterarchies*” (Jessop, 2002), e anche una nuova “antropologia”: l’*homo aeconomicus*, caratterizzato dall’essere imprenditore di sé stesso (Foucault, 2010a, p. 226). Il neoliberalismo è quindi sia ‘*out there*’ e ‘*in here*’ (Peck & Tickell, 2002), ed è realizzato e costituito nelle mondane e immediate pratiche della vita quotidiana (Ong, 2007). Esso “fa noi” – parla e agisce attraverso il nostro linguaggio, obiettivi, decisioni e relazioni sociali» (Ball, Olmedo 2013, 87- 88).



dialettica fra tentativi di esplorazione delle possibilità potenzialmente aperte ed esperienze di interiorizzazione del senso del limite. In questi vissuti scolastici si può forse ipotizzare, quindi, un continuo lavoro di addomesticamento del senso del posto come possibile effetto di quelle forme «morbide e larvate» (Bourdieu, 2005c, 200) di violenza simbolica esercitata dal mondo scolastico.

## 1. La letteratura sugli studenti con basso capitale culturale

Nella letteratura vi sono numerosi studi che permettono di studiare la condizione degli studenti provenienti da *milieu* sociali svantaggiati ma il riferimento primo è chiaramente costituito dai lavori di Bourdieu e di Willis.

Il filone di ricerca avviato da Bourdieu ha, difatti, permesso di esplorare non solo le forme di riproduzione del privilegio di classe nelle cosiddette scuole preparatorie alle professioni elitarie. I suoi studi restituiscono anche una vivida immagine della stessa condizione studentesca delle classi svantaggiate (Bourdieu, 1993 e 1972). In particolare, il concetto di violenza simbolica permette di riflettere sul ruolo esercitato dalla retorica scolastica neoliberale sulla formazione delle diverse identità d'apprendimento.

Un secondo riferimento obbligato riguarda quella linea di ricerca che prende avvio con il lavoro di Willis, e che esplora quelle modalità di dominazione simbolica attraverso cui le classi sociali subalterne riproducono la propria posizione, tramite la stessa coltivazione di uno specifico rapporto con il sapere scolastico. Tuttavia, i miei studenti, per quanto contraddistinti da alcune forme di disaffezione e gradi di discontento verso la scuola, non possono essere considerati come semplici profili di nuovi “*lad*”<sup>127</sup>. La loro stessa scelta del liceo consente, difatti, di porre in questione l'idea della bassa aspirazione come caratteristica generale delle classi dominate; tuttavia occorrerà riflettere su questo punto mediante un'incursione nei loro stessi resoconti.

Nel complesso, si tratta di due basilari prospettive di studio che, pur nella loro diversità, permettono di interrogarsi su come i giovani sperimentano, adottano e prendono le distanze dalla propria condizione di classe (Mac an Ghail, 1996). Come spiega Skeggs

---

<sup>127</sup> Il termine “*lad*” è utilizzato da Willis per identificare quel gruppo di studenti della classe operaia che ha sviluppato una contro cultura scolastica caratterizzata da un atteggiamento di rifiuto nei confronti dei valori del sistema scolastico; si tratta di una espressione gergale che Willis ha ripreso da questi stessi studenti.

la «classe è [...] insinuata nell'intima produzione del sé [...] è creata attraverso valori morali [...] incorporati nella personalità e realizzati (o no) come "valore di proprietà" nei sistemi simbolici di scambio. Questi processi [...] lavorano simultaneamente attraverso differenti siti e sono solidificati, concretizzati, condensati nei corpi e nelle personalità nei differenti momenti, generando differenti composizioni e volumi del valore di scambio» (Skeggs, 2005, 969). Seguendo le complesse riflessioni di Skeggs, e riportandole a un piano più pragmatico, è possibile considerare il campo scolastico come un sito privilegiato per poter osservare quindi quelle dinamiche di classe intervenienti nella costruzione delle singole soggettività.

In sintesi, la nuova sociologia dell'educazione ha riposto plurali attenzioni (Stahl 2015, Archer, Yamashita 2003, Evans 2006, Gillborn 2010, Lehmann 2009, Ingram, Bradley 2013) nei confronti delle problematiche educative degli alunni con basso capitale culturale, anche se, come spiega Reay (2009), poco è stato ancora detto sui giovani degli ultimi decenni. Si tratta di importanti lavori di riferimento nel cui confronto è possibile, tuttavia, osservare alcune lacune. In effetti, la ricerca si è mossa principalmente in due direzioni: da un lato, è stata portata avanti un'analisi delle esperienze estreme di marginalizzazione scolastica e sociale; dall'altro, si è andato costruendo un filone che esplora le dinamiche sottese a quella prima forma di mobilità sociale rappresentata dal successo educativo. Si tratta chiaramente di due aree di ricerca che hanno una rilevanza sostanziale, ma pur tuttavia portano alla luce solo le due estremità dei processi di riproduzione educativa e sociale. Minore attenzione è stata, quindi, dedicata a quelle esperienze educative contraddistinte da tratti di ordinarietà e, per certi versi, anche di maggiore opacità. Tuttavia, è chiaro che, al di là degli specifici temi di analisi, questo eterogeneo insieme di studi offre gli strumenti per poter esplorare le più diverse esperienze educative dei giovani svantaggiati (Reay 2005, Ball *et al.* 2000, Archer 2003, Ingram 2009, Evans, Roberts 2013). Una delle poche eccezioni è rappresentata dal lavoro di Brown (1987), che ha tentato di esplorare una parte di questo amalgama di situazioni intermedie. La sua ricerca rappresenta, quindi, ancora oggi un buon riferimento base per esaminare la pluralità delle sfaccettature delle esperienze generate dal rapporto fra sistema educativo e classi dominate. Solo recentemente, sotto l'impulso proveniente dai lavori di studiosi come Savage *et al.* (2001), è maturato un interesse di ricerca nei confronti

“dell’ordinarietà” come dimensione caratteristica delle classi svantaggiate; in tal senso si orientano, ad esempio, le ricerche di Stahl e, in una certa misura, di Weis (2004).

In particolare, all’interno di questo generale *frame*, intendo fare riferimento ad alcuni recenti lavori sviluppati nella sociologia dell’educazione di stampo anglosassone e, soprattutto, ai contributi di Stahl (2015) e Allen (2014). Questi studi permettono, difatti, di indagare il legame intercorrente fra identità sociale e identità d’apprendimento e di esplorare come i giovani vivono l’esperienza scolastica in un mondo contrassegnato da profonde divisioni sociali e dalla pervasività della retorica neoliberale. Un primo riferimento base è, quindi, costituito dalle ricerche di Allen (2014) che indaga gli effetti dell’ideologia di mercato sulle aspirazioni delle studentesse delle scuole d’arte inglesi. Si tratta di uno studio centrale in quanto costituisce uno dei pochi lavori<sup>128</sup> dedicati al mondo scolastico della creatività, oltre alla ricerca sulle scuole di *fashion design* di McRobbie (2005). Un secondo riferimento è costituito dalle ricerche di Stahl (2015) che s’interroga sull’impatto dell’ideologia neoliberale sui giovani studenti australiani provenienti da *milieu* sociali svantaggiati. L’autore offre alcuni spunti di riflessione che permettono di aggiornare le tesi di Willis e di Bourdieu, alla luce delle profonde trasformazioni sociali avvenute negli ultimi decenni. In questa direzione, Stahl sviluppa il concetto di egualitarismo come caratteristica centrale dell’*habitus* degli studenti di classe sociale inferiore. Tuttavia, questi studi rappresentano solo dei punti di riferimento necessari per avviare l’analisi di quei giovani svantaggiati che rifiutano sia percorsi prettamente professionali sia una completa conversione al mondo scolastico, mediante la scelta di percorsi liceali più classici.

## 2. Teoria e pratica come forme di classificazione: gli studenti con basso capitale culturale e la scuola d’arte

Come già osservato nel capitolo precedente, il liceo artistico si configura come una scuola particolare poiché travalica la linea di divisione fra lavoro manuale e attività

---

<sup>128</sup> Oltre allo studio di Oakley e Banks, i quali ricostruiscono il processo socio-storico di istituzionalizzazione delle scuole d’arte inglesi, e a quello di Flisback (2014). Inoltre, in una prospettiva differente rispetto a quella sviluppata in queste pagine si può ricordare una delle prime ricerche condotte in chiave interazionista da Strauss (1970) sugli studenti delle scuole d’arte e quella più recente di Vandebunder (2011).

intellettuale<sup>129</sup>. Inoltre allude a una qualche forma di cultura artistica, che sembrerebbe tutt'oggi legarsi alla sfera della alta cultura, seppure in un rapporto velato e, sotto alcuni aspetti, diluito e moderato dalla stessa natura principalmente pratica dell'esperienza scolastica. In maniera quasi paradossale, il liceo d'arte rappresenta, quindi, la prima istituzione che sancisce una basica barriera, stabilendo diritti d'ingresso e divieti, nel mondo artistico; campo sociale nel quale persistono caratteri esclusivi ed elitari (Allen 2013, Burke, McManus 2011, McManus 2006, McRobbie 2005, Banks, Oakley 2016). Tuttavia, esso costituisce, nel campo scolastico, un liceo di secondo ordine, con una forte impronta meramente tecnica e rappresenta una attrattiva per gli studenti della classe operaia.

È, quindi, possibile riflettere su come la scuola d'arte, con la sua particolare combinazione di sapere pratico e intellettuale, entri in gioco nelle dinamiche di classe. Difatti, se questa duplicità è presente anche nelle narrazioni degli studenti privilegiati, è soprattutto in quelli svantaggiati che assume un carattere ambivalente. Questi studenti si differenziano difatti dai “*lad*” studiati da Willis<sup>130</sup> in quanto sembrerebbero scegliere la strada del liceo come via per aspirare a qualcosa di più, a un miglioramento della propria condizione di classe. Ciononostante essi non possono essere considerati nemmeno come dei puri “transfughi di classe” (Bourdieu, 1993).

Difatti, essi sembrerebbero al tempo stesso aver sedimentato non solo un senso del limite, di ciò verso cui è possibile aspirare, ma anche un atteggiamento di fondo distante, o forse semplicemente differente, dalla cultura scolastica e, in particolare, da quella artistica. Come già discusso, essi sembrerebbero aver incorporato, e in ultima istanza riprodurre, quella stessa divisione fra compiti manuali e intellettuali individuata da Willis nell'Inghilterra degli anni Settanta, seppure secondo modalità a loro peculiari. Queste dimensioni sembrerebbero, quindi, richiamare quelle “forme di classificazione” analizzate da Bourdieu, che «ricevono una prima oggettivazione nelle coppie di aggettivi contrapposti» e che «sono sempre debitorie della loro efficacia ideologica al fatto di rimandare [...] alle più fondamentali contrapposizioni dell'ordine sociale: quella tra dominati e dominanti» (Bourdieu, 2001a, 469).

---

<sup>129</sup> È forse possibile tutt'ora richiamare alcune delle riflessioni sviluppate da Willis il quale osserva come «il mondo umano è diviso in coloro che sono bravi con le mani oppure bravi con le menti» (Willis, 1981, 146).

<sup>130</sup> È chiaro che il lavoro di Willis rappresenta un'ultima fotografia di un mondo sociale ormai mutato.

Questi elementi ricorrono nei resoconti d'intervista. La scelta del liceo è difatti giustificata come una decisione legata al riconoscimento di una abilità strettamente pratica. Le narrazioni degli studenti si caratterizzano, quindi, per una visione dell'arte molto concreta e pragmatica, che nulla ha a che vedere con quella "coltivazione" dello sguardo e dell'intelletto descritta dagli studenti con alto capitale culturale. Nelle loro parole:

io penso che... cioè ho scelto l'arte comunque l'arte la scegli tutti noi abbiamo scelto l'arte comunque perché eravamo bravi a disegnare alle medie e avevamo interesse per il disegno, (*focus group*, liceo pubblico).

Sì alle medie mi piaceva molto la lezione d'arte ed ero una delle più brave della classe perché mi piaceva [...] Ma forse attorno alla seconda media più o meno perché vedevo appunto che in classe ero una delle più brave e che mi piaceva così allora e da lì mi sono detta allora voglio andare a fare il liceo artistico [...] Non lo so, sinceramente avevo altre idee tipo turistico... però magari provavo a immaginarmi e non mi ci vedevo per niente per cui mi sa che forse questa era una delle uniche scelte, (Sonia, 18 anni).

Ma devo dire che io nelle materie non sono mai andato tanto bene, nelle materie culturali diciamo, ho sempre avuto problemi anche a leggere e per lo più mi veniva meglio disegnare, mi veniva meglio delle altre cose e anche per gli insegnanti e quindi è stato abbastanza chiaro quello che avrei fatto adesso pensandoci andrei a fare un alberghiero però... non si può (Andrea, 20 anni).

Si tratta inoltre di una scelta compiuta in buona misura senza l'intervento decisivo dei genitori e che spesso viene descritta come casuale, o alla quale non è stata prestata alcuna attenzione particolare. È possibile notare la profonda differenza rispetto ai giovani privilegiati, per i quali la scelta del liceo si configura per lo più come una decisione guidata dalla famiglia e già presa in vista di precisi obiettivi educativi e professionali. Ad esempio, Luca racconta della sua esperienza in questi termini:

Sì, sì è vero perché purtroppo in un mondo così, in una società così è abbastanza difficile seguire le proprie passioni e quello che pensi perché comunque vieni deviato da altre parti e ti si mettono davanti delle persone che magari ti cercano di vietare certe cose e in tutto

questo non solo nella scuola perché nella scuola poi non ho mai avuto barriere *perché i miei genitori mi hanno sempre detto vai e fai quel cazzo che vuoi perché comunque sennò mi sarei arrabbiato no*. Io spero che comunque... ma secondo me le cose fatte con passione, con il cuore sono le cose che vengono meglio, (Luca, 16 anni).

Similarmente, i suoi genitori mi raccontano:

Ma ti devo dire che è stato Luca a scegliere. Noi avevamo altre idee, altri tipi di scuola soltanto che lui era tanto convinto e quindi abbiamo deciso per l'artistico

D: E che idee avevate voi?

R: Ma noi avevamo più l'idea verso il geometra, diciamo istituti tecnici invece che... invece lui ha deciso per un liceo artistico (padre).

Altri genitori argomentano:

Ma diciamo che è stata una scelta dettata dalla predisposizione artistica [...] e lei Erica niente... ha scelto l'artistico lei è brava ha una bella mano diciamo per dipingere... e siamo andati a vedere la scuola e le è piaciuta e si è orientata su questa scelta

D: E lei che cosa aveva pensato che Erica potesse studiare?

R: No allora io non è che volevo... cioè non volevo... Non avevo idea! Volevo che scegliesse una cosa che le piaceva ecco (madre).

-Per la scuola... lo studio... noi abbiamo lasciato fare molto a lei che ha scelto perché si era capito che era portata per queste cose e anche l'insegnante diceva che andava bene e alla fine è stato tutto molto facile perché è una ragazza che aveva le idee molto chiare

- noi non abbiamo detto più di tanto, la scelta è la tua valuta tu bene... io ti posso dare un consiglio su quello che poi riesco a comprendere un po' del funzionamento del liceo poi però la scelta è sempre loro

- io... noi siamo un po' di questa idea insomma... noi non abbiamo potuto studiare e quindi lasciamo che le nostre figlie si orientino come vogliono, anche se si sa che ormai senza un titolo non si va da nessuna parte quindi... le lascio fare (madre e padre).

In misura per certi versi analoga, un altro studente racconta del suo travagliato percorso scolastico, caratterizzato da molti cambi di scuola e da bocciature, spiegandomi la libertà e la "fiducia" accordatagli dai genitori:

D: Ma in tutte queste scuole cambiate i tuoi genitori come si sono comportati?

R: Ma mi hanno lasciato libero, abbastanza, anche perché loro non hanno avuto la possibilità di fare questo e quindi mi hanno... si sono fidati di me, si non è che hanno detto nulla, (Filippo, 17 anni).

Si tratta di una caratteristica della dinamica decisionale che sembra accomunare la maggior parte delle esperienze raccolte, pur nella diversità dei percorsi precedenti, ad esempio:

Bene, cioè non hanno mai avuto problemi davvero e poi gliel'ho sempre detto che volevo fare questa scelta e quindi per loro non c'era nessun problema, (Marta, 19 anni).

Ho scelto proprio da sola perché alla fine andavo abbastanza bene sì... in tutte le materie e quindi in egual modo più o meno in tutte... si quindi ho scelto da sola perché anche i miei mi hanno sempre detto fai come vuoi alla fine è una scelta tua qualsiasi cosa va bene, (Erica, 18 anni).

I miei genitori non hanno mai avuto grosse aspettative di nessun genere forse solo mio padre per il basket che si divertiva a guardarlo quindi nulla, vogliono solo la mia felicità e basta niente di più, non hanno mai avuto neanche ambizioni scolastiche per fortuna (ride), (Andrea, 20 anni).

D: E invece la tua famiglia cosa ne pensava?

R: La mia famiglia... allora mia mamma è super contenta perché lei avrebbe sempre voluto fare qualcosa inerente all'arte quando era giovane però i suoi genitori a quei tempi non glielo avevano [...] mio papà invece è contento per lui qualsiasi cosa mi piaccia fare gli va bene quindi cioè ho avuto anche l'appoggio dei miei genitori (Teresa, 17 anni).

D: E la tua esperienza come è stata?

R: Io sono stato libero di scegliere e non potrei avere fatto quello che volevo io perché poi alla fine io ragiono con la mia testa quando mi viene imposto qualcosa io giro e cambio strada perché più che altro non mi va di sottostare a delle decisioni che non prendo io almeno riguardo alla mia vita... non sono stato obbligato da nessuno e *quello che faccio e che sto facendo e che ho fatto è sempre stato fatto con la mia testa* quindi se poi la scelta

sarà sbagliata in un futuro... non troverò lavoro o non sarò abbastanza in grado di fare determinate cose potrò dire l'ho scelto da solo, l'ho meditato io e non è colpa di nessuno stessa roba se avrò successo perché potrò dire cazzo l'ho fatto con la mia testa senza l'aiuto di nessuno (Piero, 16 anni).

Inoltre, decisivo è il ruolo rivestito dal corpo docente, nel cui ascolto, confronto, e talvolta scontro, prendono forma le decisioni di questi studenti. La loro scelta sembra infatti riflettere uno “scolastico” coinvolgimento, di dipendenza o ribellione, dello studente dall'autorità simbolica del giudizio proposto dal corpo docente. Si tratta di un atteggiamento scolastico che, come insegna Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1972), risulta particolarmente forte nei giovani dotati di basso capitale culturale come conseguenza diretta della loro estraneità, ossia della mancata, o relativa, familiarizzazione extra-scolastica con la cultura legittima. Ad esempio, questo studente mi spiega come durante un travagliato peregrinare fra diversi istituti scolastici abbia deciso di ascoltare il consiglio degli insegnanti e di giungere infine al liceo d'arte:

ero in un istituto sportivo, e però da lì ho capito che durante le lezioni se c'era qualcosa che magari non mi interessava mi distraevo e disegnavo sempre e questo l'hanno notato anche i prof. che appunto me l'hanno detto loro di andare verso un istituto grafico e da lì sono andato a Brera, ho fatto quattro anni poi mi hanno bocciato l'anno scorso e siccome non c'era più l'indirizzo grafico sono venuto qui e niente... a me piace disegnare anche se non mi considero molto creativo, mi piace disegnare, mi piacciono i disegni anche se a volte mi sforzo e mi dico non riesco a fare di vero mio, mio riesco solo a prendere spunti da qualche parte... (Filippo, 17 anni).

L'ingresso nella scuola d'arte si delinea per lo più come una scelta motivata dalla possibilità di coltivare una abilità manuale, piuttosto che per lo sviluppo di competenze, e la tranquilla acquisizione di un titolo liceale, come nei giovani privilegiati. Tuttavia, è possibile distinguere due profili di studenti, in base al rapporto intrattenuto con il mondo scolastico. Il profilo degli “*street artist*” identifica gli studenti caratterizzati da una forte passione artistica e una scarsa propensione allo studio. Il profilo degli “scolastici” definisce quegli studenti che hanno un rapporto di moderato coinvolgimento con la scuola e con l'arte.



### 3. Gli “*street artist*” e la contestazione dell’*ethos* scolastico

L’ambivalenza simbolica della scuola d’arte è presente nelle parole di alcuni ragazzi, i quali argomentano come questa scelta sia stata elaborata all’interno di uno spazio dei possibili in cui il riferimento primo è costituito dall’istituto tecnico e professionale. In tal senso, essa si configura come una sorta di sfida contro il destino, segnato dall’autorità dei verdetti scolastici e dalle categorie di percezione della stessa famiglia.

È il caso di Luca che racconta come la scelta del liceo artistico sia stata una decisione presa di sua iniziativa in opposizione al parere dei genitori, che avrebbero voluto vederlo inserito in un percorso tecnico, e, soprattutto, degli insegnanti. Quest’ultimi avevano fornito un consiglio orientativo per una scuola a indirizzo professionale, sconsigliando di provare un livello liceale perché ritenuto troppo alto per le sue stesse capacità.

Come l’hanno presa? L’hanno presa! Mia madre e mio padre non hanno alcun interesse artistico perché non abbiamo né quadri in casa né niente, mia madre fa il suo lavoro e quindi cioè il suo lavoro... faceva! vive così non gli interessa dell’arte gli faccio vedere i miei lavori non capisce e dice sempre bello mentre mio padre [...] anche se non lo sa ci tiene a sapere quello che so io di quello che... [...] loro mi volevano farmi fare una scuola di geometra cioè mi avevano detto guarda Luca per noi devi fare geometra e io gli ho detto no, non lo faccio e loro: ah va bene, che cosa vuoi fare? E abbiamo deciso e loro pensavano... loro non mi hanno detto niente, non mi hanno detto fai questo fai, fai quello... mi hanno solo detto guarda i professori ci hanno detto che non puoi fare il liceo poi scegli tu e quando gli ho detto che volevo fare il liceo artistico loro si erano presi un po’ male ma perché più che altro comunque non ce la facevo ma soprattutto con gli orari magari miei personali [...] piuttosto che altre cose e magari non ce la facevo ecco però poi tutto si è aggiustato e adesso sono qua, (Luca, 16 anni).

In misura quasi analoga un altro studente mi spiega:

Il liceo artistico era l’ultima spiaggia perché i miei docenti mi avevano consigliato degli istituti tecnici anche se io avevo pensato a un linguistico perché mi piacevano le lingue... francese e inglese... oppure l’alberghiero che però non andava bene per come sono fatto, proprio per niente e alla fine niente ho scelto l’artistico ed ero comunque entrato motivato,

motivazione che poi è sparita nel tempo [...] e non è stato carino sentirsi dire una cosa del genere ma mia madre mi ha detto di scegliere quello che volevo, (Valerio, 21 anni).

Io l'ho scelto perché mi piace disegnare anche se i prof erano contro anzi! Era un motivo in più per fargli vedere che avevano sbagliato tutto! (*focus group* liceo pubblico).

Nell'intervista Luca racconta a lungo della profonda delusione dovuta al giudizio negativo dei suoi insegnanti e della decisione di opporsi alle valutazioni provenienti dal "mondo degli adulti":

*comunque il primo punto fondamentale della mia vita è stato questo quello degli esami di terza media a parer mio perché mi hanno cambiato la visuale, mi hanno aperto un altro mondo rispetto a quello che sarebbe stato diciamo il mondo dei grandi che mi ha fatto scoprire comunque quanta merda c'è nel mondo dei grandi perché fino a quando sei alle medie tu non capisci bene l'importanza del lavoro, l'importanza dei soldi e adesso penso di averlo capito poi io penso... la seconda scelta è stata quella della scuola superiore che mi ha... diciamo che non è stata fondamentale a livello proprio perché mi ha fatto imparare qualcosa o... è stata fondamentale per me perché grazie a questo sono riuscito a dire faccio quello che voglio io senza nessuna imposizione da parte di nessuno quindi ho scelto questo anche se magari c'era gente che pensava che io non avrei potuto farcela a venire qua a livello di studio... a livello di tutto [...] comunque più che altro questa è stata una scelta per... mia per fare vedere diciamo non alla gente ma comunque per fare vedere anche a me stesso che posso fare quello che ho in mente, (Luca, 16 anni).*

Analogamente un'altra studentessa mi spiega come la sua scelta sia stata in opposizione al parere degli insegnanti, certi che non sarebbe riuscita a sostenere il carico di un liceo:

D: E come è avvenuta la scelta, chi ti ha consigliata?

R: No, anzi ero già convinta di mio anzi avevo dubbi fra questa scuola e quella che c'è a Monza che però prima era un istituto d'arte mentre adesso sono diventati tutti dei licei e però addirittura i miei professori delle medie dicevano che io dovevo andare a fare il professionale e quindi era proprio una cosa completamente diversa però io mi sono impuntata e volevo venire qua e ce l'ho fatta ad arrivare in quinta per cui (ride) e niente (Sonia, 18 anni).

In misura più o meno netta, in questi ragazzi la scelta del liceo si delinea come via per evitare l'insuccesso educativo, ma in un senso differente rispetto ai loro analoghi privilegiati. La stessa decisione di prendere le distanze dal parere degli insegnanti non assume il carattere di una "indifferenza distintiva" ma piuttosto quello di una difficile e sofferta opposizione, che emergerà anche nelle stesse narrazioni dei loro genitori. Stahl ben spiega come: «gli studenti della classe operaia non sono passivi nella loro esperienza educativa; essi bilanciano il loro impegno scolastico con i loro soggettivi "mondi della vita", alla ricerca di "spazi" dove poter utilizzare capitali» (Stahl, 2012, 5).

Il liceo d'arte costituisce, dunque, per questi ragazzi una seconda chance, una possibilità di riscattarsi come studenti. Tuttavia, molti dei giovani intervistati hanno vissuto e vivono tutt'ora un rapporto complesso e problematico con il mondo scolastico. Luca mi spiega il suo legame con la scuola in questi termini:

*Sì, sono le cose che ti vengono dettate dalla scuola perché se tu non sei uno come ... che studia non sei uno comunque che alla fine cioè non uno che non studia perché io alla fine studio però non sei uno che ha dieci in tutte le materie perché non ti fai rinchiudere dallo studio in casa e se tu sei così cioè se sei come me e sei come mille altri ragazzi e vieni preso in considerazione un po' come uno scappato da casa perché i professori cominciano a dirti no guarda il liceo non va bene, non va bene di qua, non va bene di là [...] quando ci sono i genitori dicono certe cose poi quando c'è il consiglio di classe fanno altro quindi tanto vale dirmi le cose in faccia no? Solo questo perché poi sono arrivato in terza e mi hanno detto ma guarda il liceo non fa per te e io va bene ciao basta a posto così e ho fatto quello che ho voluto (Luca, 16 anni).*

Nelle sue narrazioni emerge una profonda ambivalenza (Reay, 2005) nei confronti del mondo scolastico, un'ambivalenza definita da sentimenti di attrazione e atteggiamenti di orgogliosa distanza e quasi diffidenza nei confronti delle regole, del sapere e dell'ambiente scolastico tout court. Nei suoi resoconti s'intravede, difatti, anche una profonda ambivalenza nei confronti del senso di fallimento legato alla sua stessa esperienza scolastica:

*che sia anche questa fondamentale quanto la prima perché questa qui poi sarà la base che mi formerà per quello che farò in futuro quindi se io qua fallisco fallirò anche nella mia*

*vita anche se poi comunque... non è che mi interessi più di tanto arrivare a un punto con questo anche perché io adesso sto facendo altro fuori da scuola e magari non mi porterà neanche in alto però comunque mi... diciamo che mi eccita di più farlo cioè mi piace di più e più senza... ecco perché comunque io fuori da scuola riesco comunque a fare quello che voglio io (Luca, 16 anni).*

Sulla scorta di Reay, la paura di fallire espressa da questo ragazzo può essere interpretata in termini di capitale emozionale. È, quindi, forse possibile estendere ai miei giovani studenti, carenti di quel senso dell'*entitlement* tipicamente borghese, alcune osservazioni sviluppate da Reay nei confronti degli studenti universitari inglesi provenienti da *milieu* sociali svantaggiati. Il loro coinvolgimento scolastico sembra, difatti, richiamare quello che la sociologa inglese definisce lo schema «dello spingersi oltre e fallire. Questo senso del fallimento non è semplicemente scolastico. Esso implica l'individuo in un senso molto più olistico, nella misura in cui sembra che essi sentono di fallire come persone adeguate» (Reay, 2005, 103).

A differenza di Luca, il cui rapporto con la scuola è segnato da una profonda dialettica fra identificazione e presa di distanza, in altri suoi compagni l'esperienza scolastica finisce per assumere un più netto carattere di estraneità. È il caso, ad esempio, di questo ragazzo, ripetente per la seconda volta, che in pochissime ma chiare parole mi parla degli aspetti negativi della sua vita quotidiana:

Negativo che è una scuola, entro la mattina ed esco il pomeriggio che non esiste quindi... io sono soltanto uno che ci riprova io voglio finire, voglio il diploma e basta (Andrea, 20 anni).

Questi studenti si caratterizzano per trascorsi scolastici travagliati e per atteggiamenti di sostanziale distanza e disinteresse nei confronti del mondo scolastico, seppure in gradi differenti. Una forma di «rassegnato disincanto, mascherato in disinvolta nonchalance» (Bourdieu, 1993, 603) ricorre nelle loro narrazioni e, in particolare, nelle descrizioni delle giornate scolastiche, passate per lo più lontano dalle aule e centrate sull'uso estensivo degli spazi ricreativi, come il cortile della scuola. Il cortile della scuola è, infatti, una zona liminale, in cui c'è una sostanziale libertà è in cui si ritrovano ad ogni ora studenti impegnati nello scambio di fumo, ma anche in attività artistiche come la libera

realizzazione di tele o di graffiti sui muri. Se effettivamente la lotta per la rivendicazione di spazi simbolici d'autonomia può essere, sulla scorta di Willis, considerata come una piccola forma di resistenza quotidiana all'autorità scolastica. Tuttavia, in questi stessi ragazzi, una volta intervistati singolarmente e non presi assieme in cortile, si ritrova un atteggiamento ambivalente nei confronti del mondo scolastico. Questa ambivalenza differisce dalle forme di ribellione studiate da Willis e sembra avvicinarsi ad alcuni di quegli atteggiamenti verso la scuola e la cultura legittima dei giovani svantaggiati osservati da Weis (2004) nell'America degli anni Ottanta<sup>131</sup>.

Inoltre, nei miei studenti il rapporto con la cultura scolastica assume una connotazione particolare in quanto è strettamente legato alla pratica artistica. Essa rappresenta un momento e mezzo di conciliazione parziale con la scuola (Stahl, Dale, 2013)<sup>132</sup>. Molto concretamente, nelle aule scolastiche può capitare di sentire ricorrenti rimproveri degli insegnanti d'arte che si trovano a dover registrare la presenza di uno studente segnato assente nelle ore precedenti. In effetti, nelle interviste questi ragazzi raccontano come la loro unica motivazione nel frequentare quotidianamente la scuola risieda nella possibilità di dedicarsi alla pratica artistica. L'opposizione nei confronti del mondo scolastico non assume difatti un carattere di radicale chiusura laddove la stessa partecipazione, per quanto *sui generis* e luogo di rivendicazione di propri tempi e spazi (Weis, 2004), alla vita scolastica è ritenuta importante. Come spiega Luca:

---

<sup>131</sup> Weis rileva come nei suoi studenti di bassa estrazione sociale sia presente una maggiore attitudine allo studio e una più facile propensione all'accettazione dell'*ethos* scolastico, senza che ciò si traduca tuttavia nella ricerca dell'eccellenza e di alti risultati scolastici. La studiosa spiega come un «emergente codice contraddittorio di rispetto verso la conoscenza e la cultura scolastica non messo in evidenza dai precedenti studi sui giovani uomini della classe operaia bianca [...] nonostante l'espressione di una istanza anti-autoritaria, gli studenti aderiscono alle regole scolastiche [...] pressoché tutti gli studenti assegnano valore all'educazione» (Weis, 2004, 26).

<sup>132</sup> Si possono prendere alcune suggestioni dal lavoro svolto da Dale e Stahl, i quali hanno esplorato le forme di coinvolgimento dei giovani svantaggiati nei campi creativi della musica. Gli autori osservano come si tratta di attività che chiaramente contribuiscono in maniera decisiva alla formazione identitaria dei giovani, accanto al lavoro e alle dinamiche più prettamente scolastiche. Gli autori spiegano «mediante l'esplorazione dei "mondi della vita" (McDowell 2001, 211) [...] dei ragazzi [...] attraverso cui loro accedono, incorporano e formano una molteplicità di identità, il nostro lavoro esplora come il lavoro identitario accorre nella creazione di identità basate sulla musica [...] noi abbiamo scoperto come questi ragazzi, che avevano basso capitale culturale e che erano spesso altamente "*disengaged*" dall'educazione formale, erano invece altamente attivi nel contesto della produzione musicale. La loro attività musicale era vivace, raffinata e altamente controllata; i mondi della musica nei quali questi ragazzi si immergevano forniscono multipli campi di supporto alla costruzione identitaria e probabilmente serve loro come antidoto alla scolarizzazione formale» (Dale, Stahl, 2013, 259-260).

*Eh è importante perché comunque è quella che ti forma nella vita cioè nel senso un uomo senza cultura secondo me non è un uomo quindi... quel minimo lo devi sapere e la scuola è importante, la scuola è importante anche perché ti dà un modo di avvicinarti alla vita poi nel senso l'educazione... le solite cose che poi io sono un po' anticonformista nel senso perché non sono convinto al cento per cento che la scuola serva però... è un po' una scelta importante la scuola perché più che l'educazione e le cose varie così io do importanza alle materie che io so che mi servono e che io reputo importanti (Luca, 16 anni).*

Tuttavia, si tratta di un rapporto complesso e nel quale sentimenti di distanza dalle regole e dalla cultura legittima rimangono rilevanti anche se non conducono a una opposizione netta.

In effetti, questi ragazzi sperimentano diverse forme e gradi di alienazione dalla scuola (Reay, 2009). Ad esempio, nelle parole di questi studenti si può leggere il senso di estraneità rispetto ad alcuni contenuti della cultura legittima e della stessa esperienza scolastica.

*Io ho capito che i ragazzi qui sono trattati non so... come se non fossero nulla e allora devo fare quello [...] qui non impari niente ti fanno fare cose assolutamente inutili che non servono a niente [...] il novantanove delle persone che escono dall'artistico non sa nemmeno disegnare e infatti vanno all'accademia dove ci sono docenti incapaci come loro [...] quindi credo che la laurea ormai se la facciano quasi tutti e credo che io non la farò [...] se devo andare a farmi giudicare da persone che non hanno neanche idea di come si tenga in mano una matita no non ne ho voglia [...] la vedo dura o mi vedo che faccio un lavoro che non mi piace e poi l'artista nel mio tempo se mi avvanzerà mai del tempo dal lavoro però certo che mi piacerebbe poter vivere di quello che faccio ma è impossibile [...] devo essere sincero il liceo non mi ha dato nulla [...] è capitato [...] che in consiglio di classe si parlava del mio sguardo di come io sia critico quando io sinceramente non guardavo nessuno e gli dava molto fastidio ad alcuni insegnanti che infatti mi abbassavano i voti e insomma non mi sopportavano per nulla anche se stavo zitto [...] ma l'arte non si può insegnare e questi docenti sono degli approfittatori vengono pagati per non fare niente, (focus group, liceo pubblico).*

Sono stato bocciato due volte in terza liceo, ho cambiato scuola e mi hanno bocciato nell'altra scuola e poi sono tornato qua perché quando sono andato al boccioni e visto che

il preside mi ha dato della capra poi me ne sono tornato qua e niente mi hanno bocciato di nuovo in quarta perché ho avuto un po' di problemi e niente adesso sono qua in quinta... è una storia un po' così perché alla fine molte bocciature sono venute proprio dallo scontro con i docenti, dal fatto che nell'altra scuola [...] i professori hanno votato per bocciarmi anche se nella materia artistica avevo otto, così mi è stato detto però vabbè... andavo a fare le cose e prendevo uno mentre chi la lasciava in bianco prendeva due... una cosa orribile secondo me eh vabbè [...] mi hanno bocciato parecchie volte perché comunque io gli facevo capire che loro erano lì a prendersi uno stipendio senza fare niente e poi perché neanche studio perché alla fine prendere uno tanto vale che non studio (Valerio, 21 anni).

Queste narrazioni richiamano le riflessioni di Reay, che osserva come nell'analisi delle dinamiche di classe di formazione delle identità d'apprendimento sia necessario considerare «le piccole e mondane offese di classe che permeano [...] le interazioni tra insegnanti e alunni. Identificazioni di classe, avversioni viscerali e sentimenti di inferiorità e superiorità sono aspetti di routine quotidiana della vita scolastica» (Reay, 2005, 917). Dunque, strettamente legata a un senso di impotenza e di educativa inutilità, si ritrova una percezione degli insegnanti come persone distanti di cui sono messe in dubbio competenze e dedizione:

e io non do solo colpa a loro però sì, la scuola italiana si potrebbe migliorare perché proprio a livello di scuola siamo messi male, a livello di docenti, non c'è niente, i docenti non ci sono, molte volte abbiamo avuto quest'anno tante ore buche e lezioni inutili e dal mio punto di vista ti dico bella me ne vado a casa prima però dall'altro punto di vista ti posso dire non va bene perché non imparo niente e basta, (Marta, 19 anni).

Ciò che emerge dalle loro narrazioni rimanda, in ultimo, a un senso d'inutilità della loro stessa esperienza scolastica; atteggiamento che richiama quelle “ingiurie di classe” perpetrate dal sistema scolastico e in base alle quali la scuola si configura come «un posto dove troppo spesso loro sono visti e vedono sé stessi come senza valore» (Reay, 2009, 27). Ad esempio:

E sto parlando a livello proprio di cosa personale cioè non è soltanto un modo artistico capito? Riguarda tutto, ogni cosa della mia vita è proprio... perché comunque io in quello che faccio artisticamente ci metto tutto me stesso e quindi è difficile, è difficile quando tu

ci metti tutto te stesso in quello che fai ma le cose che fai non hanno potere e non avendo potere e fuggono al potere perché *le tue cose sono te ma tu non vali niente e le tue cose non valgono niente* come Van Gogh i suoi quadri erano capolavori immensi *e tu uguale non vali niente come studente, artista* poi vabbè ti ho detto Van Gogh così perché credevano che fosse una [...] bè adesso non è che mi voglio sparare pure io però nel senso secondo me la vita d'artista, la vita che vorrei fare io è buttarsi dal quinto piano e non sentire l'aria in faccia, cioè hai capito? Io voglio una vita non veloce però non lenta ma comunque spensierata senza avere problemi, senza e comunque è quello che vorrebbero tutti no? Però io sono un sognatore e spero che prima o poi ce la farò a buttarmi dal quinto piano senza sentire l'aria in faccia e quindi boh poi non sono Van Gogh sicuramente sennò non ero qui, (Piero, 16 anni).

l'arte è una cosa mia personale che poi a scuola ti chiedono di fare determinati lavori vabbè quello è un obbligo che... purtroppo devi fare sti lavori e... ma io non la considero neanche una materia quando sono a scuola perché è come se non esistesse sinceramente con questo docenti [...] *l'arte per me è stato il modo di farmi vedere dal mondo* cioè dal mondo... dalle persone che mi circondavano e... *sei tu alla fine* [...] guarda è già tanto che io adesso sia qui a seguire *una cosa inutile che è la scuola (focus group, liceo pubblico)*.

Questi studenti mostrano un forte interesse nei confronti della pratica artistica, tuttavia essa è vissuta come strumento di resistenza a un mondo scolastico considerato troppo stringente. Essa sembra configurarsi come una sorta di tattica, di strumento mediatore fra messaggi provenienti da mondi culturali differenti come quello scolastico e il *milieu* svantaggiato dal quale provengono e, quindi, come un modo di conciliazione di un *habitus* potenzialmente duale e<sup>133</sup> diviso (Stahl, 2012, Ingram 2011).

quindi è come se io fossi cioè come se di qui ci fosse la gente disagiata e di qua quelli a posto e io sono a metà perfettamente nel mezzo e questo grazie a me e grazie ai miei genitori perché non sono... cioè non essere bilanciati perché non si può essere bilanciati però c'è questa stradina qui che boh sono io alla fine poi non lo so certe cose me le vedo da solo io,

---

<sup>133</sup> Come spiega Reay «gli studenti della classe operaia necessitano di trasformare la loro identità per avere successo. E la trasformazione è una lotta pesante, rischiosa, penosa e spesso sofferta lotta se tu sei stato, storicamente come oggi, posizionato come “altro” rispetto al soggetto “educato, intelligente e acculturato”» (Reay, 2009, 27).



ci penso... ma poi io nel senso io mi stupisco con poco ma non è che per come posso dirti per... non mi viene il termine... cazzo... io sono nel mezzo (Luca, 16 anni).

In tal senso, si possono riprendere alcune suggestioni elaborate da Archer in riferimento alle performances di stile degli studenti inglesi ma che sembrano estendibili alla pratica artistica dei miei alunni. Archer, infatti, spiega come il coinvolgimento degli studenti in queste pratiche “creative” «può essere letto come tentativi di generare capitale e di rivendicare valore e riconoscimento attraverso mezzi alternativi all’interno delle scuole» (Archer, 2007, 226). Si tratta di espressioni di “opposizione” al mondo scolastico che contribuiscono a riprodurre una condizione per certi versi svantaggiata. Questi tentativi di “costruzione di valore” all’interno di soggettività scolasticamente deboli assumono, difatti, un carattere di resistenza alle “ingiurie di classe” vissute nella scuola e, in particolare, a quei sentimenti di nullità e inutilità che sembrano aver marcato la loro esperienza scolastica.

L’arte diventa, in sostanza, un *limen* in cui giocare con la propria identità di studente e in cui rinegoziare i propri fallimenti scolastici e sociali. Si tratta di forme di resistenza riproduttiva<sup>134</sup> laddove abbracciare l’arte sembra condurre, nonostante tutto, verso una certa marginalizzazione dal sistema scolastico, considerato come qualcosa di distante e di diverso dalla loro autentica soggettività. In sostanza, l’arte si delinea come una tattica per opporsi a un destino già prefigurato: sia nella scelta del liceo, avvenuta in contrapposizione alla scuola tecnica, sia nella visione del futuro, poiché sono temuti lavori subordinati e ripetitivi ma sono, al contempo, scartati progetti ambiziosi. Ad esempio, in queste parole di Luca emerge una rabbia adolescenziale nei confronti delle difficoltà della sua vita che esprime la sua stessa percezione dell’arte:

-Cioè io adesso sinceramente avrei voglia di prendere tutti questi banchi qua, mi alzo comincio a spaccarli tutti e dopo lascio qua in mezzo una valanga di legno e secondo me quella è arte

-Bè sì

---

<sup>134</sup> Sulla scorta di Aggleton, si può osservare come si dovrebbe forse parlare in termini più specifici di contestazione riproduttiva piuttosto che di vera e propria resistenza in quanto si tratta di una presa di distanza dall’*ethos* scolastico e dal lavoro intellettuale che ha effetti riproduttivi dell’ordine sociale.

- cioè io ti infilzo la sedia dentro nel banco, rompo tutto e ci metto un cuore di gesso, io sto facendo arte perché non lo so ragazzi io quello che ci ho in testa è una grandissima confusione (*focus group*, liceo pubblico)

Prefigurarsi come artista diventa così un modo per sognare un futuro diverso da quello prescritto senza dover convertire la propria identità di classe al mondo valoriale borghese. Si tratta, difatti, di percezioni che sembrano legate all'appartenenza di classe e che possono essere lette come affermazione di una propria autenticità che risulta snaturata nello stesso contesto scolastico:

D: Quindi mi dicevi che ti senti a scuola un po' stretto diciamo?

R: Sai una cosa è che io ho una vita non difficile però è come se fossi io da solo in un'altra dimensione perché mi sento completamente diverso da loro (i suoi compagni) e anche da quelli in cortile un po'... anche se sono miei amici! ma non per fare quello che se la sente e sono la persona più umile che... cioè io mi faccio veramente i fatti miei però io quando vedo certe cose quando vedo... poi io certe cose me le studio, il mio cervello è in congestione mentale da quando sono qui (*focus group*, liceo pubblico).

La scelta dell'arte si lega, nelle loro parole, a una logica anti utilitaristica, e soprattutto l'arte è espressione di una autenticità, topos della classe operaia, che rivela il loro orizzonte sociale (Skeggs, 2012). Nelle parole di questo studente si può forse cogliere una piccola, e sicuramente più leggera, versione delle tensioni rilevate da Reay nei suoi studenti universitari. La studiosa spiega difatti come:

«negli studenti della classe operaia, possiamo vedere che “diventare sé stesso” nell'alta educazione è molto complicato. Discorsi politici di *Life Learning* combinati con i diffusi discorsi di individualizzazione lavorano nel posizionare coloro che sono senza credenziali come “non finiti” e incompleti in qualche maniera [...] Ma per molti studenti della classe operaia c'è un dilemma aggiuntivo circa l'autenticità che attraversa e confonde i dilemmi alimentando un senso di fallimento educativo. Come Steph Lawler argomenta, *l'autenticità è un concetto di classe* (Lawler 2000). Per gli studenti della classe operaia autenticità significa molto spesso essere abili nel gestire un sé radicato nel passato operaio» (Reay, 2001, 338).

In ciò si può inoltre ritrovare una particolare forma di opposizione alla retorica neoliberale della flessibilità e della convertibilità, così come rilevata invece nei resoconti narrativi degli studenti privilegiati, ma si tratta di un tema che approfondirò in seguito. Come spiega Stahl: «la fedeltà a sé influenza come i ragazzi costruiscono la loro identità d'apprendimento. La costruzione di una identità vista come inautentica è un affronto alle identità di classe presentate a scuola» (Stahl, 2014, 9). Ad esempio, questo studente mi spiega la sua creatività, artistica e musicale, in questi termini:

Nel senso che se io scrivo i miei testi, le mie canzoni non ho filtri, cioè posso dire quello che voglio, posso fare quello che voglio, posso espormi [...] hai la libertà di farlo *mentre qua a scuola comunque hai sempre dei filtri e quei freni che poi sono giusti alla fine* (Piero, 16 anni).

In conclusione, questi studenti sembrerebbero identificare un profilo di esclusi dall'interno, laddove, ricorda Bourdieu: «obbligati dalle sanzioni negative della scuola a rinunciare alle aspirazioni scolastiche e sociali che abbassa, essi trattano senza convinzione una scolarità che fanno senza avvenire» (Bourdieu, 1993, 603). Si tratta di riflessioni che si legano alle rappresentazioni degli studenti sul futuro e sulle ambizioni lavorative e scolastiche, ma che, come già accennato sopra, riguardano anzitutto la loro percezione dell'arte.

Infine, si può osservare come un atteggiamento per certi versi analogo permea le narrazioni dei loro genitori, interrogati in merito all'esperienza con il sistema educativo. In linea con le riflessioni sviluppate dai loro figli, essi sembrano aver maturato un rapporto di ambivalenza nei confronti del mondo scolastico. Nelle loro narrazioni sono ricorrenti difatti sentimenti di ostilità verso gli insegnanti e, in generale, nei confronti di un sistema educativo poco attento alle esigenze degli alunni. Si tratta di affermazioni che sembrano tradire la distanza di questi adulti, con licenza media, rispetto al mondo scolastico e che consentono di illuminare le radici familiari di quell'estraneità rispetto ai valori borghesi coltivati a scuola; estraneità che agisce come senso dell'orientamento e che, si può supporre, possa alimentare quelle stesse ambigue forme di autoesclusione osservate nei resoconti degli studenti. Ad esempio:

cioè lui arriva al consiglio con hai questi quattro voti ti fai la media e ti becchi l'esame e invece diciamo che è un po' sbagliato nel senso che secondo me il professore oltre a valutare il ragazzo a livello didattico dovrebbe anche capire un po' la persona che ha di fronte e poi cercare di capire come prenderlo, come relazionarti... quello che magari va preso in un certo modo [...] c'era la valutazione finale con una commissione quando dalla quinta doveva essere iscritto alla prima media ma sai come l'hanno denigrato? C'è stata proprio una relazione scritta e infatti sul libretto lì e ci siamo rimasti male, sì sì! Cioè dico un ragazzino che comunque è buono, non ha mai... In pratica c'era scritto che lui era un soggetto che non si relazionava con gli altri, però secondo me lì erano gli insegnanti quella di italiano era dolcissima, carina, ma secondo me quella di matematica era assurda una volta gli ha messo la nota perché luca aveva la tosse e lei scrisse l'alunno continua a infastidire la classe tossendo, cosa si fa lo sopprimiamo?! Sì sì! (madre).

Ma devo dire che io non sono stata tanto presente nella vita scolastica... nel senso che ho preferito starmene di lato ecco... se devo essere sincera ti dico che io negli anni ho avuto un po' di delusioni... perché le opinioni dei genitori li tengono poco in considerazione... e mi è sembrata una perdita di tempo e mi sono sentita diverse volte anche presa in giro per cui ho cominciato a mollare (madre).

E l'ha torturato fino all'ultimo fino e anche durante l'esame di terza media che è dovuta intervenire la professoressa la Cappelluti me la ricordo, che gli ha detto lo vuoi lasciare stare sì o no?! Figurati! Ti dico solo questo! [...] E quindi è per quello che ti dico che secondo me molte persone dovrebbero fare una scuola per capire i ragazzi cioè è molto importante se vuoi fare insegnamento però purtroppo sai cos'è che molte volte l'insegnamento è solo un parcheggio per delle persone che non hanno avuto successo a livello professionale [...] Diventano un parcheggio per delle persone che non hanno... e lì è brutto perché secondo me rispetto a una volta non c'è più l'insegnante che lo fa per passione lo fanno solo per portare a casa lo stipendio sì sì (padre).

#### 4. Gli "scolastici" e l'acquiescenza riproduttiva

Il profilo degli studenti scolastici identifica alcuni giovani con un buon trascorso educativo e che sembrerebbero caratterizzati da un atteggiamento di pacata adesione al mondo valoriale della scuola; essi non sono né eccessivamente dediti allo studio né

mostrano segni di disaffezione. La dimensione dell'ordinarietà sembra, in sostanza, contrassegnare la loro esperienza nel liceo d'arte e, in ultima battuta, la loro stessa identità d'apprendimento (Brown, 1987).

La decisione di seguire un percorso artistico si configura come una scelta fra le tante, spesso non animata da una particolare passione artistica, e soprattutto non tesa a rimediare a un percorso scolastico difficile. Questa decisione sembra essere stata presa, tuttavia, senza quel bagaglio di conoscenza e di avvertita consapevolezza che caratterizza gli studenti privilegiati.

Si tratta di un percorso intrapreso per lo più in modo casuale; scelto in accordo con la famiglia, che si rivela priva di capacità di guida, e frutto dell'ascolto del parere del corpo docente, la cui autorità simbolica pesa sugli studenti così come sui loro stessi genitori. A tal proposito si possono richiamare le osservazioni di Bourdieu, il quale spiega come: «l'influenza dell'origine sociale si manifesta lungo tutto il corso di studi, e in particolare al momento delle grandi scelte [...] il condizionamento sociale dà luogo a situazioni di inferiorità scolastica, dato un certo meccanismo di trasmissione caratterizzato dalle opzioni precoci e spesso basate su cattive informazioni» (Bourdieu, Passeron 1972, 34). Ad esempio, questa studentessa racconta come la scelta del liceo sia avvenuta in pacato accordo con gli insegnanti e con i genitori; ma nelle sue parole emerge forse già una prima interiorizzazione del senso del limite laddove lei stessa, nonostante gli alti profitti scolastici, ha, in una maniera molto pacifica, escluso un percorso nel liceo classico, per il quale nutriva, e nutre tutt'oggi, un certo interesse:

soprattutto alle elementari e alla medie ero brava disegnare ero vista un po' come... cioè molto diverso rispetto al liceo artistico in cui la maggior parte sa disegnare [...] comunque anche i professori mi dicevano sì che ero portata e anche alle medie quando ho detto che volevo andare a fare il liceo artistico mi hanno detto che anche loro avrebbero detto lo stesso, cioè è una cosa che mi consigliavano proprio loro [...] il classico ci avevo pensato sì... ma sai delle cose che ci pensi e dici vabbè vado all'artistico sennò come secondo scelta [...] ma poi alla fine ho scelto l'artistico perché comunque... [...] anche i miei non mi hanno mai detto niente, a loro andava benissimo. *Poi se penso alla scelta è venuta proprio naturale non sono stata lì a perdere nemmeno tanto tempo con l'orientamento è venuto così perché non... boh lo sapevo già anche prendendo in considerazione le varie materie e pensando al classico boh pensavo al greco e al latino che magari un po' mi pesava cioè io*

non le avevo mai fatte alle medie però... non mi attiravano più di tanto però il liceo artistico era la cosa che volevo fare e basta (Erica, 18 anni).

L'arte si configura per questi studenti come mera materia scolastica, alla quale dedicare sforzo e attenzione ma in cui sembra assente quel culto del dono e quella passione che caratterizza le esperienze narrate dagli studenti privilegiati. Questi studenti si dimostrano, difatti, scolastici conoscitori dell'arte. Si tratta di una differenza, rispetto alla loro controparte privilegiata, che, come spiega Bourdieu, risiede nella «diversità di valori che continua a essere presente in comportamenti simili» e che può «rivelarsi indirettamente attraverso le sfumature più sottili» poiché «conoscenze simili non danno luogo necessariamente ad atteggiamenti simili e non sono legate a valori simili» (Bourdieu, Passeron, 1972, 40).

Dalle loro narrazioni sembra, difatti, emergere un interesse contraddistinto dal registro del “didattico”, come «espressione del potere monopolizzante dello studio scolastico» (*ibidem*):

Per me è una materia come le altre poi avendo sempre i compiti da fare a casa non è che puoi considerarla altro (ride) e poi non so penso che sinceramente non sono così appassionata cioè se avessi proprio una passione, un interesse puro diciamo sicuramente mi interesserei anche di più, mi piace però forse non così tanto da interessarmi (Sonia, 18 anni).

Più che altro da quando ho iniziato a fare il liceo artistico... magari prima non facendo storia dell'arte in maniera approfondita o arte in generale disegnando così allora arrivavo a casa e mi mettevo io da sola e invece adesso con i compiti che ci danno non è che diciamo vado oltre a questo perché per me non è... nel senso mi piace e tutto però non è una cosa che sento proprio come passione e quindi si finisce qui a scuola diciamo [...] io non sono molto acculturata diciamo (ride) su queste cose (Teresa, 17 anni).

Queste affermazioni richiamano le riflessioni di Bourdieu; il quale spiega come lo studente più laborioso possa semplicemente apprendere i contenuti, anche quelli maggiormente dilettantistici, ma pur tuttavia rimanere incastrato nella sola «buona volontà culturale» (Bourdieu, Passeron 1976, 42) e, quindi, all'interno di una visione

didattica e nozionistica, che poco ha a che vedere con quel buon gusto e quell'eclettismo caratteristico degli studenti borghesi.

Inoltre, ciò che contraddistingue la loro identità d'apprendimento può essere rintracciato in un particolare orientamento verso la modestia e mediocrità, ossia in una valorizzazione e ricerca dell'ordinario. Si tratta di un tratto generale caratteristico della condizione operaia, e che, come spiegano Stahl (2015), Brown (1987), Sayer (2005) e Savage (2001), può declinarsi sotto diverse sfaccettature. Sulla scorta di Stahl, è possibile osservare come l'egualitarismo diventa in questi studenti una centrale modalità attraverso cui dare senso alla propria posizione all'interno della scuola. Difatti, è possibile rintracciare nei loro resoconti quello che Stahl definisce un "anti aspirante egualitarismo" che li conduce a perseguire la mediocrità scolastica<sup>135</sup> e, di fatto, a rifiutare il successo, come valore caratteristico della classe media (Sayer, 2005).

In sostanza, come spiega Reay, la costruzione di biografie contrassegnate dalla dimensione della "ordinarietà" sembra configurarsi come un mezzo per massimizzare la stessa capacità di negoziare il potenziale fallimento. Nelle riflessioni dei miei studenti sulla vita scolastica sono difatti ricorrenti le espressioni di "normalità" e di pacato coinvolgimento:

D: E che tipo di studentessa sei?

R: Bè a scuola vado abbastanza bene, boh diciamo che è una classe che non ha professori che richiedono tantissimo e cioè vabbè penso che alla fine come in tutte le scuola magari ci sono i prof un po' più severi e quelli meno e boh sì vado abbastanza bene... alla fine non ho problemi magari in matematica e fisica però vabbè magari prendo ripetizioni e il mio sei e mezzo magari riesco a prenderlo cioè non è quello... eh... e *no vabbè normale* ... boh vabbè c'è gente che non va molto bene perché non ha voglia di studiare magari e invece io... neanche io ho molta voglia di studiare però se so che magari c'è una interrogazione o qualcosa del genere studio, anche alle due di notte ma studio poi (ride) non riesco ad arrivare... (ride) piuttosto quel giorno salto scuola [...] devo dirti che raramente quasi mai

---

<sup>135</sup> A differenza dell'analisi proposta da Stahl, è possibile osservare come questo profilo di studenti "scolastici" rappresenta maggiormente l'esperienza delle giovani ragazze. Esse sembrerebbero, difatti, aver incorporato alcuni elementi caratteristici dei modelli tradizionali di femminilità propri della classe operaia, come la propensione alla passività e alla non competitività (Anyon, 1983). Tuttavia, si tratta di considerazioni che possono essere solo abbozzate e che richiederebbero più ampie riflessioni sulle identità di genere. Pertanto, nonostante sia possibile scorgere una sfumatura di genere, è opportuno concentrare l'attenzione sulle disposizioni scolastiche che accomunano ragazzi e ragazze, lasciando in seconda luce questa altra dimensione interpretativa.

arrivo a scuola proprio impreparata del tutto perché una cosa che mi dà fastidio arrivare lì e prendere due che dopo devi recuperarlo no [...] e invece c'è gente che vabbè non studia e se ne frega e non fa niente ma penso che sia come in ogni scuola alla fine c'è gente che non fa niente perché non è portata, *alla fine non penso di essere così diversa cioè non ho niente di particolarmente anormale diciamo dagli altri e niente...* (Giulia, 18 anni).

D: E il tuo percorso scolastico com'è stato?

R: Ma ti devo dire... allora... vabbè in generale vado abbastanza bene le pagelle vanno bene e sono soddisfatta comunque anche magari nel comportamento che sembra una cavolata però molti della mia classe hanno magari otto e così... cioè alla fine non ci vuole niente prendere un nove però vabbè non lo so, *nessuna cosa particolare di cui andare fiera ma niente di che, abbastanza normale come cosa, non ho niente da essere fiera ma neanche da dire oh no che brutto, basta finita lì*, (Erica, 18 anni).

Mia figlia non mi ha mai dato problemi, se l'è sempre cavata da sola, davvero come mamma sono contenta, non ho niente da rimproverarle insomma (ride) (Madre).

Ma mia figlia è una poverina si sforza tanto ma non è il massimo (ride) o almeno è brava ma non eccelle insomma. E quindi anche per questo che avevamo pensato all'artistico perché forse avrebbe potuto fare un liceo classico però poi anche lì ci sono materie toste ed ecco è stato un po' quello che ci ha portato all'artistico perché c'è tanto da disegnare ma anche da studiare e mia figlia si dà tanto da fare ecco ha buoni livelli [...] non ci ha mai dato problemi, non è una che va rimproverata ecco... fa il suo dovere tutto qua (madre).

D: Che rapporto hai con la scuola?

R: *Normale*, nel senso non è che dico che bello vado a fare il liceo artistico è la mia passione cioè... nemmeno che bello vado a scuola... *normale lo faccio e basta perché è giusto* però nemmeno che schifo non voglio andare cioè so che devo farlo e quindi non mi pongo nemmeno il problema, è questo quello che devo fare alla fine per adesso e quindi lo faccio e basta, (Teresa, 17 anni).

Questa ricerca dell'equilibrio che caratterizza la loro dedizione allo studio e alla vita scolastica si riverbera anche nelle stesse aspirazioni educative nelle quali emerge l'idea della relativa rilevanza dello studio.



Che studente sono adesso... mah quest'anno non è che mi sto impegnando tantissimo a scuola, fra le mie cose personali e famiglia tutto...però alla fine io comunque quello che devo fare lo faccio non è un problema io i compiti li faccio... più o meno a livello di studio non vado neanche tanto male ci sono le solite materie matematica, fisica chimica che le ho sotto perché mi fanno schifo però come studente come mi vedo adesso... *sì nella media non sono eccellente ma nemmeno... non sono neanche scarso* quindi non... *so che posso dare di più e quindi sono tranquillo non me ne faccio di problemi e a livello di...* non so è un problema mio proprio personale che ho e che mi sta un po' bloccando a scuola, però vabbè insomma spero si risolverà col tempo (Alessandro, 17 anni).

Cioè a parte inglese e matematica che sono i miei punti deboli io... sì direi che vado bene ma perché alla fine studio e le altre sono tutte materie dove devi studiare e cioè io non sono una di quelle che se ne frega nel senso... boh sono sempre stata così alla fine... non è che... cioè studio solo quello no... ma sono a cui da sempre piace stare non con le ragazze ribelli ma con quelle semplici e anche loro alla fine studiavano e tutto e quindi io... non mi è mai scocciato... cerco di fare qualcosa e di prendere il mio sei e basta mi va bene così (Francesca, 16 anni).

In questi studenti, la mediocrità costituisce, in sostanza, un modo per bilanciare la loro identità di classe all'interno del contesto scolastico (Brown, 1987). È significativo osservare come la scelta della scuola d'arte è tuttavia vissuta, soprattutto negli studenti più grandi, con una certa apprensione laddove questi giovani ravvisano in essa un percorso per certi versi bloccato e un freno verso altri futuri percorsi scolastici. Una volta raggiunto l'ultimo anno, molti di essi sembrerebbero trovare difficoltà a dare un senso a questa esperienza educativa e, soprattutto, a convertire il capitale, e la stessa competenza artistica, acquisito a scuola. Nella loro esperienza di confronto con la cultura artistica, è forse possibile rintracciare una radicalizzazione di alcune argomentazioni sviluppate da Bourdieu sugli studenti con basso capitale culturale familiare, per i quali: «l'acquisizione della cultura scolastica è acculturazione» (Bourdieu, Passeron 1976, 45).

In conclusione, seguendo le riflessioni di Aggleton (1984), è possibile osservare come in questi studenti la stessa adesione all'*ethos* scolastico attivi, in sostanza, una dinamica di acquiescenza riproduttiva, che ha per effetto ultimo la riproduzione dello svantaggio di classe.

## 5. L'arte come pratica autotelica

Nelle narrazioni di questi ragazzi, pur nella profonda diversità dei percorsi, emerge un'idea dell'arte come pura tecnica manuale, che sia vissuta come una materia scolastica oppure una tattica di resistenza. Quello che a loro sembra mancare rimanda a un «senso dell'investimento nell'arte» (Bourdieu, 2001a, 82), rispetto alla loro controparte privilegiata. Senso dell'investimento che non si riferisce alla mancanza di una passione artistica ma alla difficile, improbabile conversione dell'interesse nelle arti in effettive vocazioni creative. In questa direzione, questo senso dell'investimento rinvia alla mancata tematizzazione dell'arte come quel “di più” spendibile nella costruzione identitaria di soggettività creative, flessibili e, di fatto, modellabili davanti alle richieste provenienti dal mercato educativo e lavorativo. L'arte rimane in questi ragazzi una pratica puramente autotelica, fine a sé stessa e non sembra, quindi, rilevabile quella sintonia fra *leisure*, scuola e lavoro che nei giovani privilegiati apre verso percorsi di vita nell'economia creativa. In questo atteggiamento nei confronti dell'arte, si possono rintracciare in filigrana alcuni aspetti già osservati dalle ricerche sui consumi e sui gusti culturali. Holt (1998) ravvisa, difatti, il primato del materialismo sull'idealismo come dimensione che distingue le pratiche culturali degli individui in possesso di basso capitale culturale. L'autore rileva la presenza di un atteggiamento materialista nei confronti delle pratiche culturali, disposizione che porta a ricercare una immediata utilità e a enfatizzare la dimensione pratica. L'orientamento materialista conduce, quindi, a trovare un senso nello stesso «*embodiment* del pratico» (Holt, 1998, 7), e rinvia ad un piacere che risiede nella pura manualità e nella mera realizzazione concreta. Si tratta di atteggiamenti di fondo che, secondo Holt, strutturano lo stesso rapporto fra “gusto e lavoro”, laddove «coloro che hanno alto capitale culturale si caratterizzano per un'enfasi sull'analisi simbolica [...] che enfatizza il cosmopolitismo, individualità e la auto-realizzazione [...] In contrasto, il consumo di coloro che hanno basso capitale culturale [...] ha un'impronta più autotelica rispetto all'orientamento strumentale degli altri» (Holt, 1998, 11).

Le analisi sui gusti culturali sembrano, quindi, poter offrire alcune suggestioni per interpretare il rapporto che questi miei studenti intrattengono con la sfera dell'arte. Difatti, questi giovani sembrerebbero accomunati da una percezione dell'arte come una sfera che di fatto li allontana dalla vita ordinaria, come una sorta di *hobby*. In questo senso, l'arte è

percepita come strumento e via di espressione personale ma non di effettiva realizzazione in quanto è comunque diffusa l'impressione che il capitale artistico acquisito non possa essere effettivamente speso nel mercato né scolastico né tantomeno lavorativo. Dalle loro narrazioni emerge un rapporto meramente pratico con la sfera artistica, che contribuisce a una percezione materiale e autotelica, "privata" oppure "scolastica", dell'arte.

Boh io ho scelto il liceo artistico proprio perché allora *l'arte per me è proprio un modo per sfogarmi cioè non per sfogarmi ma per esprimere me* diciamo cioè io quando *la faccio la faccio perché mi piace non penso che magari dopo dovrò fare un lavoro legato all'arte*, (Marta, 19 anni).

Io conosco dei ragazzi più grandi del mio paese che fanno quadri e anche qualche mostra però gratis ovviamente (ride) cioè non vengono ricompensati per quello *però credo che sei ricompensato nell'anima no?* Vedi il tuo quadro e la gente che lo guarda. Che bello! Quello ti fa contento e quindi magari in un futuro anche io... (Francesca, 16 anni).

invece se *non avrai più il rammarico di dire cazzo io quella cosa non l'ho fatta* e invece potevo farla e mi avrebbe cambiato la vita... io di altre cose quando... quando ho fatto questa scelta non ne avevo e quindi mi sento soddisfatto della scelta che ho fatto cioè l'unica cosa che mi piace è fare questo ed è *quello che mi eccita di più nella vita cioè è quello che mi completa una metà perfetta di una mela marcia* quindi nel senso è una cosa una cosa interessante perché molte volte la scelta non viene dettata dal tuo cervello ma dai tuoi genitori e cose varie e però secondo me bisogna imporsi bisogna dire no ascolta io faccio questo perché quello che faccio è quello che mi sento di fare (Luca, 16 anni).

In alcuni di essi, l'enfasi sulla dimensione pratica dell'arte, considerata come mera manualità, convive con una profonda estraneità nei confronti del mondo artistico, conoscenza che è mediata, per esempio, dal mezzo televisivo, e che conduce verso un relegamento dell'arte come semplice materia scolastica e che, in ultima analisi, riflette la stessa profonda estraneità alle pratiche artistiche vissuta nel *milieu* familiare.

-Non sono mai entrata a una mostra! Madonna sono proprio sincera (ride) infatti noi non abbiamo neanche un quadro noi in casa nostra, io li odio i quadri (ride)

-Sì anche a me i quadri non mi piacciono...

-Però mi dovrò abituare (ride) perché ogni tanto mi dice mamma ti devo fare un bel quadro e io va bene, va bene... eh vabbè (padre e madre).

Sinceramente non è che l'abbiamo mai portata alle mostre, magari è successo qualche volta in vacanza ma se capita, non assiduamente, ma per il resto no... no sinceramente no, devo dire che questa probabilmente è una nostra pecca nostra di genitori (ride) questo no sinceramente non l'abbiamo accompagnata alle mostre, lei ci va con la scuola quello sì (madre).

Il mio rapporto con l'arte è... non so sai siccome che a scuola diciamo che a volte diventa quasi un obbligo relazionarsi con l'arte perché comunque devi fare i compiti, provare... e casa invece è diverso come ti dicevo prima è sempre un modo per premiarti, per fare quello che vuoi e quindi è molto diversa l'arte a casa e a scuola però è sempre interessante per me quindi non mi dà problemi questa differenza. Poi vabbè a casa è... vabbè a mio papà queste cose qua non... vabbè ogni tanto si interessa però non sempre mentre invece io e mia mamma lei è una appassionata delle mostre e quindi abbiamo questa cosa in comune in famiglia e a volte ci mettiamo sul canale di arte di sky e guardiamo le cose quindi è una cosa in comune anche perché io avendo fatto cinque anni di liceo artistico io le trasmetto anche ai miei genitori per cui... (Sonia, 18 anni).

Prima non era solo materia, ma adesso si un po' lo è diventato anche perché disegnando tante ore a scuola a casa preferisco fare altre cose però non è che me ne frega niente è che ci dedico meno attenzioni al tempo libero [...] andare alle mostre (ride) oddio di mio così no, magari no però in classe ci sono dei ragazzi che si interessano e magari li seguono...ma io da sola non sono mai andata così di mio in solitudine a guardarmi una mostra no (ride) a scuola si ci portano in gita, (Erica, 18 anni).

E perché... non so come dire però... a me piace un sacco disegnare eccetera però... forse è anche una cosa che magari sto andando perdendo perché prima... a scuola non avevo la possibilità di fare queste cose arrivavo a casa e le facevo e invece adesso andando al liceo così lo devi fare sempre e boh non avrei non sono una di quelle che magari ha un sacco di ispirazione... cioè magari sono anche portata ma non è che ho una mia tecnica personale o potrei essere innovativa... nel campo dell'arte cioè hai capito? *Mi rendo conto che non è che sono un genio dell'arte [...] sicuramente sarà il mio hobby però non una cosa su cui voglio vivere insomma questo...* e ad esempio un mio compagno è bravissimo... e io non

sono così, sono anche svogliata molte volte mentre la truccatrice è una cosa diversa cioè... secondo me è diverso perché l'artista deve fare quadri cioè io non avrei voglia come dire se devo farlo per forza ma... che palle... e invece la truccatrice è una cosa diversa cioè lo fai come lavoro, inizi a truccare in modo... cioè anche il trucco scenografico ma anche proprio il trucco normale non mi dispiacerebbe cioè è una cosa diversa secondo me, (Marta, 19 anni).

non è che non sei conosciuto è che non sei riconosciuto cioè nel senso un artista per essere un artista adesso che cosa deve fare? Perché *io non sto capendo più niente* ci sono artisti che camminano su tele di duecento metri tagliandosi il tendine di Achille, tagliandosi i talloni e lasciando il loro sangue sulla tela poi io magari non la capisco questa arte ma a me sembra pura pazzia cioè non mi sembra arte poi per essere riconosciuti devi avere degli agganci come in ogni cosa nel mondo, devi avere delle conoscenze e purtroppo se non hai queste conoscenze rimani sempre nell'anonimato potresti essere il più grande artista di tutti i tempi, potresti dire delle cose giustissime, potresti essere un poeta, potresti essere un genio ma non sarai mai riconosciuto perché adesso in questo mondo conta l'immagine, conta essere alla moda, essere omologati, conta essere... cioè comunque secondo me cose futili, a parer mio, perché cioè io penso che l'arte, la persona vada oltre l'aspetto poi che... non mi piace non fa differenza però comunque boh penso che ho detto una stronzata (ride) cioè si sarà capito alla fine della fiera io voglio fare quello che voglio, alla fine non voglio avere barriere, non voglio avere limiti (*focus group*, liceo pubblico).

Un ultimo esempio significativo è rappresentato dalle parole di questa ragazza che mi spiega le sue preferenze artistiche in questi termini:

allora a me piace studiare la storia dell'arte perché mi interessa ma non è che dico mi piacciono gli impressionisti perché li sento... *no mi piace studiare le varie cose, le varie forme d'arte eccetera e forse il trucco di più* e perché io mi diverto a truccare le persone, proprio a truccarmi boh mi piace così... (ride ) e vabbè però niente altro, niente di che scultura e pittura le faccio per la scuola ma non è che sono in preda a degli schizzi particolari e ho bisogno di dipingere cioè... *è una cosa molto tranquilla non so come dire quindi...* (Sonia, 18 anni).

Da questa stessa rappresentazione dell'arte si può intravedere come i loro progetti biografici sembrerebbero porsi in contrasto con le pressanti richieste riflessive

provenienti dalla retorica neoliberale, che li vede attivi fautori di un destino da costruire con impegno e determinazione.

## 6. Le disposizioni sul futuro: sogni e aspirazioni tronchi

In questo paragrafo mi propongo di sviluppare alcune considerazioni sulla percezione del futuro dei miei studenti, secondo una prospettiva attenta a quegli effetti della dominazione simbolica che prendono forma nella definizione delle aspirazioni<sup>136</sup>. Il punto di partenza è costituito dalle riflessioni di Bourdieu, secondo il quale:

«gli agenti si determinano in rapporto a degli indizi concreti dell'accessibile e dell'inaccessibile, del per noi e del non per noi [...] i diritti di prelazione sul futuro [...] non sono che la forma esplicitamente garantita di tutto questo insieme di possibilità appropriate attraverso cui i rapporti di forza presenti si proiettano sull'avvenire, determinando [...] le disposizioni sull'avvenire [...] *il rapporto con i possibili è un rapporto con i poteri*» (Bourdieu, 2005b, 102).

In primo luogo, è possibile osservare come nella definizione delle loro aspirazioni educative e professionali sia rintracciabile una disposizione “modesta” se non necessariamente verso “il basso”, quantomeno un livellamento. Ad esempio, nelle parole di questa ragazza emerge una definizione molto generica<sup>137</sup> di un progetto di vita legato al raggiungimento di un lavoro accettabile e alla realizzazione di una famiglia:

fra cinque anni penso [...] di trovare un lavoro e vabbè fra dieci non lo so... un po' la stessa cosa avere *un lavoro, una cosa che mi piaccia un minimo almeno non è che... mi faccia schifo* che la faccia solo per... cioè alla fine per molti va così *però dai almeno un minimo spero di trovare un qualcosa che mi piaccia fare* e boh... spero di avere una famiglia... non lo so fra dieci anni penso di sì, *prima il lavoro e poi la famiglia e poi vabbè prima mi piacerebbe viaggiare un po' non so proprio uno o due anni passati a viaggiare tanto e poi una famiglia*, (Giulia, 18 anni).

---

<sup>136</sup> Il tema della costruzione delle aspirazioni è centrale nella sociologia dell'educazione e in particolare nel dibattito sulla influenza della classe sociale e della retorica neoliberale sui giovani (Zipin et al. 2015).

<sup>137</sup> Carattere “generico” che già Willis aveva osservato come caratteristica delle classi dominate.

Boh... quando avrò 26, 27 anni... magari penso a una famiglia, a qualcosa (ride) e boh... magari un lavoro anche ordinario... che so magari apro un'attività in proprio... qualcosa però cioè mi rimarrà sempre quel qualcosa che mi sono portata dietro, cioè quel qualcosa che comunque è stata un'esperienza abbastanza... cioè aver avuto delle persone che ti hanno insegnato davvero a sviluppare quello che ti piace e non da autodidatta comunque e boh basta (ride) (Francesca, 16 anni).

No davvero io non so... non ho un'idea precisa adesso di che cosa farò dopo... però penso che mi stabilizzerò e vorrò una famiglia, un lavoro fisso... queste cose qua (ride) e niente cioè non ho un'idea precisa (Erica, 18 anni).

Per molti di questi giovani, studiare l'arte si delinea come una scelta compiuta in una dossica contrapposizione, o in una parziale indifferenza rispetto alla logica di mercato; una strada non produttiva che, a loro parere, li condurrà a un futuro incerto. Si tratta di riflessioni che si pongono in una posizione ben diversa rispetto ai loro compagni privilegiati, i quali ravvisano nelle professioni creative una possibilità di crearsi un percorso di studio e di lavoro che definiscono "di nicchia". In tal senso, nelle esperienze di questi ragazzi con basso capitale culturale familiare, per quanto differenti nelle stesse attitudini scolastiche, si può forse leggere un comune destino «tronco» (Bourdieu, Passeron 1972, 229), laddove, come insegna Bourdieu, le:

«condizioni oggettive determinano al tempo stesso le aspirazioni e il grado in cui queste ultime possono essere soddisfatte [...] gli individui non hanno sperato nulla che non abbiano ottenuto e non hanno ottenuto nulla che non abbiano sperato [...] perché il destino sociale sia cambiato in vocazione della libertà o in merito della persona [...] bisogna e basta che la scuola, gerofante della necessità, riesca a convincere gli individui ad avere scelto o conquistato i destini che la necessità sociale aveva loro imposto aprioristicamente» (Bourdieu, Passeron 1976, 287-288).

Questi giovani sembrano non interpretare la loro formazione artistica come qualcosa che può essere proficuamente impiegato nella propria costruzione biografica. In aperta contrapposizione alla loro controparte privilegiata, la scuola d'arte viene considerata come un percorso a *cul de sac* che, lungi dal configurarsi come un trampolino per un

futuro “aperto” alle infinite possibilità, preclude loro molte altre strade, e in particolare quelle all’interno dei più tradizionali indirizzi universitari.

Io magari queste cose no [riferimento alle facoltà universitarie] perché mi rendo conto che non avendo una base è molto difficile cioè nel senso mi rendo conto che non è una cosa che mi interessa così tanto da dire okay mi metto d’estate e studio una cosa che non ho mai studiato per passare i test... e così (Erica, 18 anni).

Io in realtà vorrei anche fare beni culturali e uscire e fare qualcosa che c’entrasse con beni culturali però mi scoccia, mi sentirei inferiore rispetto alle conoscenze degli altri persino se andassi a fare una facoltà che c’entrasse con beni culturali! Quindi... questa cosa mi ha spiazzato tanto [...] cioè per io che faccio multimediale che cosa c’è? Lo Iulm con i suoi corsi di fotografia non è mica... boh secondo me quelle scuole lì sono totalmente inutili perché ti insegnano le cose che sa un bambino quando prende in mano una macchina fotografica... non lo so non sono neanche definibili università no? (*focus group*, scuola pubblica)

Inoltre, la definizione prettamente autotelica dell’arte si riverbera nelle loro stesse aspirazioni educative e professionali, nelle quali predomina un senso di spaesamento circa le strade future da poter intraprendere. In questi giovani, le professioni creative sono quindi per lo più escluse in quanto percepite come distanti dalla loro esperienza quotidiana e considerate mete difficilmente raggiungibili.

D: Perché cosa pensi di fare?

R: Ma io pensando un po’ a cosa fare è andarmene in un altro paese non so per un annetto o due, e poi *la cosa più bella per me sarebbe aprire un’attività con gli amici che so un bar... un ristorante qualcosa di così giusto per poter lavorare in compagnia se proprio bisogna farlo* (ride) Saranno due anni che lavoro in un ristorante e quindi cucinare si mi piace! (Andrea, 20 anni).

Mi piacerebbe lavorare nell’arte ma anche non lo so anche fare la barista *cioè non importa!* Cioè alla fine se poi hai una famiglia okay tu puoi dire mi accontento anche di fare le pulizie pur di dare i soldi a mio figlio cioè per dire... fa niente se non divento un’artista (ride), (Francesca, 16 anni).



D: E al tuo futuro come ti vedi?

R: E mi vedo... non come pittrice ma più... non so come dire magari più... *mi vedrei come truccatrice non mi vedrei come scultrice o pittrice* nel senso che si guadagna da vivere vendendo le sue opere (Giulia, 18 anni).

La loro stessa abilità e competenza artistica sembra venire declinata in termini molto pratici e manuali, ad esempio, una ragazza racconta della sua idea di divenire truccatrice professionale. Si tratta di una aspirazione comune a molte studentesse dello stesso liceo pubblico, che offre incontri orientativi con diverse scuole professionali post diploma. Ad esempio, durante l'intervista Giulia mi spiega del suo sogno di entrare alla scala attraverso il lavoro di truccatrice; tuttavia dopo pochi mesi, in una nostra seconda conversazione, mi racconterà delle difficoltà incontrate, del rifiuto ricevuto dalla scuola professionale e della scelta di cercare un lavoro analogo nel campo della vendita al dettaglio di cosmetici. Giulia rimane convinta che l'arte, intesa come abilità di truccatrice, sia la sua strada. È curioso il fatto che gli insegnanti della scuola media le avessero consigliato una scuola professionale per parrucchiera; destino, o «richiamo all'ordine, cioè al probabile» (Bourdieu, 2005c, 86), che, in qualche misura, sembra ritornare e al quale Giulia sembra essersi allineata, seppure dopo cinque difficili anni di liceo. A differenza di quanto rilevato da Allen (2013) nelle giovani studentesse delle scuole artistiche inglesi, nei miei alunni non ho percepito aspirazioni legate all'allure della fama. Ciononostante, queste aspirazioni da “*x-factor*” potrebbero essere presenti anche nel contesto italiano, forse in studenti più giovani e in altre scuole, come quelle musicali, meno contrassegnate da reminiscenze contro-culturali, come il liceo d'arte.

Se Giulia può essere considerata come un caso particolare di lenta ma stretta incorporazione del senso del limite; tuttavia, anche nelle altre studentesse si ritrovano vaghe aspirazioni verso questa declinazione prettamente pratica del sapere artistico acquisito a scuola, seppure accanto ad altre più elaborate:

D: E che lavori?

R: *Non lo so... non lo so (ride) cioè non c'è una cosa che vorrei assolutamente fare e magari ce ne sono tante che non mi piacerebbe fare però ci sono anche tanti lavori che dico bè se vado lì be non mi dispiace, ad esempio, la guida non mi dispiacerebbe oppure... la*

*truccatrice* mi piacerebbe... se no... non lo so... non lo so ci devo pensare... (Erica, 18 anni).

Potrei fare il trucco cinematografico, teatrale alla scala che fanno dei corsi o un'altra scuola sempre privata che così... una specializzazione pratica e se poi ti va di fortuna e riesci a trovare il lavoro bene però comunque dura un anno (Teresa, 17 anni).

Se, nella definizione dei progetti lavorativi, l'arte viene esclusa oppure ripiegata in termini molto pratici, è soprattutto nelle aspirazioni educative che essa sembrerebbe aggiungere instabilità e insicurezza nella vita di questi studenti. Come spiega Atkinson, in riferimento ai giovani inglesi: «i dominati [...] desiderano fuggire dall'educazione, vissuta attraverso i loro schemi di percezione come una perdita di tempo alienante, inutile e costosa, di minore utilità rispetto al perseguire la padronanza pratica della ricompensa economica, anche se la precisa destinazione occupazionale è incerta» (Atkinson, 2010, 198). Il proseguimento degli studi non è difatti considerato come inevitabile e, soprattutto, emerge l'assenza di una chiara e forte progettualità e determinazione, che invece è particolarmente viva nelle narrazioni degli studenti con elevato capitale culturale.

D: E l'anno prossimo?

R: E allora io l'altra volta ero andata a vedere l'*open day* alla statale per beni culturali e vabbè mi ero già informata un po' su internet queste cose qui... e quando sono andata lì [...] mi è piaciuto [...] no cioè mi piace *se vado a fare l'università vado lì però bisogna vedere... non lo so...* sennò vado a fare dei corsi che durano un anno però sono costosi e quindi bisogna vedere (ride) di trucco scenografico, cinematografico e... basta non ho altro... ah e poi dovevo guardare una scuola che mi aveva consigliato un signore amico dei miei che lavora nel campo della moda, design ed è una persona abbastanza importante e mi ha consigliato questa scuola perché è una scuola che ha fatto anche lui e vabbè dura tanto... cinque anni però è improntata più sul design che a me non mi fa impazzire però lui mi ha detto se vai lì e ti impegni e riesci un attimo a entrare così.. trovi un buonissimo lavoro di sicuro però sinceramente *se penso che dovrei fare design e roba così non è proprio la mia passione... solo per guadagnare cioè farei un po' di fatica diciamo ecco e* però vabbè devo ancora guardare (Sonia, 18 anni).

Non lo so cioè mi piacerebbe fare l'accademia cioè lo spero di farlo però non lo so magari fare un corso anche... Ma poi chi lo sa! Magari finiti i cinque anni cambio completamente e finisco all'estero, per dire, non lo so (ride), (Piero, 16 anni).

Negli stessi genitori si ritrova un atteggiamento ambivalente nei confronti dell'idea del successo e del futuro. In particolare, sulla scorta di Devine (2004), è possibile osservare come le famiglie con basso capitale culturale non si caratterizzino semplicemente per basse aspirazioni ma piuttosto per idee vaghe e confuse sulle possibilità e sulle strade che i loro figli potrebbero intraprendere. Ad esempio, i genitori di Luca mi spiegano come immaginano il loro figlio fra qualche anno:

-Ma lo vedo come insegnante ma anche come critico d'arte oppure anche come accompagnatore ad un museo

- Oh madonna! Che idee larghe che hai di Luca! (ride)

- Perché no?

-Be lui è anche socievole comunque come

-Eh lavorare deve lavorare! [...] Poi lui è un artista! Quindi diciamo che è un artista e quindi penso che la sua direzione è quella per fare un lavoro sempre sull'arte, sulla cultura su... non un lavoro che comprenda matematica o materie scientifiche ecco... è un artista e quindi deve fare un lavoro del genere...

- E i tempi sono difficili... molto difficili [...] secondo me il problema di sti ragazzi qua è il fatto che la... l'università è molto tosta e quello che io ho riscontrato anche in questo ragazzo qua che molte volte troppo studio fa anche male (padre e madre).

Altri genitori, argomentano:

Io non ho potuto studiare dopo la terza media perché i miei non volevano cioè... non ce lo potevamo permettere e quindi mi hanno detto basta ti fermi qua e purtroppo... a me sarebbe piaciuto continuare lo studio ma non me l'hanno permesso e mi hanno buttato nel negozietto sotto casa [...] e perciò vabbè per me è stato un peccato e tutt'ora è un argomento che mi fa stare male (ride) cioè io ho sofferto molto per questa cosa e per questo che io non voglio che le mie figlie... [...] i libri, il sapere, sapere che secondo me fa sempre bene ecco per me è fondamentale nella vita [...] per te proprio anche se poi magari farai un altro lavoro nella vita diverso da quello per cui hai studiato però (madre).

E quello che gli ho sempre detto io cioè tu nella tua vita devi impegnarti in tutte le attività che fai sia la scuola che quando fa il rapper o gioca a calcio tu devi dare il massimo e poi dopo quello che viene viene, l'importante è che tu dia il massimo dell'impegno poi dopo se è la tua strada è quella non c'è nessun problema anche il fatto stesso di fallire fa parte della vita cioè le porte sbattute in faccia fanno parte della vita, è la vita la tua esperienze e quello che c'è di interessante della vita perché sennò sarebbe un'esperienza piatta, monotona e senza nessuna emozione (padre).

Nelle narrazioni dei genitori, lo studio a livello universitario e soprattutto la strada artistica sembrano connotarsi in modo forse più netto rispetto ai ragazzi come percorsi nebulosi e particolarmente rischiosi, ad esempio:

diciamo che sappiamo benissimo il contesto che diciamo attuale della società e le problematiche che ci sono sul mondo del lavoro e più che altro gli sbocchi che può dare una scuola diciamo così... e il liceo artistico è proprio un po' limitato come... sbocchi a livello lavorativo [...] quindi speriamo che con questa scuola riesca a trovare qualcosa... nel mondo del lavoro... (madre).

adesso è tutto più difficile ed è un pochino confusa perché una volta finita la scuola non sa bene e sta valutando però... diciamo che per lo più noi non siamo neanche in grado di darle giudizi ecco noi abbiamo un'attività come parrucchiere e non (ride) siamo poco portati per aiutarla in queste scelte, lasciamo fare molto a lei e adesso sta pensando e si lascia consigliare dagli insegnanti e vediamo (madre).

Ma con il liceo artistico non si sa bene che cosa si possa fare dopo, io avevo pensato, e gliel'ho anche detto, se non hai le idee chiare fai un anno di servizio civile ma lei ha scartato questa mia idea, ma io l'ho avvisata non iscriverti tanto per fare così... e poi non va bene, pensaci! Speriamo che con il tempo abbia le idee più chiare [...] io penso che continuerà gli studi a meno che nel frattempo non abbia trovato il lavoro della sua vita (ride) però so che sarebbe uno spreco visto che è brava a scuola, penso [...] vorrei vederla realizzata poi che sia con una famiglia o in giro per il mondo a lavorare non importa, l'importante che sia contenta (madre).

Venendo fuori da questa scuola stiamo vedendo che a livello lavorativo non... si capisce che cosa può andare a fare (ride) perché stava guardando... scienze... forse dei beni

culturali... una cosa del genere mi pare però poi dopo boh (ride)... io gliel'ho detto devi informarti bene perché devi pensare a lavorare! Non possiamo permetterci di fare la vita così e capire bene... e neanche di perdere tempo, io le dico sempre Giulia guarda bene perché poi a settembre devi sapere se vuoi continuare o no perché io vedo anche molte figlie di conoscenti così... che magari finito il liceo aspettano un anno o due prima di decidere cosa fare! Cioè intanto non ce lo possiamo permettere economicamente (ride) cioè voglio dire spero che voglia finire il prima possibile con la scuola così poi si libera anche lei (ride) e inizia a volare sennò qua diventa tutto complicato! (madre).

-Ma speriamo che sia verso la laurea, no forse anche già laureata speriamo, e forse anche i primi anni di attività lavorativa, all'interno del mondo del lavoro diciamo in un ambito in cui possa utilizzare le sue capacità

-Sì esatto soprattutto realizzato che è la cosa più importante, sì esatto, che realizzi le sue capacità, la sua voglia di... fare di, di...

-Perché adesso tanti studiano, noi vediamo anche i figli dei nostri amici che sono più grandi e o sono a spasso o ti devi adattare a fare quello che... per cui non hai studiato veramente per cui ti sei fatto il paioolo

-O sei un genio oppure è molto, molto difficile inserirsi nel mondo del lavoro adesso (padre e madre).

Infine, in questi studenti sembrerebbe, in sostanza, mancare una reale progettualità capace di legare il presente a obiettivi futuri; il futuro è, difatti, immaginato in termini confusi e astratti. Non solo i lavori prefigurati mantengono tratti molto generici, come già rilevato da Willis (1981) ma la stessa università è prospettata come una delle eventuali possibili opzioni, e definita in modo molto vago. In sostanza, ciò che prevale non sono netti rifiuti ma un senso di disorientamento ben esemplificato dalla ricorrenza, nelle loro affermazioni, dell'espressione "non so". Ad esempio:

Eh boh... cioè *non lo so*... non riesco a immaginarmi in un futuro... in un lavoro... non so come... non so che cosa andrò a fare, non riesco a vedermi... cioè secondo me se andrò all'università farò beni culturali e magari potrò fare la guida però non lo so e boh non riesco proprio... non lo so non riesco a immaginarmi bene (ride), (Marta, 19 anni).

Bella domanda! (ride) cioè io penso di proseguire però non ho ancora deciso in che cosa... davvero *non lo so* proprio perché anche se penso all'università vedo tante possibilità che

potrebbero essere interessanti ma in nessuna riesco a vedermici inserita al cento per cento, vedo tante cose ma nessuna mi fa dire è la mia strada, ho bisogno di chiarirmi le idee ancora [...] potrei dirti trucco scenografico però anche psicologia e giornalismo... davvero non sono orientata verso una cosa specifica, (Erica, 18 anni).

*Non lo so perché Brera non mi piace molto come scuola perché quello sta diventando un posto molto particolare nel senso che gira voce che se non sei preso da professori praticamente non fai niente, cioè fai quello che piace a te ma però poi alla fine non ti serve niente alla fine del periodo scolastico; poi non so non c'è un motivo particolare per cui ho deciso di non proseguire... (Valerio, 21 anni).*

D: Se ti immagini alla fine della quinta liceo quindi mi dicevi prima...

R: *Eh è una bella domanda perché non so ancora che indirizzo scegliere all'università o se andrò all'università, io spero di andarci eh però non sono ancora completamente convinto di quello che dovrò fare anche perché non so... non mi hanno spiegato come funziona, che cosa si fa all'università, che cosa si potrebbe fare, o anche gli indirizzi eh non so, non so niente quindi vedremo l'anno prossimo se sarò in quarta che cosa mi ci si presenta (Luca, 16 anni).*

Infine, in alcuni di essi, è messa in dubbio l'utilità della formazione universitaria, di fronte all'imperativo del lavoro; ad esempio:

Ma secondo me l'università da un punto di vista è utile però dall'altro no perché tu dici okay fai cinque anni e studi ho capito però perdi cinque anni perché dall'altro magari in cinque anni di lavoro puoi diventare aiuto capo mica finire senza lavoro e con un pezzo di carta! (*focus group*, liceo pubblico).

In misura per certi versi analoga, questo altro studente sembra assumere un atteggiamento fatalista di auto-esclusione e, nelle sue parole, si può osservare come la libertà di scelta sia «condizionata dai reami dell'impossibilità. Egli è consapevole di cosa non è possibile. La sua fantasia sul futuro è aperta e chiusa in un singolo paragrafo» (Ball *et al.* 2000, 133):

D: Pensi di fare accademia?

R: Bè mi ha sempre affascinato e quindi *penso che sia qualcosa che magari prima o poi farò fra qualche anno cioè prima o poi... appunto non ho fretta* perché secondo me queste cose sono un po'... cioè ti vengono da sole cioè *sono cose che faccio per me stesso e basta* perché anche quello che dicevo prima alla fine anche il lavoro d'artista è difficile che lo fai solo per te stesso e quindi non è neanche... però vabbè è difficile, *impossibile quindi...* vedendo mio fratello penso che non ci siano possibilità in questo campo (ride) lui ha fatto un anno di accademia e non gli è piaciuto e poi ha fatto tre anni di illustrazione che però appunto non c'è lavoro e quindi fai quei tre anni ti prendi il diploma e basta finita lì, (Andrea, 20 anni).

Così come emerge dai loro resoconti narrativi, la nuova economia creativa sembra definirsi come qualcosa che “non fa per loro” (Bourdieu, 2001a) le opzioni lavorative in questi campi sono difatti esaminate e subito rifiutate<sup>138</sup>. La disposizione artistica rimane, quindi, nell'ordine delle materie scolastiche o della futura pratica hobbistica e non sembra poter guidare con fermezza il loro proseguo educativo e professionale. Inoltre, come già osservato sopra, a differenza della loro controparte privilegiata, alcuni di questi studenti vedono la scuola d'arte come esperienza limitante, che ha tolto loro opzioni e insegnamenti.

In tal senso, di fronte all'assenza di certezze e di sicure progettualità, il futuro si configura chiaramente come un fardello piuttosto che come una possibilità di esplorare nuove *chance*. In conclusione, questi ragazzi sembrerebbero, parafrasando Bourdieu, «accettare senza dramma né rivolta» la loro stessa esclusione; e, in ultima battuta, come insegna il sociologo francese, sembrano mostrare come l'*ethos* di classe sia alla base dello stesso «principio del livello di aspirazione professionale» (Bourdieu, Passeron 1972, 253).

---

<sup>138</sup> Come spiega Atkinson, in riferimento alla tesi della crescente individualizzazione come tratto caratteristico del panorama sociale contemporaneo: «Ora come allora, i futuri occupazionali erano presentati come nuvole di possibilità da pensare e negoziare [...] secondo gradi di maggiore o minore consapevolezza mondana, secondo un assortimento continuamente alternante e crescente di opzioni, di percorsi e di informazioni all'interno [...] – in questo Beck ha ragione – ma ora come allora il tipo di informazione negoziata, la diffusione delle possibilità pensate e le individuali decisioni attuate maturano all'interno di pre-riflessivi e circoscritti orientamenti forniti dal capitale, vale a dire dell'*habitus* di classe» (Atkinson, 2010, 105).

## 7. Soggettività neoliberali? Fra resistenza e incorporazione

Nelle narrazioni di questi studenti emerge un rapporto complesso e ambivalente con la retorica neoliberale, e in particolare con il concetto di “*good life*” (Stahl 2012), ossia con l’idea della meritocrazia e con la convinzione che attraverso lo studio si possano raggiungere buone posizioni lavorative. Non si tratta di una presa di distanza netta e chiara, ma è possibile osservare come l’ideologia neoliberale entri fundamentalmente in tensione con quello che può essere definito un loro *habitus* di classe. In effetti, sia nei “ribelli” sia negli “scolastici”, ciò che sembra essere alla base delle loro identità d’apprendimento è una comune presa di distanza, e parziale rifiuto, dei valori e delle aspirazioni neoliberali tipici della classe media. In questi studenti, il coinvolgimento nella pratica artistica, e nello stesso studio scolastico, non sembra difatti legarsi direttamente a una visione imprenditoriale e utilitaristica, che invece permea le narrazioni degli studenti privilegiati. Ad esempio, questi giovani esprimono la loro opposizione alla logica economica con un tono quasi conflittuale:

*E perché se noi pensiamo solo ai soldi o al vivere bene ci dimentichiamo anche cioè l’essenza della nostra vita cioè a volte... Purtroppo in questo periodo del cazzo ti fai un mazzo tanto e non vai da nessuna parte [...] Alla fine lo vedi anche sui tuoi genitori che lavorano da ventitré anni nella stessa azienda e dopo ventitré anni ti danno dell’inutile, non servi più ti sbattono fuori allora io sai cosa faccio? Vado a casa mia e prendo una mazza di baseball vado dal capo e gli spacco la macchina ma non è tanto per cattiveria cioè non lo sto dicendo perché sono un violento malato lo sto dicendo perché comunque non è giusto (focus group, liceo pubblico).*

*sempre il soldo che è quello che conta [...] ed è questo che mi frena nella vita perché io quando vedo delle cose così che... gente che merita, io non dico di meritare però magari gente che merita e che fa qualcosa perché è quello che si sente e viene fermata e vanno avanti gli altri che sono quelli normali, standard, omologati e io quando vedo queste cose qua non riesco a stare zitto e cerco di andare controvento, contro corrente e poi ti fermano ancora di più quindi (focus group, liceo pubblico).*



Come già osservato, in tutti questi studenti sia l'amore per l'arte sia la stessa dedizione allo studio non influiscono quindi in maniera particolarmente significativa sulla loro capacità progettuale. In tal senso, sia la mediocrità scolastica sia la ribellione artistica si configurano, in ultima istanza, come elementi di un *habitus* che si distanzia dai dettami neoliberali e dalla stessa connessa idea del successo scolastico e lavorativo. Come spiega McGregor «Il successo scolastico è strettamente connesso a progetti ideologici di costruzione identitaria. Potenzialmente, gli studenti sono dei “docili corpi” (Foucault 1977a) delle forze di mercato. Tuttavia, il desiderio di auto-costituzione, le contestate costruzioni ideologiche e le pratiche discorsive sono state usate da numerosi gruppi subalterni per resistere all'oppressione» (McGregor, 2009, 347).

Questa tensione verso l'egualitarismo (Stahl, 2014)<sup>139</sup> non concerne solo il rapporto con la scuola discusso sopra ma chiaramente struttura le stesse aspirazioni e ambizioni verso il futuro. Nei resoconti degli studenti emerge, difatti, un difficile allineamento fra disposizioni e aspirazioni, allineamento che, lontano dall'essere pacifico, rimanda, in ultima analisi, allo stesso lavoro esercitato sulle loro soggettività dalla retorica neoliberale. Come spiega Allen: «le aspirazioni – la loro *performance*, produzione [...] – sono fortemente forgiate dalla classe, e si rivelano plasmate dalla complessa interrelazione di disposizioni e risorse materiali, culturali, discorsive e psicologiche» (Allen, 2014, 775). Nei prossimi paragrafi cercherò di affrontare più in dettaglio questi temi.

## 7.1 Tensioni verso un'ordinarietà

Il successo educativo infatti non sembra costituire una priorità o un obiettivo principale, sia negli studenti “ribelli” sia negli “scolastici”; tratto che, come già osservato, può assumere la forma di una aperta ribellione o di un pacato e tiepido coinvolgimento nel

---

<sup>139</sup> Stahl spiega il concetto di *habitus* egualitario: «Io definisco un *habitus* egualitario –una alternativa al sé della classe media– che è stato mediato attraverso i comuni valori della classe operaia che sono essi stessi stati perforati dall'ideologia neoliberale della scuola. [...] dove “nessuno è meglio dell'altro” o “sopra al loro posto” [...] Non vi è una aperta identificazione degli studenti stessi con la classe operaia (infatti, la maggior parte di loro resiste alla classificazione di classe), ma l'egualitarismo presenta elementi che rinviano a una più tradizionale cultura operaia maschile così come un anti-pretenzioso *humour*, dignità, onore, lealtà [...] come anche l'orgoglio e l'interesse per l'occupazione [...]. Come disposizione basilare dell'*habitus*, egualitarismo diventa un asse su cui sono formate le identità sociali e d'apprendimento come anche le aspirazioni» (Stahl, 2014 pp. 7-8).

campo scolastico. Dunque, nei resoconti di questi studenti si può anzitutto intravedere come la retorica neoliberale sul *life learning* e sul valore dell'educazione non sia passivamente accettata né esplicitamente rigettata ma sia invece incorporata, assimilata e negoziata, attraverso forme di minuta e quotidiana resistenza. Ad esempio, le parole di questo studente rivelano lo sviluppo di «soggettività critiche» (McGregor 2009) in riferimento al valore della scuola:

*la scuola non dovrebbe essere... cioè anche per me è importante ma non è fondamentale la scuola no? però è importante, non si può a sedici anni credere di poter fare qualcosa senza avere un pezzo di carta in mano che poi è il pezzo di carta che fa l'uomo capito? La cosa brutta è quella secondo me è il pezzo di carta che fa l'uomo e non l'uomo che fa il pezzo di carta perché se fosse così [...] e guardo quello che stanno facendo quelli di vent'anni [...] parlano tanto ma il lavoro c'è, il lavoro in verità c'è e sono gli italiani che non vogliono lavorare perché comunque il lavoro c'è sei tu che ti devi sbattere, che ti devi fare il mazzo e fare esperienza e se invece di fare questo vai a drogarti al parco e vai ad ammazzarti che poi un po' ci sta perché divertirsi ci sta perché non lo nego che lo faccio anche io cioè nel senso... bevi... però comunque fino a un certo contegno no? Non puoi fare sempre così tutta la tua vita perché comunque poi alla fine dopo un po' il conto da pagare arriva e quando arriva dopo ti rendi conto e dici... cioè a me fa incazzare la inconsapevolezza di certa gente che dice il lavoro non c'è l'Italia fa schifo (Piero, 16 anni).*

Tuttavia, come emerge in queste stesse parole, si tratta di una dialettica fra adesione e presa di distanza che assume alcuni tratti ambivalenti e contraddittori laddove s'intravedono più profonde tracce dell'idea neoliberale del *self-made*, dell'auto imprenditorialità e di un senso di responsabilità individuale di fronte a problematiche sociali, come l'assenza di lavoro.

In questa prospettiva, nei resoconti narrativi è quindi possibile osservare una tendenza verso la mediocrità, che caratterizza le loro aspirazioni professionali. Come spiega Stahl, la mediocrità può essere interpretata come una strategia difensiva attuata per evitare sia i potenziali costi del fallimento sia l'ansia del successo, soprattutto in considerazione dei progetti per l'avvenire. In tal senso, un atteggiamento di mediocrità e di ostinata modestia caratterizza non solo alcune loro identità d'apprendimento ma sembra strutturare le loro più profonde aspettative di studio e di lavoro e incidere sulla stessa capacità progettuale.

Se, a primo avviso, gli studenti che mantengono un interesse nei confronti della pratica artistica potrebbero sembrare ben lontani dalla ricerca della mediocrità; tuttavia si tratta di una lontananza solo apparente. Infatti, questi stessi studenti “ribelli” che coltivano il sogno artistico sembrano semplicemente declinare in maniera in parte differente la stessa esigenza di distanziarsi dagli estremi. La loro aspirazione artistica è difatti ben lontana dai sogni di fama (Allen, 2014). Ad esempio, Luca mi spiega come desideri raggiungere il suo “piccolo progetto”, legato alla possibilità di mantenere viva la sua abilità di esprimersi attraverso la pratica artistica:

il massimo di futuro che riesco a pensare è quello fra due anni che è quello fino alla quinta sono sempre qua e poi non... non so che cosa ne sarà del mio futuro, spero che sia diverso da quello... dal presente... poi perché a livello di esperienze personali questi qui non sono anni particolarmente belli per me [...] ma spero di riuscire a prendere quello che voglio, ad ottenere quello che voglio *che poi io non chiedo tanto e quindi...* solo questo, solo di riuscire a realizzare e prendere quello che ho in testa e quello che voglio che ripeto non è tanto quindi... me lo potrebbero anche donare tra virgolette, non chiedo troppo, realizzare quello che ho in mente, *il mio piccolo progetto* (Luca, 16 anni).

In questo ragazzo, la motivazione della scelta artistica s’inserisce all’interno di una narrazione di de identificazione sia con la retorica neoliberale e, in particolare, con l’idea del successo, sia con la sua stessa appartenenza di classe. Luca in seguito fa difatti esplicito riferimento alle attività da “colletto bianco” ma sembra anche voler prendere le distanze dal lavoro subordinato dei suoi genitori, i quali hanno dovuto “prendere ordini” tutta la vita. Sulla scorta degli insegnamenti di Skeggs (1997) e Allen<sup>140</sup> (2014), si può ritenere che la sua rivendicazione verso una generica occupazione definita da “libero professionista” sembra rimandare a un complesso lavoro identitario di distanziamento sia dai valori borghesi sia dal destino operaio<sup>141</sup>, rappresentato dall’esperienza dei suoi

---

<sup>140</sup> Allen sviluppa alcune osservazioni elaborate da Skeggs sul processo di dis-identificazione di classe, rilevando, nella sua ricerca sulle studentesse delle scuole d’arte, alcuni dei meccanismi attraverso i quali prendono forma aspirazioni di mobilità sociale, meccanismi nei quali la critica alle caratteristiche del lavoro svolto dai genitori assume un carattere decisivo. Allen spiega come i: «tentativi di realizzare la mobilità di classe possono incorporare pratiche di movimento materiali, sociali e fisiche (per esempio, attraverso lo spostamento verso aree “migliori”, gli investimenti nell’istruzione superiore o i tentativi di far carriera) come anche forme di psichico distanziamento» (Allen, 2014, 772).

<sup>141</sup> In questo caso, possono ricordare le parole di Bourdieu in merito a quella «paura della fabbrica che la scolarizzazione, intesa nel senso forte di adattamento alla vita della scuola, ha senza dubbio contribuito a

genitori. Da ultimo, ciò che emerge da questa dialettica sembrerebbe un'ansia e una insicurezza legata a un senso di disorientamento circa il suo posto nel mondo. Nelle sue parole:

Cioè sarebbe una cosa... non riuscirei, *non riuscirei a chiudermi in uno studio grigio*, tutto grigio dove prendo ordini [...] *Dove prendo ordini da una grandissima testa di cazzo scusatemi e non voglio*, non riuscirei, non sono la persona adatta per... *non voglio essere sottomesso capito? Non voglio prendere ordini da nessuno* e l'ordine lo prendo solo dal mio cervello che poi è mio [...] Ma non riesco a pensare di lavorare sotto commissione capito? Cioè lo so che non è reale come cosa però... [...] comunque *il punto è sempre quello del diventare libero professionista* però comunque il mio obiettivo è quello di diventare libero professionista e fare quello che voglio perché io stretto in un ufficio grigio in giacca e cravatta non ci voglio stare anche perché non mi prenderebbero mai per come sono, per come penso, per come mi vesto e per come mi atteggiò, *non c'entro niente con il mondo che ci sta fuori e...* (Luca, 16 anni).

In questi dialoghi, inoltre, si può rintracciare una versione del topos dell'autenticità caratteristico delle classi dominate (Stahl, 2014), già rilevata per l'esperienza scolastica, e che collima con gli imperativi neoliberali della flessibilità e della convertibilità. Ad esempio, questo studente mi spiega l'importanza che attribuisce alla musica e alla pratica artistica come strumenti di pura espressione personale:

Sì, il mio altro punto di sfogo fondamentale è il rap perché comunque diciamo che è il modo in cui... più esplicito, diretto per dire quello che pensi e che provi alla gente, se la gente ti vuole ascoltare ma *io poi alla fine la musica la faccio per me stesso perché è una valvola di sfogo ed è la cosa principale della mia vita con cui mi voglio realizzare*, ma non tanto diventare uno famoso da 46 macchine ma mettere in un cd quello che penso, *solo questo non ho grandi ambizioni*, solo questo non mi interessa [...] e quindi boh questo qui oltre al disegno sarebbe una seconda priorità perché anche la musica è arte anche perché a livello di copertine me le faccio io però mi soddisfa anche questo *e non lo vedo come un lavoro, impegno è una valvola di sfogo, è la mia compagna di vita* cioè il posto accanto a

---

inspirare, [...] che ha per virtù maggiore di prolungare lo stato d'indeterminazione scolastica e d'autorizzare anche la sopravvivenza immaginaria di desideri che la scuola stessa non cessa di annientare» (Bourdieu, 1993, 608).

me è occupato da lei e quindi sono a posto così io magari essere più tranquilli e solo quello per il resto sono a posto così (Piero, 16 anni).

Come già osservato nelle pagine precedenti, l'arte non è qui interpretata come un valore di scambio, inserita all'interno di una logica di mercato, ma come una via per costruire e dare alla propria soggettività un valore aggiuntivo (Stahl, Dale 2013), al di là delle mere credenziali educative. In ciò si può leggere la profonda differenza rispetto agli "estetisti", ossia a quegli studenti privilegiati per i quali la passione artistica si lega inestricabilmente alla ricerca di un successo principalmente economico e sociale.

Per molti di questi studenti, abbracciare l'ideale artistico non significa, dunque, voler entrare nelle economie creative ma intraprendere una strada alternativa rispetto al mero successo ma anche, e soprattutto, al fallimento<sup>142</sup>. Ad esempio:

non sto dicendo che magari domani non andrò a fare un lavoro del genere, certo mi piacerebbe vabbè io... boh adesso [...] per quanto riguarda più il fatto del lavoro diciamo secondo me c'è un po' un problema *che tutti adesso noi abbiamo questo pensiero oddio che cosa farò dopo*, che cosa farò dopo... per lavorare devo fare questo, questo, quest'altro, devo fare un percorso di studi perché *tutti siamo convinti dell'idea che per stare bene un futuro dovrò avere un lavoro che mi porta tanto... cioè dei soldi per vivere che è anche giusto però secondo me non è l'unica cosa importante nel senso che magari la società è questo che ci suggerisce* però è sempre importante lasciarsi un *piccolo spazio* dove dire okay però io faccio qualcosa anche per me cioè per quello che piace fare a me per cui *io la vedo così l'arte (focus group, liceo pubblico)*.

secondo me non è importante, questo è il mio parere, non è importante il lato grafico cioè è molto importante però secondo me passa in secondo piano *secondo me il messaggio importante* che bisogna dare di questi tempi un messaggio più... dare qualcosa alle persone perché *le persone adesso sono povere dentro* è brutto dirlo ma i ragazzi della nostra età sono poveri dentro, non hanno niente da dare e cioè loro pensano che non hanno niente da

---

<sup>142</sup> Spiega Stahl: «L'*habitus* degli studenti è attivato, rinforzato o trasformato attraverso le pratiche procedurali della scuola [...] l'egualitarismo all'interno dell'*habitus* serve sia come una centrale narrativa sia come una forza mediatrice tra le aspettative della scuola e i valori della casa [...] L'egualitarismo, come una strategia per gestire la tensione fra i valori competitivi della "cultura aspirante" della scuola e i valori operai della casa, rinvia a come i ragazzi creano un senso di valore e come loro danno senso a dove investono le loro energie e dove "aggiustano" virtualità, potenzialità, eventualità all'interno del loro spazio sociale (Bourdieu and Wacquant 1992)» (Stahl, 2014, 8).

*dare e la gente pensa che non abbiamo niente da dare mentre non è vero in realtà secondo me noi siamo i più ricchi di tutti perché stiamo provando, vivendo delle cose che anni fa non si vivevano (focus group, liceo pubblico).*

In queste affermazioni, tratte da un *focus group*, si può intravedere il difficile lavoro di costruzione identitaria nel confronto con gli imperativi neoliberali e, inoltre, si può rintracciare quella propensione al coinvolgimento nei problemi collettivi (Stahl, 2014, 8) che, come spiega Stahl, costituisce una caratteristica dell'identità culturale della classe operaia.

Come già discusso, anche negli studenti scolasticamente abili, l'esperienza educativa non è tematizzata né come via per eccellere né come adesione incondizionata ai lavori più umili. Ad esempio:

*però si non c'è il lavoro in cui dico voglio andare a fare quello per cui dico voglio finire e andare lì non c'è... e idem anche tra virgolette per quelli che non vorrei fare... come la cassiera perché dico cavoli ho passato cinque anni a studiare e non è proprio l'aspirazione della mia vita e capito? Però vabbè se c'è da fare si fa (ride) magari l'insegnante lo sto un po' valutando non so perché... ma adesso un po' meno... magari se devo pensare alle elementari e alle medie ma se devo pensare al liceo no... assolutamente no perché è pesante però boh... lo metto in quelli in cui dico se finisco qui vabbè dai va bene... (focus group, liceo pubblico).*

Da queste parole si ritrova una tensione verso un'ordinarietà, un'aspirazione verso qualcosa di più rispetto al destino “da operaio” che già emergeva nella scelta del liceo; aspirazione “modesta” che riflette, quindi, una tensione identitaria verso “l'infra”, e che, si può supporre, sia generata dall'incontro fra *habitus* e campo e, in base al quale, «l' (inconscio) *habitus* è destabilizzato e la trasformazione identitaria vacilla tra un desiderio di cambiamento e un desiderio di mantenimento» (Stahl, 2012, 6).

Tuttavia, queste parole restituiscono anche l'impressione dell'ineluttabilità, dell'assenza di un reale controllo sulla propria biografia, laddove la questione sembra essere quella del “finire” a fare un lavoro qualunque piuttosto che ricercare, costruire e scegliere attivamente il proprio percorso futuro. Anche in questo caso si può fare richiamare il concetto di egualitarismo di Stahl, il quale spiega come «l'egualitarismo è anche fondato

su una disposizione alla serendipità, verso “sarà quello che sarà”, o “aspettare e vedere”» (Stahl, 2014, 8).

Inoltre, come già osservato, interrogati sulle loro proiezioni future, le scelte educative nell’alta educazione sono maggiormente problematiche, poco definite oppure rifiutate a priori. In ciò si può forse leggere una piccola, e in qualche misura forzata, presa di distanza dalla dominante retorica neoliberale sul valore dell’educazione. Tuttavia, è chiaro che l’università non è oggetto di un rifiuto semplice e lineare, ma sicuramente appare loro come un orizzonte nebuloso e non scontato, come già emerso nelle pagine precedenti. Ad esempio:

Poi proprio perché *non sono ancora proprio sicuro di andare all’università l’anno prossimo perché non ne ho viste molte anche se diciamo che la cosa ideale sarebbe secondo me andare all’estero e farmi una esperienza [...] e speriamo*. Ho parlato con diversi miei amici che sono andati e ovviamente la mia famiglia non mi può permettere di pagare ogni cosa e quindi penso che dovrò lavorare anche [...] o anche qualche corso di quello che vorrò fare io dopo, magari qualcosa con la fotografia oppure coerente con la grafica eccetera...

D: Fotografia?

R: *No adesso ho detto fotografia ma non è perché ho in testa qualcosa*, solo che ho parlato ieri con un mio amico che fra poche settimane va in Nuova Zelanda e va da solo un anno a lavorare e lui vorrebbe fare fotografia e anche a me mi piace l’idea di fotografare, penso che sia una bella strada però non ho le idee chiarissime diciamo... *anche perché boh qui non ho trovato proprio una passione, qualcosa da realizzare qui* e quindi voglio farmi una cultura generale andando all’estero, infatti sarebbe il mio sogno viaggiare in tutto il mondo, viaggiare e vedere cose diverse... (Filippo, 17 anni).

Dunque, se in questi ragazzi non si può parlare di assenza di aspirazioni<sup>143</sup> è altresì rilevabile una netta differenza rispetto a quelle caratteristiche degli studenti privilegiati. In tal senso, come già discusso, questi giovani svantaggiati sembrano elaborare tentativi di costruzione biografica e di progettualità in cui è attribuita una priorità alla sfera lavorativa, e alle preoccupazioni ad essa legate. Tuttavia, si tratta di una importanza

---

<sup>143</sup> Si tratta di considerazioni che sviluppo sulla scorta di Zipin et al. (2015). Gli autori inglesi spiegano la fallacia dell’idea della mancanza di aspirazioni nei giovani svantaggiati, generata da una lettura influenzata dalla stessa retorica neoliberale (Zipin et al. 2015).

diversa da quella che caratterizza le aspirazioni dei loro compagni privilegiati. Le loro narrazioni sul tema rivelano, difatti, un orizzonte chiaramente legato alla loro identità di classe e, in sostanza, a lavori poco ambiziosi. Ciononostante, si tratta di un riferimento dal quale loro stessi cercano di prendere le distanze, pur non aspirando, al contempo, alle posizioni lavorative più prestigiose. Si può rintracciare, quindi, ancora una volta quella propensione verso l'egualitarismo individuata da Stahl secondo il quale esso funziona, in ultima battuta, come un «processo di riconciliazione delle aspirazioni rispetto alle attuali ineguaglianze economiche» (Stahl, 2014, 12).

Nei loro discorsi le professioni utilizzate come termini di riferimento sono, difatti, quelle del cameriere, del commesso e del cassiere; si tratta di richiami che rivelano il loro orizzonte di classe e soprattutto le loro paure (Allen, 2014)<sup>144</sup> di rimanere incastrati all'interno di occupazioni considerate umili. Difatti, le loro speranze nel futuro rinviano al desiderio di riuscire ad accedere a un lavoro differente; desiderio ben esemplificato dalle parole di questi ragazzi:

Secondo me pensare un po' al futuro, al lavoro che si vuole fare è una cosa giusta perché *partire con il presupposto di volere fare l'artistico e poi finire a fare il commesso o a pulire i cessi al McDonald non è una cosa per cui hai studiato*. Io ho scelto l'artistico perché volevo fare un lavoro legato comunque all'arte e infatti... io vorrei lavorare in modo libero no ad esempio quindi se anche mi danno delle limitazioni io vorrei poterci mettere dentro qualcosa di mio, nasconderci dentro qualcosa che magari non si nota però se qualcuno mi conosce lo può anche vedere (*focus group*, liceo pubblico).

più che altro per distinguerti dal resto della massa. Io penso che noi siamo diversi dal resto delle persone, almeno io mi reputo... io la penso diversamente dagli altri, non voglio essere omologato, non voglio pensarla come la pensano gli altri, voglio viverla in un modo diverso primo. *Secondo non voglio, se mai uscirò da questa scuola, e non avrò più la voglia di continuare con l'università non credo eh perché io voglio fare l'università però non voglio chiudermi in uno studio grigio, in un mondo grigio, tutto grigio quello mi farebbe deprimere, toglie il colore dalla vita hai capito?* [...] bè mi eccita questo lavoro perché

---

<sup>144</sup> Come spiega Allen: «I giovani della classe operaia ereditano un'ansietà attorno alla loro posizione di classe che struttura la loro consapevolezza, se non impedendo loro di fare delle cose, quantomeno generando un senso di mancanza. I giovani della classe media ereditano un senso di *entitlement* attorno al loro futuro successo [...] che include la conoscenza dell'alta educazione, esperienza di carriere professionali e ravvicinati punti di riferimento allineati con quel settore» (Allen, 2014, 774).



rispetto ad altri lavori è più proprio libero cioè *libero professionista... professionista non me ne frega neanche perché poteva anche essere libero dilettante però libero è la cosa che mi ha attirato non tanto della parola ma proprio dell'essere libero professionista* quindi mah diciamo che è il mio punto di arrivo (Luca, 16 anni).

*Non lo so*, io se faccio l'università, glielo dico sempre a mia mamma, comunque prima mi faccio un anno di lavoro per potermela pagare e poi vedo se riesco perché non solo non posso permettermela ma anche perché a me già pesa che non ho ancora diciotto anni e non posso fare niente da sola (*focus group*, liceo pubblico).

Allora visto che ho scelto l'indirizzo di architettura e *design* penso che potrei andare all'università in quella direzione oppure penso che potrei trovarmi un lavoretto e magari penso a sopravvivere insomma [...] trovare qualsiasi cosa meno i lavori da criceti [...] come lavorare in banca o in fabbrica (Daniele, 17 anni).

E l'università?

*Non so* cosa ci sia... Naba è un po' troppo costoso per quello che è alla fine poi comunque sia altre idee di scuole ce le ho però non... cioè è sempre accademia d'altre parti, *non ho molto interesse... cioè magari il restauro mi piacerebbe anche farlo però non so se potrei fare perché io non ho molta costanza nello studio e quindi non riuscirei a fare l'università... no*, no come lavoro appunto magari aprire un locale (Andrea, 20 anni).

In sostanza, i dettami dello studio, della competizione e del successo sono termini di confronto problematici e talvolta contraddittori, oggetto di adesione e, al tempo stesso, di critica e di parziale presa di distanza. Le loro risposte rivelano la complessità e la conflittualità alla base di questo processo di formazione delle aspirazioni e di interiorizzazione delle possibilità. Ad esempio, nelle parole di questa ragazza:

in questo momento senza guardare all'Italia o che cioè c'è questa crisi e comunque la gente è condizionata dal dire guarda comunque tu fai questa scuola per trovare lavoro cioè non puoi fare niente e detto sinceramente dopo il liceo artistico devi fare per forza qualcosa dopo o fai l'accademia o che... ma anche negli altri licei non solo al liceo artistico e in questo momento c'è la tendenza appunto a iscriversi... cioè se mio figlio lo devo iscrivere a qualcosa dove impara un mestiere che da un attestato, un diploma, o che... che può andare a lavorare subito perché appunto non c'è questa... cioè se non sei proprietario di una azienda

o non sei un avvocato, un medico non puoi mettere tuo figlio... se hai l'azienda di famiglia okay sennò... non puoi garantire un futuro ai tuoi figli (*focus group*, liceo pubblico).

Si tratta di riflessioni abbastanza ricorrenti, ad esempio, in modo per certi versi analogo, durante una discussione di gruppo alcuni studenti osservano:

-Sì ma siamo in un'epoca in cui se non hai titoli di studio non puoi fare un niente assolutamente

-E lo so è quello che dicevamo prima

-E questa cosa è che è vero quello che dicono in televisione cioè non puoi andare neanche a pulire i gabinetti in stazione centrale senza un diploma o un qualche cosa... cioè devi per forza passare di qui e forse anche oltre quindi... (*focus group*, liceo pubblico).

Da ultimo, i loro resoconti rivelano la tensione rispetto all'incalzante esigenza della definizione di progetto riflessivi, di costruzione di una biografia normale (DuBois Reymond, 1998) compito che alcuni studenti sentono pesantemente nelle loro mani; e nelle cui parole si possono leggere l'ansia e la tensione verso le contraddizioni di una società che impone loro l'imperativo della scelta e della libera costruzione biografica in un contesto contrassegnato dall'assenza degli strumenti necessari. Come spiega Reay, occorre riflettere sulla complessa relazione che gli studenti con basso capitale culturale intrattengono con quegli elementi basilari di una consueta biografia: «la vita sociale, la sicurezza finanziaria and le relazioni familiari [...] rimandano a tentativi di rispondere alle domande della modernizzazione riflessiva [...] ci sono psicologici costi in ogni progetto in cui "l'ego viene messo al centro" [...] l'orgoglio, l'ansietà e la percezione di personale inadeguatezza» (Reay, 2005, 91). Le riflessioni di questa ragazza sono esemplificative:

E vabbè ma come ognuno non solo a te anche a me piacerebbe disegnare dalla mattina alla sera però non posso cioè io devo comunque se voglio avere una famiglia, dei bambini, un futuro devo per forza lavorare cioè se non mi vado a sposare un ricco cioè se ho un'eredità un qualcosa okay posso vivere di rendita sennò se non ho un lavoro mio con cui guadagno i miei soldi e così anche per dire per comprarmi un telefono, cioè non me lo voglio fare comprare, comunque non lo sento mio di me cioè comunque io me lo devo sudare cioè io sono dell'idea che cioè se io voglio qualcosa ci devo arrivare per forza cioè va bene i miei

interessi e tutto però devo fare qualcosa per fare cioè per mantenere anche i miei interessi comunque (*focus group*, liceo pubblico).

Nelle parole di questa ragazza si può forse, inoltre, rintracciare una «ansietà di genere» (Ringrose, 2007, 485) ossia un confronto, ambivalente e contraddittorio, con quelle costruzioni discorsive neoliberali che veicolano l'immagine della donna di successo.

In effetti, nelle diverse strategie di questi studenti ciò che viene messo in parte in questione è in sostanza la piena e incondizionata accettazione del desiderio neoliberale di mobilità sociale. Le narrazioni di questi ragazzi sono essere sintetizzate attraverso le parole di Sayer, il quale spiega:

«le micro politiche della classe, le lotte contro le forme morbide di dominazione [...] sono relative non solo all'accesso dei beni esistenti ma alla definizione di cosa è buono, corretto; esse riguardano che tipo di persone si vuole diventare, cosa si può volere e prospettare di fare delle proprie vite, parte di ciò [...] è una lotta per ottenere l'accesso ai mezzi necessari per formare tutto questo. In questo processo, ci sono simultaneamente lotte per stabilire il proprio valore, la propria autostima» (Sayer, 2005, 132-133).

In conclusione, dietro alle loro aspirazioni educative e lavorative, e alla stessa visione dell'arte, si possono leggere tentativi di assimilazione e di distanziamento rispetto alla retorica neoliberale. In tal senso, lo stesso imperativo della riflessiva costruzione del proprio percorso biografico risulta affrontato dai miei studenti secondo modalità a loro peculiari.

## 7.2 Fra riflessività e fatalismo pragmatico

Questi studenti non si configurano come soggettività altamente individualizzate laddove, a differenza dei loro compagni privilegiati, le loro narrazioni rivelano una diversa capacità riflessiva<sup>145</sup>. Sulla scorta di Skeggs, è possibile quindi osservare come «il sé riflessivo» sia una «formazione di classe molto specifica» (Skeggs 2004a, 134).

---

<sup>145</sup> Si tratta di osservazioni che sono in linea con le più complesse argomentazioni sviluppate da Leccardi in merito ai cambiamenti nella percezione della dimensione temporale nei giovani del nuovo millennio. La studiosa spiega come i giovani «con scarse risorse culturali ed economiche sembrano soffrire per la perdita

Difatti, le stesse considerazioni sul futuro, e soprattutto sui possibili ostacoli e sulle ipotetiche difficoltà, rivelano una profonda interiorizzazione del senso del limite. Essi non dimostrano un'assenza di aspirazioni e di progettualità ma, pur tuttavia, sembrano implicitamente riconoscere i limiti che si frappongono fra la loro quotidiana esperienza di vita e le più alte rotte educative e professionali (Archer 2010).

La definizione di obiettivi basilici, come l'ottenimento di un lavoro oppure di un titolo di studio, si accompagna così alla individuazione di ostacoli in cui prevale l'identificazione di problemi materiali, che vanno oltre i più soggettivi tratti di personalità ricorrenti nelle argomentazioni dei loro compagni privilegiati, come già rilevato da Threadgold e Nilan (2009). Gli ostacoli a cui fanno riferimento travalicano difatti le loro abilità, impegno e dedizione allo sforzo e riguardano principalmente difficoltà esterne legate alle condizioni socio economiche. Nelle loro narrazioni si può scorgere, quindi, una maggiore percezione dei rischi e una minore propensione all'individualizzazione, intesa come riflessiva abilità di elaborazione di progetti biografici. Nelle affermazioni di questi giovani predominano atteggiamenti realistici e disincantati:

*Non lo so... mi preoccupa molto per come è la situazione in generale della società non lo so penso che comunque dipenda anche da me stesso se magari non so vado all'estero posso riuscire a fare quello che voglio, non lo so è difficile come domanda (ride), (Filippo, 17 anni).*

Ma quando penso al futuro... boh io credo che... cioè per quanto riguarda l'Italia comunque abbiamo un governo che non... che non... cioè vuole farsi i soldi solo da sé cioè nel senso [...] a loro gliene frega niente solo di stare bene loro e quindi è inutile e *quindi uno dice ma cosa ci sto a fare qui? E vabbè! Gli ostacoli sono questi non credi? Cioè ci stiamo rovinando e basta [...] noi giovani non abbiamo opportunità di crescere! [...] quindi nulla cioè devi vivere pensando soltanto che non hai il culo riparato per il tuo futuro e basta vivi adesso e basta (ride) è questo il sistema è così poi [...] difficoltà quindi cioè che non riesci ad entrare in un sistema in cui puoi guadagnare qualcosa cioè ma puoi guadagnare davvero! Perché non è che con mille euro arrivi... con mille euro non puoi neanche pensare*

---

del futuro progressivo e della tradizionale creazione del progetto caratteristici della prima modernità. Per questi giovani, il futuro, che è fuori controllo, può essere solo annullato o cancellato per fare spazio a un presente poco attraente. Nel loro caso [...] siamo di fronte a una forma di individualismo di default: qui gli individui non possiedono i supporti necessari per costruire la propria autonomia e sono appiattiti in una identità carente di coerenza temporale» (Leccardi, 2006, 45).

di farti una famiglia perché un monolocale lo sai che affitto fa?! Cioè se non hai il papà avvocato... mio papà vende lavastoviglie cioè cosa devo fare io? (ride) quindi cioè devi per forza inventarti qualcosa e sperare che quel qualcosa funzioni! [...] spero di riuscire a cavarmela cioè di non arrivare proprio per strada poi... (Francesca, 16 anni).

Eh gli ostacoli che vedo non... non so quali siano, il problema è che gli ostacoli sono quelli che hanno tutti i giorni adesso comunque il lavoro non c'è e io mi sento comunque anche un po' diverso dagli altri perché la voglia di fare qualcosa non mi manca quindi non, non me la sento e non ho voglia di stare seduto in mano a fare niente e quindi qualcosa in mano io ce lo voglio avere in un modo o nell'altro, andare a lavorare al Mc Donald o fare il pittore non mi interessa e però gli ostacoli sono tanti e non li vedo bene, non sono limpidi, cioè non so quali siano i miei nemici però sono tanti, cioè li sento e li avverto e... non so cosa altro? (Luca, 16 anni).

Eh mi spaventa un po' pensare a quando uscirò da qui... eh perché comunque con il fatto che appunto i giovani non riescono a trovare lavoro e tutte queste cose qui... e per quello che i miei mi dicono che sarebbe meglio che mi laureassi perché così ho in mano qualcosa e però non so... un po' mi rattrista pensare di fare qualcosa che non mi piace tanto... cioè non voglio andare a finire a fare una cosa di cui non me ne frega niente quindi boh! (Teresa, 17 anni).

Il nostro ostacolo è che c'è la crisi [...] e non c'è lavoro per i giovani per colpa del fatto che alzano le pensioni no? È una cosa che definisco crisi ma è solamente una... un non organizzare bene le cose che si hanno perché sono pigri! (*focus group*, liceo pubblico).

Penso che nel futuro se vado avanti primo o poi magari vado in accademia ma per me

D: E che ostacoli ti prefigurati?

R: *Un sacco* (ride) e... boh appunto io per il fatto che voglio andare e l'idea di andare via e poi tornare qua e magari non fare un cazzo per un po' di anni ecco quello mi spaventa tanto questa possibilità (ride) no no ma io penso che un lavoro si trova poi non sarà mai il tuo però... magari qualcosa si trova... ma *io anche adesso lavoro perché mi piace magari riesco a stare concentrato di più su quel... però a studiare sono proprio... cioè non sono bravo* (ride)

D: E fra cinque anni?

R: Ma non mi vedrei tanto diverso appunto più sistemato perché in questi anni devo fare quelle cose per me... mie... però no, sempre uguale, *con la stessa non voglia di studiare e invece la voglia di creare qualcosa, di assimilare e poi riprodurre e di lavorare*, (Andrea, 20 anni).

Piuttosto che fare un'università che magari non è quella che voglio fare e *perderò anni e soldi* investiti per un indirizzo che non è il mio come ho fatto già all'inizio del liceo, *questa è la mia paura [...] so che dovrò studiare, progettare quello che vorrò fare però il problema è che non so che cosa vorrò fare* però so che è giusto siccome i miei me l'hanno permesso sarebbe quella di studiare cioè però capisci non sapendo cosa io non è che posso sbagliare ancora e perdere tempo inutilmente, capisci? Cioè non posso studiare matematica se poi voglio fare grafica, anche perché in matematica purtroppo sono un caprone. *Quindi è un po' questo che mi manca, non ho certezze e quindi non voglio*, (Filippo, 17 anni).

Nelle parole di questi ultimi due ragazzi si possono forse scorgere alcuni frammenti della violenza simbolica esercitata dal mondo scolastico. Il richiamo, difatti, alla dimensione pratica del fare, “del creare, assimilare e produrre” si pone in contrapposizione a quella teorica e intellettuale dello studio. Questa contrapposizione è spiegata secondo uno sguardo “disciplinato”, che sembra però avere al tempo stesso assimilato i valori scolastici, poiché la strada intrapresa viene riconosciuta da questi studenti come quella potenzialmente “sbagliata”; strada irrispettosa dello stesso imperativo della progettazione della propria biografia, secondo i dettami neoliberali. Le loro parole sono, quindi, forse un piccolo esempio di come il neoliberalismo sia divenuto una pervasiva forma di violenza simbolica. Seguendo alcune suggestioni provenienti dai lavori di Atkinson (2010), Skeggs (2012) e Reay, si possono, quindi, forse intravedere gli effetti dell'interiorizzazione della dominazione simbolica esercitata dal sistema scolastico nella misura in cui questi ragazzi sembrano “vedersi e interpretarsi” dal punto di vista dei dominanti, secondo, quindi, quella che Bourdieu (1999) definisce una *doxa* neoliberale. Dominazione simbolica che lavora attraverso gli stessi processi di individualizzazione, e che sembra rintracciabile anche in quel forte senso di individuale responsabilità della debolezza e dell'insuccesso relativi alla propria identità d'apprendimento e sociale, percepiti da questi studenti.

Ciononostante, questi giovani sembrerebbero lontani da quelle soggettività altamente riflessive caratteristiche dell'epoca dell'individualizzazione, capaci quindi di interpretarsi come attivi costruttori e imprenditori della propria condizione presente e futura (Ball *et al.* 2000). Ad esempio, in questi studenti non si ritrovano obiettivi, se non astratti e generici:

Spero che ehm... avrò già indirizzato la strada in cui dovrò sboccare poi... e tra dieci anni non *saprei proprio non so che cosa farò, che cosa sarò non lo so tuttora proprio...* e non ho progetti a lungo termine diciamo che l'unico mio obiettivo sarebbe di viaggiare, si viaggiare perché diciamo che lo studio qui non mi sta appassionando cioè vedo proprio che per il mio essere non è... quindi a stare seduto a leggere per ore no... scrivere queste cose qui no. *So che è la strada giusta anche per un... che è un percorso corretto da fare e che andrebbe fatto però per il mio... io non mi ci trovo per ora quindi forse anche perché le scuole che ho fatto non mi hanno particolarmente preso con lo studio, con la relazione con i prof... a tutto insomma* (Valerio, 21 anni).

E che lavoro aspireresti a fare?

*Mah (ride) nessuna... no cioè penso che la massima aspirazione lavorativa possa essere avere uno studio mio dove fare i miei lavori e cioè fare solo quello cioè ma è impossibile sì... riuscire a vendere... sennò appunto aprire un'attività mia e con i miei amici... non sono uno con grosse aspettative... sennò non mi passa più* (ride), (Andrea, 20 anni).

In sintesi, le narrazioni di questi alunni restituiscono una visione realistica della loro vita, del loro mondo di cui “sanno accontentarsi”; come osserva Stahl si tratta di soggettività capaci di essere «felici con meno», permeate da un senso di modestia che elimina ogni ambiziosa immaginazione sul futuro. Sulla scorta di Ball, si può rintracciare in loro un senso di «letargia, timore, passività e reattività. Ci sono piani, idee, possibilità che rimangono nel non ancora [...] una forma di minimalismo sociale [...] c'è un senso di irrealizzate possibilità [...] i futuri sono vaghi, posticipati, difficili da pensare» (Ball *et al.* 2000, 108-110).

Nelle loro affermazioni si riscontra, difatti, una consapevolezza circa un difficile futuro a causa della mancanza di lavoro e della crisi; questo atteggiamento di fatalismo e di rassegnata acquiescenza nei confronti di questa situazione socio-economica sfugge alle

loro possibilità e speranze di controllo<sup>146</sup>. Essi sono, quindi, estranei rispetto a quell'ottimismo paradossale che caratterizza invece i giovani privilegiati. In conclusione, questi studenti possono essere considerati come i nuovi esclusi dall'interno, laddove l'esclusione esercitata dal sistema scolastico sembra condurre, o meglio convincere loro, verso destini precari, incerti e nebulosi (Marks 2003). Come spiegano Kenway e Kraack (2004), i giovani svantaggiati oggi sperimentano una situazione ben differente dal mondo industriale studiato da Willis; situazione che li conduce a rimodellare e ridefinire sé stessi attraverso forme di coinvolgimento nel mondo scolastico ma, al tempo stesso, anche verso la stessa rassegnata accettazione dell'incertezza. Un futuro aperto che però è chiaramente vissuto con un'accezione di negatività ben diversa da quella apertura alle infinite possibilità esperita dai giovani con elevato capitale culturale. In conclusione, i miei studenti sembrano lontani da quei dettami del neoliberalismo che invita a «fare un'impresa di sé stessi» (Apple, 2006, 63). Con il loro portato di pragmatico realismo e con i loro sogni già interrotti nella stessa prima elaborazione riflessiva, questi giovani sembrano per lo più configurarsi come imperfetti soggetti neoliberali<sup>147</sup>, mancanti di un forte spirito di iniziativa e d'impresa. Parafrasando Evans, si può osservare come in questi studenti siano quindi per lo più rintracciabili «forme di passiva individualizzazione in cui gli obiettivi sono debolmente definiti e le strategie per raggiungerli rimangono incerte» (Evans *et al.* 1994, 15).

In tal senso, è possibile concordare con France, Evans (2002), Roberts (2007), Furlong, Cartmel (2006), Treathgold, Nilan (2009) e Farrugia (2013) nel ritenere che la capacità riflessiva sia principalmente una risorsa di classe e definisca, quindi, in maniera peculiare

---

<sup>146</sup> Come spiega Farrugia la capacità riflessiva di questi giovani è in qualche misura diversa da quella riflessività neoliberale caratteristica dei privilegiati: «la distinzione importante fra i giovani non è se sono o non sono riflessivi, ma in merito a cosa sono riflessivi: la riflessività articola differenze, diventa il mezzo da cui le ineguaglianze sono prodotte e riprodotte a livello delle singole biografie dei giovani. L'*habitus* e la riflessività non sono paradossalmente dei concetti opposti, ma possono essere mutualmente implicati nella creazione di pratiche che i giovani mobilitano per realizzare differenti aspirazioni» (Farrugia, 2013, 690).

<sup>147</sup> Si possono forse richiamare le riflessioni di Skeggs, la quale osserva come all'interno della ideologia neoliberale, e nella stessa teorizzazione sociologica dell'era riflessiva, le: «persone che non mostrano i requisiti della riflessività sono viste con in difetto, dei sé non completamente formati, e questa mancanza è moralizzata e individualizzata, un fallimento del sé nel conoscere sé stesso, piuttosto che essere vista come una mancanza di accesso alle tecniche e alla conoscenza richiesta per esibire un sé riflessivo [...] Il sé riflessivo si configura come una moderna versione dell'attore razionale, il sé che può conoscere e stimare il suo potenziale e prendere strategiche decisioni su quale azione fare e cosa acquisire sulla base di riflessioni razionali [...] La classe operaia non ha accesso alle tecnologie e alle risorse per la produzione del sé. Questo è perché il "*selfmaking*" è "*class-making*" (Skeggs, 2004b, 81, 90).



il capitale culturale dei giovani privilegiati. Come spiega Roberts (2007), un “individualismo strutturato” sembra oggi contraddistinguere le esperienze biografiche degli studenti con basso capitale culturale familiare. Questi giovani, difatti, esercitano una certa riflessività ma pur sempre all’interno di una “struttura delle opportunità” definita dal sistema di classe e dalle caratteristiche dell’attuale mercato scolastico e lavorativo. Come discusso sopra, i miei studenti sono infatti riflessivamente coinvolti in processi di scelta biografica, tuttavia i loro stessi orientamenti futuri sembrerebbero tutt’ora rispecchiare le appartenenze di classe<sup>148</sup>. In conclusione, è possibile riprendere alcune considerazioni sviluppate da Skeggs, in riferimento a quelle prospettive teoriche che annunciano la pervasività della riflessività:

«noi abbiamo un diverso accesso alle opportunità per diventare un “soggetto con valore” [...] la riflessività e il soggetto di valore hanno una epistemologia di classe [...] invece un sé universalistico viene presentato come se fosse disponibile a tutti, quando in realtà l’accesso alle risorse per costruire questo sé non è ugualmente disponibile [...] il sé che assume rischi, intraprendente, mobile, riflessivo e individualista, o il “soggetto di valore”, ritenuto necessario dalla retorica globale, richiede l’accesso alle giuste risorse per produrre sé stesso» (Skeggs, 2004a, 77, 119, 176).

## 8. L’*habitus* istituzionale come involucro espressivo

Infine, è possibile sviluppare alcune molto brevi considerazioni sull’*habitus* caratteristico del contesto educativo in cui vivono quotidianamente questi giovani, vale a dire della scuola d’arte pubblica. L’*habitus* istituzionale di questa scuola si configura come contrassegnato da alcuni elementi di ambivalenza laddove la logica neoliberale che permea i discorsi ufficiali collima in parte con la stessa struttura organizzativa e con una particolare attenzione dedicata alla formazione degli studenti (Ingram 2009). La sua

---

<sup>148</sup> Come spiega Ball non si tratta di prendere posizione in un dibattito che finisce per divenire sterile ma di osservare empiricamente come la classe sociale continui ad operare nel quotidiano «Concettualmente e teoricamente noi abbiamo bisogno di evitare semplicistici binari e di trovare una strada tra la dissoluzione teorizzata da Beck and Giddens e la ri-affermazione di un semplice strutturalismo categoriale. Abbiamo bisogno di riconoscere lo sviluppo delle nuove condizioni e delle strutture del mercato del lavoro ma anche di non ignorare la formazione di nuove gerarchie di classe, di ineguaglianze, e di esclusione che emergono da queste stesse strutture e condizioni» (Ball et al. 2000, 145).

“*mission*” è difatti esplicitamente tesa all’inclusione piuttosto che centrata unicamente sulla retorica del successo educativo. In effetti, le stesse caratteristiche di questa scuola sembrano contribuire a disegnare un profilo di studente “marginale”, poco inserito all’interno della retorica di mercato e, in qualche misura, già prefigurato come potenzialmente problematico (O’Flynn, Petersen 2007).

Questa scuola si configura, in sostanza, come una “scuola inclusiva” nella quale è data primaria attenzione ai bisogni degli studenti con esigenze educative speciali. Si tratta di una priorità che emerge non solo dalla lettura del piano formativo ma che si coglie nella stessa organizzazione delle aule (Poromaa 2015) in quanto negli spazi centrali, vicino alla presidenza e alla segreteria, si ritrovano diversi ambienti predisposti per l’aiuto e il recupero scolastico degli studenti con problematiche educative: dal gruppo di lavoro per lo svantaggio socio-economico, culturale e linguistico allo sportello per la dislessia. Lo stesso calendario didattico annuale è scandito da settimane di recupero nelle quali sono organizzati corsi per il potenziamento delle competenze degli studenti. Nel clima della scuola si può quindi respirare, sotto diversi aspetti, un’enfasi nei confronti dell’inclusione. Inoltre, come già in parte osservato, si tratta di una scuola contrassegnata da un clima “alternativo”, di libertà che si riflette nella negoziazione e messa in questione delle tradizionali regole che permeano i mondi scolastici. In effetti, ad ogni ora della mattinata si possono incontrare studenti intenti a rilassarsi e a scherzare nel bar istituito nel centro dell’edificio, oppure nell’ampio cortile. Il carattere autonomo e soggettivo del lavoro artistico permette, difatti, agli studenti di conquistare tempi e spazi di relativa autonomia; situazione tuttavia ben differente rispetto alla scuola d’arte privata. In essa, l’ordine, la pulizia e il silenzio contrassegnano gli spazi comuni che avvolgono il denso lavoro strettamente confinato nelle aule scolastiche.

In sostanza, essa assume nella stessa organizzazione delle attività un carattere da scuola prettamente pratica in cui l’obiettivo è coltivare una manualità in questi giovani piuttosto che formare disciplinati e ambiziosi studenti.

In breve, questa scuola sembra contrassegnata da un clima espressivo di libertà ma anche, paradossalmente, di scarsa attenzione nei confronti degli alunni. Questo clima che permea la vita scolastica sembra riflettersi difatti anche in alcuni aspetti della sua organizzazione, a partire dalla stessa figura del preside. Il dirigente scolastico è principalmente una assenza, nel corso delle numerose visite non sono mai riuscita a incontrarlo e le attività

organizzative sono gestite principalmente da un'insegnante di educazione fisica. Si tratta di un vuoto percepito dagli stessi studenti, i quali, ad esempio, spiegano:

In questa scuola ognuno fa quello che vuole, ci sono dei ragazzi che stanno sempre in cortile [...] cioè anche io ci vado ma non come loro [...] la preside credo che lavori anche in un'altra scuola e quindi si divide, qui non c'è mai (Sonia, 18 anni).

Nonostante sulla carta siano prospettate diverse attività e ci sia un'attenzione peculiare nei confronti delle situazioni problematiche, di fatto ciò che emerge è un'assenza di direzione, e l'impressione è quella di studenti lasciati principalmente a sé stessi. Ad esempio, questi ragazzi mi raccontano dell'organizzazione degli *stage* in questi termini:

Gli *stage* te li devi trovare tu, perché i professori non hanno molti contatti quindi ti tirano fuori due o tre posti per tutta la classe! Quindi ognuno poi cerca qualcosa come può (Valerio, 21 anni).

Dalla lettura del piano formativo si rileva come la preoccupazione principale non sia quella di formare eccellenze, offrire ulteriori stimoli e opportunità, a differenza di quanto emerge nella presentazione della scuola privata. L'obiettivo primario è anzitutto quello di integrare gli studenti, ad esempio sono ricorrenti le nozioni di "recupero" e di "potenziamento". Nell'enfasi su questi aspetti problematici e inclusivi, le indicazioni ufficiali fornite dalla scuola sembrerebbero, in sostanza, prefigurare e indirizzarsi a uno studente in qualche misura già bisognoso di aiuti e di stimoli per poter affrontare la vita liceale. Gli stessi corsi supplementari di lingua inglese sono presentati come strumenti di supporto e non come ulteriori opportunità e *chance*, come i corsi di lingua straniera offerti nella scuola privata. Si tratta solo di semplici suggestioni dalle quali tuttavia si può intravedere un contesto scolastico che sembra anticipare un profilo particolare di studente come bisognoso di recupero, problematico e poco incline a percepire le opportunità educative presentatagli (O'Flynn, Petersen, 2007).

## Conclusioni

All'interno di questo capitolo mi sono proposta di indagare l'esperienza del liceo d'arte vissuta dagli studenti in possesso di basso capitale culturale. Si tratta dell'analisi di resoconti narrativi raccolti all'interno della scuola pubblica; resoconti che rivelano una profonda eterogeneità sia di percorsi e vissuti sia di speranze e aspettative. Pur tuttavia, ciò che accomuna queste esperienze sembrerebbe avere a che vedere con alcuni tratti di un *habitus* ordinario, insicuro, fatalista, ma pragmatico, che sembra quasi sbiadire le loro profonde differenze individuali e rivelare, invece, l'appartenenza a una medesima condizione di classe. Come ben spiega Skeggs «Quello che è significativo nell'uso della cultura come una risorsa nel “*self-making*” è come differenti forme di soggettività sono rese disponibili a differenti gruppi; soggetti con o senza valore; differenti forme di soggettività quindi formano e dispiegano le differenze di classe» (Skeggs, 2005, 975). Un comune *habitus* “ordinario” e fatalista limita, quindi, le differenze nelle abilità scolastiche conducendo sia i più studiosi sia i più ribelli verso incerte prospettive future. In questi studenti non è rintracciabile una chiara assenza di aspirazioni e una lineare formazione di una cultura anti-scolastica, ma è invece osservabile l'ambivalenza di processi sia di identificazione sia di presa di distanza rispetto alla condizione di classe (Reay 2001). Si tratta di dinamiche dalle quali emerge una percezione di insicurezza e di disorientamento attorno alle loro aspirazioni che collima con quel senso di *entitlement* caratteristico degli studenti privilegiati. In questi giovani svantaggiati, come spiega Allen, «questa insicurezza ereditata e incorporata struttura la loro consapevolezza [...] la retorica dell'aspirazione che satura il presente non solo posiziona la classe operaia come qualcosa da cui fuggire. Ma essa disconnette anche i giovani dal panorama sociale, materiale ed emozionale al cui interno le loro aspirazioni sono (per)formate e realizzate» (Allen, 2014, 776).

Nel corso di questo capitolo, mi sono, quindi, proposta anzitutto di studiare la loro identità d'apprendimento, esplorando i sentimenti di estraneità e di affinità vissuti durante l'esperienza scolastica poiché, come spiega Bourdieu, «in tutte le attività nelle quali si esprime il rapporto che un gruppo di studenti stabilisce con i propri studi emerge e si ritrova il rapporto fondamentale che la loro classe sociale ha con la società, con il successo e con la cultura» (Bourdieu, Passeron 1972, 44).

Ne è emerso un profilo di studenti coinvolti in rapporti di dipendenza, sia di opposizione sia di acquiescenza, con il sistema scolastico, con i suoi rappresentanti legittimi e con i suoi stessi verdetti. Si tratta di un coinvolgimento ben differente da quell'atteggiamento di "indifferenza distintiva" che segna le soggettività dei giovani borghesi. Difatti, questo peculiare coinvolgimento nel gioco scolastico sembra però condurre loro al di fuori di esso, o perlomeno ai suoi margini laddove i percorsi educativi futuri sono percepiti come incerti e poco probabili. Inoltre, in questi studenti, la stessa sfera dell'arte costituisce qualcosa di esterno e di distante dalla loro esperienza quotidiana extra scolastica e familiare. L'arte diviene dunque pura manualità, nozione scolastica oppure persino, in qualche caso, emblema di irreali, impossibili aspirazioni di ribellione "all'ordine delle cose" (Bourdieu, 1993). In sintesi, l'esperienza di un liceo a forte contenuto dilettantistico rivela con particolare evidenza la tensione fra «le apparenze della democratizzazione e la realtà della riproduzione» (Bourdieu, 1993, 602). Come spiega Skeggs (2004a), in riferimento alle sue ragazze provenienti da *milieu* operai, questi giovani socialmente svantaggiati si dimostrano difatti scarsamente abili nel convertire il valore delle loro risorse culturali, sociali ed economiche. È, tuttavia, opportuno chiarire come queste riflessioni non esauriscano i profili di studenti, con basso capitale culturale, incontrati nelle aule scolastiche; difatti, in alcuni di essi, nonostante siano una piccola minoranza, si possono rintracciare alcuni segni maggiormente significativi di scolastiche conversioni, che rimandano al sottile lavoro esercitato dall'*habitus* istituzionale.

A conclusione di questo capitolo, si possono riprendere alcune considerazioni di Reay che spiega come, per effetto della violenza simbolica operata dal neoliberalismo, in questi giovani svantaggiati sia rintracciabile una contraddittoria «ambivalenza concentrata. La natura dell'ambivalenza tiene assieme opposti orientamenti affettivi verso lo stesso oggetto [...] Nonostante siano coinvolti dentro un discorso di individualizzazione come parte di una serie di tattiche auto-protettive, essi sono le vittime del neoliberalismo, non i suoi beneficiari» (Reay, 2013, 43).

Un *habitus* da esclusi sembra, in sostanza, costituire la lente utilizzata da questi giovani studenti per orientarsi nel mondo. Essi sembrerebbero così mostrare un "contro *habitus*" (Stahl 2014) rispetto ai dettami neoliberali, laddove le idee della flessibilità e dell'autoimprenditorialità collimano con una percepita assenza di strumenti capaci di

neutralizzare gli aspetti negativi della presa del rischio, connessa all'esplorazione delle opportunità. È quindi possibile chiudere parafrasando Bourdieu il quale argomenta:

«Gli allievi o gli studenti provenienti dalle famiglie più deprivate culturalmente hanno tutte le *chance* di non ottenere, al termine di una lunga scolarizzazione spesso contrassegnata da grossi sacrifici, che un titolo svalutato; e se falliscono quello è ancora il destino più probabile per loro; essi sono votati a una esclusione senza dubbio più stigmatizzante nella misura in cui loro hanno avuto, in apparenza, la “loro *chance*” e laddove l'istituzione scolastica tende a definire sempre di più l'identità sociale» (Bourdieu, 1993, 600).

---

## Conclusioni

---

In questo lavoro mi sono posta come obiettivo di indagare la quotidianità scolastica degli alunni iscritti alla scuola d'arte. Per fare ciò, ho scelto di studiare queste esperienze sotto il prisma delle differenze culturali riconducibili alla struttura di classe della società italiana. La ricerca esplora, quindi, i vissuti educativi e le proiezioni sul futuro degli studenti liceali, in una prospettiva qualitativa e di stampo bourdieusiano.

Il lavoro di indagine ha permesso di esaminare come, all'interno di questo mondo scolastico, prendano vita alcune specifiche logiche riproduttive, sia di esclusione sia di distinzione. In particolare, l'analisi empirica ha messo in luce come nei processi di scelta, e nelle stesse dinamiche di vita scolastica, si possa leggere in filigrana la forza delle appartenenze di classe. Le culture di classe sembrerebbero, difatti, agire plasmando nei ragazzi diversi atteggiamenti nei confronti della sfera scolastica e tratteggiando come plausibili e desiderabili alcune definizioni di avvenire.

Ciascun capitolo ha affrontato il tema secondo una particolare angolatura e ne ha considerato uno specifico aspetto, teorico oppure empirico. È, quindi, opportuno richiamare in breve l'intera struttura del lavoro per giungere ad articolare alcune considerazioni conclusive.

La tesi si apre con una riflessione generale sul dibattito, emerso nella sociologia della cultura, sulla persistenza delle differenze classe nel mondo contemporaneo. In tal senso, ho argomentato le caratteristiche di base della prospettiva dell'analisi culturale della classe sociale (Savage, 2000). Si tratta di una prospettiva che, declinata sul tema della scuola d'arte, si apre alla stessa nozione di vocazione (Dubois 2013). Quest'ultima è considerata come un concetto aperto, di carattere orientativo, teso a indicare una prima sensibilità nei confronti dei determinismi sociali.

Questa linea di ricerca, così definita nelle sue fondamenta, prende ampia ispirazione dal lavoro di Pierre Bourdieu e, in particolare, dalla sua teoria della pratica (Bourdieu, 1993). Pertanto, nel secondo capitolo, esploro il portato euristico della nozione di capitale culturale, alla luce del dibattito sviluppatosi (Bennett *et al.* 2008). Questo concetto è,

difatti, il principale strumento impiegato per l'analisi delle culture di classe all'interno del campo scolastico.

La riflessione sulla nozione di capitale culturale apre la strada a considerazioni più pragmatiche relative all'oggetto e al campo di ricerca, e agli stessi strumenti utilizzati per la loro investigazione empirica. Il terzo capitolo discute, quindi, i risvolti pratici dell'indagine qualitativa delle differenze socio-culturali nelle esperienze scolastiche e, più in generale, di vita giovanili.

Nella parte successiva del lavoro, lo sguardo si addentra nei dati raccolti e viene data voce alle narrazioni degli studenti e dei loro genitori. Nel quarto e nel quinto capitolo ho esaminato, rispettivamente, gli alunni provenienti da *milieu* sociali privilegiati e quelli più sprovvisti dal punto di vista socio-culturale. Si tratta di analisi esposte separatamente ma tutte le esperienze degli studenti, con alto e basso capitale culturale, sono considerate chiaramente in termini strettamente relazionali, secondo una prospettiva del campo *à la* Bourdieu.

In questi capitoli, ho esplorato come la classe sociale permei le soggettività degli studenti, generando distinte modalità di adattamento al mondo scolastico e alimentando, così, diversi sensi del possibile. Nei resoconti narrativi dei ragazzi, si può, difatti, osservare concretamente come le differenze sociali prendano forma in diverse capacità di orientamento nel mondo educativo e plasmino sentimenti di sicurezza o di inadeguatezza, che rinviano, da ultimo, a sottostanti forme di *habitus* di classe. *Habitus* di classe che sembrano rivelarsi in profonda sintonia con gli stessi principi dossici di funzionamento del sistema scolastico, deputato all'esclusione, per lo più "in dolcezza", di alcuni studenti e, per contro, alla consacrazione delle vocazioni in altri. In questa tacita armonia si può, quindi, ravvisare, sulla scorta di Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1972), uno degli aspetti basilari della dominazione simbolica esercitata dalle istituzioni educative.

È, infine, opportuno proseguire in questo breve excursus conclusivo cercando di legare assieme le riflessioni teoriche sviluppate nella revisione della letteratura con le stesse osservazioni scaturite dai dati raccolti. In tal senso, si possono individuare alcune tematiche, sottostanti le argomentazioni proposte nelle pagine precedenti, che hanno guidato l'intero percorso di ricerca. In particolare, desidero enfatizzare alcuni punti generali che sono stati trattati all'interno di questa tesi e che possono venire discussi congiuntamente e in via conclusiva.



In prima battuta, questa ricerca permette di riflettere sul tema della riproduzione culturale e sociale (Bourdieu 1972, Reay, Ball, David 2005) nel panorama italiano, secondo una prospettiva particolare. Anzitutto, la scuola d'arte si configura come una istituzione che travalica la gerarchia fra le categorie del manuale e dell'intellettuale, ponendosi in una posizione liminale rispetto sia agli indirizzi liceali più alti e prestigiosi sia ai percorsi professionali. Inoltre, gli stessi studenti incontrati sembrerebbero rappresentare due profili marginali in relazione alla basilare tesi della riproduzione scolastica. Essa vede, difatti, i giovani borghesi destinati al successo educativo e la loro controparte svantaggiata accumulare esperienze negative verso l'esclusione. In questa scuola si ritrovano, invece, dei giovani privilegiati che, nella scarsa dedizione al lavoro scolastico, rischiano di rendere inefficace la conversione dei vantaggi sociali in *chance* educative. Per contro, gli studenti provenienti da *milieu* sociali svantaggiati dimostrano passioni artistiche e ordinarie propensioni allo studio che potrebbero condurre verso conversioni scolastiche, culturali e sociali. Tuttavia, l'incursione nelle narrazioni permette di intravedere come l'ordine sociale sia profondamente radicato nella soggettività di questi studenti, nei termini di categorie di percezione e di valutazione della quotidianità scolastica. Categorie che danno forma a diversi modi di interazione con il mondo educativo e al sapere artistico e che conducono, in ultimo, a peculiari dinamiche riproduttive. In estrema sintesi, questi giovani sembrerebbero vedere l'universo scolastico, e gestire l'incertezza biografica, secondo una diversa lente, o senso pratico di classe. Nei giovani privilegiati si ritrovano atteggiamenti pervasivi di profonda sicurezza, che alimentano sia disposizioni di indifferenza nei confronti dei verdetti scolastici sia elevate capacità progettuali e proiettive sul futuro. Per contro, i giovani più sprovvisti culturalmente esperiscono un senso, ambivalente e conflittuale, di inadeguatezza e di estraneità rispetto ai valori scolastici che blocca la stessa abilità immaginativa sull'avvenire.

In sostanza, è possibile parafrasare Ball che, in riferimento alla sua ricerca sui percorsi scolastici, afferma: «questo non è certamente il tipo di studi che genera un semplice set di conclusioni ferme -eccetto che in un elemento particolare: ossia, nelle differenze in termini di classe sociale- nella partecipazione in [...] rotte educative e la conferma della riproduzione di classe per molti» (Ball, 2000, 142).

In seconda battuta, la tesi della riproduzione richiede un confronto con i temi della riflessività e dell'individualizzazione del mondo contemporaneo (Savage, 2000). Si può

ritenere, difatti, che una ricerca sugli studenti costituisca una via privilegiata per esaminare e mettere alla prova alcuni aspetti di queste teorizzazioni astratte poiché chiaramente i giovani sono al centro dei processi di socializzazione e di riproduzione sociale.

Nel corso del mio lavoro, la questione dell'individualizzazione e della riflessività è emersa ed è stata affrontata in due direzioni strettamente legate. In primo luogo, come già osservato, i resoconti d'intervista sembrano poter essere letti secondo una strada di ricerca indicata dai fautori della prospettiva culturale alla classe sociale (Devine *et al.* 2004). In tal senso, nei dati narrativi trova riscontro l'idea secondo la quale la classe sociale è una dimensione chiave, ma per lo più tacita e implicita, dell'agire quotidiano.

In secondo luogo, occorre considerare, in modo molto pragmatico, come la tesi dell'individualizzazione metta efficacemente in luce alcuni aspetti caratteristici della attuale condizione giovanile ma ne oscuri altri.

Come gli stessi dati d'intervista dimostrano, essa sembrerebbe dirigere l'attenzione principalmente nei confronti dell'esperienza di vita dei giovani della classe media. In effetti, la mia analisi sembrerebbe dare conferma all'idea secondo cui la cultura di classe continua a fornire differenti risorse per la costruzione identitaria (Roberts 2007, Furlong, Cartmel 1997). La capacità di progettazione biografica e riflessiva dei giovani sembrerebbe rimanere ancorata alla struttura di classe, che regola alcune loro scelte di vita. In sostanza, l'odierna maggiore libertà e flessibilità di scelta biografica rimane un privilegio della classe media mentre gli studenti dei ceti meno privilegiati non riescono a mettere in atto scelte riflessive e progettuali di ampio respiro. In sintesi, il quadro tratteggiato dai teorici della tarda modernità sembra maggiormente rappresentativo della sola esperienza giovanile privilegiata, anche se tutti i miei studenti tendano a percepirsi come attivi costruttori e responsabili del proprio avvenire.

Una ultima questione, strettamente legata alla precedente, riguarda il tema della stessa logica neoliberale. Esso è stato affrontato secondo una prospettiva attenta alle soggettività dei singoli e che vede, quindi, le scuole come cruciali siti del discorso neoliberale (Ball, 2000). In tal senso, la ricerca mette in luce alcuni effetti prodotti dal clima neoliberale sui processi di costruzione identitaria dei giovani e sulla riproduzione delle differenze di classe.

L'analisi consente di dare forza all'idea secondo cui il neoliberalismo è divenuto una forma di violenza simbolica (Reay, 2013); in effetti, i miei studenti, seppure secondo gradi differenti, sono coinvolti in discorsi di meritocrazia, competizione e di individualizzazione. Si tratta di considerazioni che richiederebbero maggiori approfondimenti -nei termini, ad esempio, dell'analisi discorsiva delle politiche educative- ma che, tuttavia, consentono di vedere alcuni minuti aspetti della pervasività dell'azione esercitata dalla retorica neoliberale sulla quotidianità dei giovani.

Infine, lo studio proposto solleva nuovi interrogativi di indagine. Essi emergono soprattutto in relazione agli stessi confini, materiali e interpretativi, della ricerca.

I limiti temporali e pratici del lavoro hanno, difatti, richiesto una delimitazione stringente dello stesso campo empirico. Anzitutto, si può osservare come la scelta di studiare gli alunni liceali della scuola d'arte lasci aperti e inesplorati molti spazi, non solo quelli relativi ad altre scuole artistiche.

In primo luogo, essa solleva interrogativi in merito alla fase preliminare di formazione e di orientamento. In tal senso, la stessa analisi presentata potrebbe rafforzarsi dall'ausilio di dati raccolti in questa direzione. Inoltre, anche una considerazione del periodo immediatamente post liceale potrebbe completare i dati presentati e offrire un quadro maggiormente preciso.

In secondo luogo, sarebbe opportuno esplorare più in dettaglio il ruolo degli insegnanti, dedicando loro un'attenzione specifica. Nel mio lavoro essi, difatti, rientrano solamente come informatori privilegiati. Una indagine di stampo prettamente etnografica sarebbe forse stata capace di rispondere a questa lacuna in modo proficuo, ma avrebbe, al tempo stesso, sollevato altri limiti, di cui ho già reso conto nelle pagine sulle tecniche di ricerca. Ad ogni modo, le osservazioni sviluppate grazie ai resoconti narrativi degli studenti e dei genitori sollevano inevitabilmente curiosità sugli insegnanti.

Inoltre, a livello interpretativo, nell'analisi proposta è rimasta in parte in silenzio la dimensione di genere. Si tratta di una scelta consapevole e dettata principalmente dalla necessità di delimitare le dimensioni più rilevanti per la risposta agli iniziali interrogativi di ricerca, secondo una strada condivisa da altri studiosi (Ball *et al.* 2000, Reay, Ball, David 2005, Burke 2015). Tuttavia, è chiaro che i modelli di genere s'intrecciano con le appartenenze di classe nel forgiare specifiche identità sociali e d'apprendimento. L'analisi di questo tema avrebbe però richiesto di allargare le iniziali domande cognitive

e di modificare le stesse tracce d'intervista. I dati d'intervista raccolti non permettono, difatti, di individuare in maniera precisa differenze di genere nel rapporto che gli studenti intrattengono con il mondo scolastico.

Ciononostante, i risultati di ricerca sollevano nuovi interrogativi sulle diverse sfumature di genere degli stessi *habitus* di classe osservati. In questa direzione, la sociologia dell'educazione d'ispirazione femminista offre alcune linee di potenziale sviluppo del lavoro (Walkerdine, Lucey 1989, Skeggs 2004a, Allen 2014, Martino 2000, Mac an Ghail 1996). Sulla scorta dei lavori di Mac an Ghail, si potrebbe, quindi, riflettere sulle forme di mascolinità siano sviluppate dai miei studenti, che differiscono dai “*lad*” di Willis ma anche da quella nuova espressione di mascolinità neoliberale e borghese rappresentata “dall'intellettuale muscoloso” (Mac an Ghail, Redman, 1997).

Parallelamente, sulla scorta di McRobbie (2011) e di Ringorse e Walkerdine (2006), si potrebbero sviluppare interrogativi a partire dall'idea secondo la quale le giovani donne sembrano divenute emblema dei soggetti promossi dall'ideologia neoliberale. La studiosa inglese interpreta, difatti, la costruzione discorsiva di donne riflessive, imprenditrici e flessibili come una nuova “fantasia” borghese di femminilità. Di conseguenza, si potrebbe indagare maggiormente se e come questo modello di genere si traduca e prenda forma nelle stesse identità d'apprendimento delle giovani che guardano ai campi creativi (Allen, 2014). In sintesi, si tratta di questioni che rimangono aperte e che richiedono altre ricerche.

Infine, questo lavoro offre alcune riflessioni sulle stesse dinamiche di formazione delle vocazioni artistiche e sul rapporto tra educazione ed economia creativa. In tal senso, esso può aprire verso percorsi di indagine più specifici tesi a interrogare le condizioni d'ingresso nei campi artistici, secondo una direzione di ricerca intrapresa da recenti ma limitati studi (Friedman, O'Brien, Laurison 2016, Banks, Oakley 2015, McLeod, O'Donohoe, Townley 2009).

Nel loro insieme, queste considerazioni, e la serie di scelte che ne è alla base, permettono di riflettere sullo stesso obiettivo primario che ha mosso la ricerca. In questa direzione, è possibile ravvisare il nucleo del lavoro svolto nella esplorazione delle differenze di classe nelle disposizioni nei confronti della scuola d'arte. Quest'ultima può essere considerata come una peculiare forma di sintesi della cultura scolastica e di quella artistica; espressioni culturali legittime che sembrerebbero legarsi rafforzandosi a vicenda.

In effetti, lungi dal rendere più sfumato il lavoro di classificazione e di selezione del sistema scolastico, l'arte, come "materia da talento" (Bourdieu 1993), ne sembra rinforzare l'effetto e l'efficacia. Inoltre, il rapporto che gli studenti intrattengono con essa entra in gioco nella stessa diversa capacità di orientamento verso l'avvenire.

La distanza nei confronti del sapere scolastico e l'estraneità verso quello artistico conducono, difatti, alcuni alunni verso una esclusione "in dolcezza"; una auto esclusione che rimanda alla stessa difficoltà esperita nel dare senso al proprio percorso scolastico e nel progettare un prosieguo. In questi giovani, più sprovvisti culturalmente, l'incertezza della vita creativa (Banks, Oakley 2016) sembrerebbe accrescere, quindi, le difficoltà di elaborazione e progettazione di percorsi futuri e, di conseguenza, generare un senso di disorientamento.

Per contro, la profonda sintonia fra universo culturale familiare, artistico e scolastico produce un particolare circolo virtuoso per gli studenti privilegiati. Essi si dimostrano, infatti, abili nel convertire il surplus artistico in risorsa identitaria investibile, sotto molteplici forme, nei campi scolastici e professionali.

La ricerca ha consentito, quindi, di riflettere su alcuni aspetti di quella che Bourdieu definisce come una delle maggiori contraddizioni contemporanee e di cui è fautrice l'istituzione scolastica, ossia: «quella di un ordine sociale che tende sempre di più a donare tutto a tutti, specialmente in materia di consumo dei beni materiali o simbolici [...] ma sotto i caratteri fittizi dell'apparenza, del simulacro [...] come se questo fosse il solo mezzo per riservare a qualcuno il possesso reale e legittimo di questi beni esclusivi» (Bourdieu, 1993, 603).

Questo lavoro intende dimostrare la profonda efficacia interpretativa dell'idea della riproduzione scolastica nel panorama sociale italiano. Nella nuova sociologia dell'educazione, questa prospettiva ha avuto un largo seguito ed è oggi esplorata e specificata in molteplici direzioni. Il mio studio aspira, quindi, a porsi in continuità con questa linea di indagine; addentrandosi in una strada poco percorsa, sotto due punti di vista.

In tal senso, ho deciso di guardare in una direzione che, in alcuni aspetti già discussi, rimane quasi inesplorata come quella artistica. Inoltre, la stessa scelta relativa a un liceo pratico supera la consueta tendenza a esaminare i poli estremi delle disparità educative,

rappresentati dalle realtà scolastiche di estremo svantaggio ed emarginazione e da quelle di chiara e lineare “nobiltà” educativa.

In sostanza, questo lavoro conduce a sostenere l’attualità di alcune tesi di Bourdieu, specificandole in riferimento al peculiare mondo delle scuole d’arte e a un contesto sociale contrassegnato dalla pervasività della logica neoliberale.

---

## Bibliografia

---

- Abell J., Locke A., Condor S., Gibson S. (2006), *Trying Similarity, Doing Difference: the Role of Interviewer Self-Disclosure in Interview Talk with Young People*, «Qualitative Research», 6, 2, pp. 221-244
- Aggleton P. (1984), *Rebels Without a Cause*, The Falmer Press, London
- Alexander V., Bowler A. (2014), *Art at the Crossroad: the Arts in Society and the Sociology of Art*, «Poetics», 43, pp. 1-19
- Allatt P. (1996), *Consuming Schooling: Choice, Commodity, Gift and Systems of Exchange*, in (a cura di) Warde A. et al., *Consumption Matters*, Blackwell, Oxford
- Allen K. Quinn, J. Hollingworth S., Rose, A. (2013), *Becoming Employable Students and 'Ideal' Creative Workers: Exclusion and Inequality in Higher Education Work Placements*, «British Journal of Sociology of Education», 34, 3, pp. 431-452
- Allen K. (2013), *Social Class, Place and Urban Young People's Aspirations for Work in the Knowledge Economy: 'Sticky Subjects' or 'Cosmopolitan Creatives'?*, «Urban Studies», 50, 3, pp. 499-517
- Id. (2014), *Blair's Children: Young Woman as Aspirational Subjects in the Psychic Landscape of Class*, «Sociological Review», 61, 4, pp. 1-20
- Apple M. (2006), *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God, and Inequality*, Routledge, London
- Andersen P. L., Hansen M. N. (2012), *Class and Cultural Capital. The Case of Class Inequality in Educational Performance*, «European Sociological Review», 18, 5, pp. 607-621
- Archer L., Yamashita H. (2003), *Knowing their Limits'? Identities, Inequalities and Inner City School Leavers' Post-16 Aspirations*, «Journal of Education Policy», 18,1, pp.53-69
- Archer L. (2003), *Knowing their Limits'? Identities, Inequalities and Inner City School Leavers' Post-16 Aspirations*, «Education Policy», 18, 1, pp. 53–69

- Archer L, Hollingworth S., Halsall A. (2007), *University's not for Me – I'm a Nike Person': Urban, Working Class Young People's Negotiations of 'Style', Identity and Educational Engagement*, «Sociology», 41, 2, pp. 219–237
- Archer, L. (2010), “*Making Jobs 'Thinkable': Engaging with the Complexity of Young People's Career Aspirations*”, Paper online, <http://www.educationandemployers.org>, (consultato nel gennaio 2016)
- Atkinson W. (2010), *Class, Individualization and Late Modernity. In Search of the Reflexive Worker*, Palgrave, London
- Id. (2011), *From Sociological Fictions to Social Fictions: some Bourdieusian Reflections on the Concepts of 'Institutional Habitus' and 'Family Habitus*, «British Journal of Sociology of Education», 32, 3, pp. 331-347
- Id. (2013), *Class Habitus and Perception of the Future*, «The British Journal of Sociology», 64, 4, pp. 643-661
- Bagnoli A (2009), *Beyond the Standard Interview: the Use of Graphic Elicitation and Arts-Based Methods*, «Qualitative Research» 9, 5, pp. 547–570
- Bain A. (2005), *Constructing an Artistic Identity*, «Work, Employment and Society», 19,1, pp. 25–46
- Ball S., Maguire M., Macrae S. (2000), *Choice, Pathways and Transitions Post-16*, Routledge, London
- Ball, S.J., Davies, J., David, M., Reay, D. (2002), ‘*Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education*, «British Journal of Sociology of Education», 23, 1, pp. 51–72
- Ball S. (2003), *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge Falmer, London
- Ball S., Olmedo A., (2013), *Care of the Self, Resistance and Subjectivity Under Neoliberal Governmentalities*, «Critical Studies in Education», 54, 1, pp.85-96
- Banks M., Oakley K. (2016), *The Dance goes on Forever? Art Schools, Class and UK Higher Education*, «International Journal of Cultural Policy», 22,1, pp. 41-57
- Bansel P. (2007), *Subjects of Choice and Lifelong Learning*, «International Journal of Qualitative Studies in Education», 20,3, pp.283-300
- Barbera F. (2003), *È nata una stella? Autori, principi e obiettivi della sociologia analitica*, «Rassegna italiana di sociologia», 4, pp. 36-57



- Id. (2009), *Meccanismi sociali*, Il Mulino, Bologna
- Barone C. (2005a), *È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?*, «Polis», pp. 173-202
- Id. (2005b), *La faiblesse de l'instruction privée en Italie: un paradoxe?*, «Sociétés Contemporaines», 3, 59-60, pp. 97-119
- Barter C. Renold E. (2000), *'I Wanna Tell You a Story': Exploring the Application of Vignettes in Qualitative Research with Children and Young People*, «International Journal of Social Research Methodology», 3,4, pp. 307-323
- Beck U. (1992), *Risk Society*, Sage, London
- Beck U., Beck-Gersheim E. (2002), *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Sage, London
- Becker H. (2003), *Inférence et prevue en observation participante*, in (a cura di) Céfaï D., *L'enquête de terrain*, La Découverte, Paris
- Id. (1982), *Arts Worlds*, University of California Press, Berkeley (trad. It. *I mondi dell'arte*, Il Mulino, Bologna, 2004)
- Brantlinger, E. (2003), *Dividing Classes: How the Middle Class Negotiates and Rationalizes School Advantage*, New York, Routledge.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Wright, D. (2008), *Culture, Class, Distinction*, Routledge, London
- Bennett T. Silva E. (2011), *Introduction: Cultural Capital -Histories, Limits, Prospects*, «Poetics», 39, pp. 427-443
- Berghman M., Van Eijck, C.J.M. (2009), *Visual Arts Appreciation Patterns: Crossing Horizontal and Vertical Boundaries within the Cultural Hierarchy*, «Poetics», 4, pp: 348-365
- Bernstein B. (1977), *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge, London
- Bertrand J. (2011), *La vocation au croisement des espaces de socialisation. Étude sociologique de la formation des footballeurs professionnels*, «Sociétés contemporaines», 2, 82, pp. 85-106
- Bodovski K. (2014), *Adolescents' Emerging Habitus: The Role of Early Parental Expectations and Practices*. «British Journal of Sociology of Education», 35, 3, pp. 389-412

- Bottero W. (2004), *Class Identities and the Identity of Class*, «Sociology», 38, 5, pp. 985-1003
- Id. (2005), *Stratification. Social Division and Inequality*, Routledge, London
- Id. (2009), *Class in the 21st Century*, in (a cura di) Gavron D., *Who Cares about the White Working Class?*, Runnymede
- Id. (2010), *Intersubjectivity and Bourdieusian Approaches to Identity*, «Cultural Sociology», 4, 1, pp. 3-22
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris (trad. it. *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979)
- Id. (1998), *Social Mechanisms Without Black Boxes*, (a cura di) Hedstrom P., Swedberg R., *Social Mechanism*, Cambridge University Press, Cambridge
- Boudon R., Fillieule R. (2002), *Les méthodes en sociologie*, Puf, Paris, (trad. It. *I metodi in sociologia*, Il Mulino, Bologna, 2005)
- Bradley H, Ingram N. (2012), *Banking of the Future*, in (a cura di) Savage M., Atkinson W., *Class Inequality in Austerity Britain*, Palgrave Mcmillan, London
- Bourdieu P., Darbel A., Schnapper D. (1966), *L'amour de l'art. les musées d'art européens et leur public*, Minuit, Paris (trad. It. *L'amore dell'arte*, Guaraldi, Rimini 1972)
- Bourdieu P., de Saint Martin M. (1970), *L'Excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français*, «Annales. Histoire, Sciences Sociales»,1, pp.147-175
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, (trad. it. *Gli studenti e la cultura. I delfini*, Guaraldi editore, Rimini, 1976)
- Id. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, (trad. It. *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini, 1972)
- Bourdieu P., Chamboredon J. C., Passeron J.C. (1968), *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Mouton-Bordas, Paris (trad. it. *Il mestiere di sociologo*, Guaraldi editore, Rimini, 1976)
- Bourdieu P. (1974), *Avenir de classe et causalité du probable*, «Revue française de sociologie», 15, 1, pp. 3-42
- Id. (1979), *Les trois états du capital culturel*, «Actes de la recherche en sciences sociales»,

30, pp.3-6

- Id. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris, (trad. It. *La distinzione*, Il Mulino, Bologna, 2001a)
- Id. (1980), *Le sens pratique*, Minuit, Paris, (trad. It *Il senso pratico*, Armando, Roma, 2005b)
- Id. (1984), *Homo academicus*, Editions de Minuit, Paris
- Id. (1986), *Cours de sociologie générale V*, Collège de France, paper online <http://www.college-de-france.fr/site/pierre-bourdieu/Resumes-annuels.htm> (consultato in febbraio 2016)
- Id. (1987), *Choses dites*, Minuit, Paris, (trad. Ingl. *In Other Words*, Stanford University Press, California, 1990)
- Id. (1989), *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris, (trad. Ingl. *The State Nobility*, Blackwell, Oxford, 1996)
- Id. (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, Paris, (trad.it., *Le regole dell'arte*, Il Saggiatore, Milano, 2005a)
- Id. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, Paris, (trad.it. *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna, 2005c)
- Id. (1996), *Champ politique, champ de sciences sociales, champ journalistique*, «Cahiers de recherche», 15, GRS, Lyon, (trad. It. *Sul concetto di campo*, Armando, Roma, 2010)
- Id. (1997), *Méditations pascaliennes, éléments pour une philosophie négative*, Seuil, Paris, (trad.it. *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano, 1998)
- Id. (1998), *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Liber, Paris, (trad. It. *Controfuochi*, Reser, Milano, 1999)
- Id. (2001b), *Questions sur l'art pour et avec les élèves d'une école d'art mise en question*, in (a cura di) Champey I., *Penser l'art à l'école*, Actes Sud-Ecole supérieure des Beaux-arts de Nîmes, Arles
- Id. (2002a), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Éditions de Seuil, Paris
- Id. (2002b), *Questions de sociologie*, Les éditions de minuit, Paris
- Bourdieu P., Wacquant L. (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Seuil, Paris, (tra. Id. *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992)

- Bourdieu P., Accardo A. *et al.* (1993), *La misère du monde*, éditions du seuil, Paris
- Brannen J., Nilsen A. (2005), *Individualisation, Choice and Structure: a Discussion of Current Trends in Sociological Analysis*, «The sociological review», pp. 1-17
- Brown (1987), *Schooling Ordinary Kids*, Routledge, London
- Brubaker R. (1984), *Limits of Rationality: Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*, Routledge, London, (trad. It. *I limiti della razionalità. Un saggio sul pensiero sociale e morale di Max Weber*, Armando, Roma, 1989)
- Burawoy M. (2012), *Homo Ludens vs. Homo Habitus: Burawoy Meets Bourdieu*, paper online <http://burawoy.berkeley.edu/Bourdieu/9.Burawoy.pdf> (consultato in gennaio 2015)
- Burke J. P., McManus J. (2011), *Art for a Few: Exclusions and Misrecognitions in Higher Education Admissions Practices*, «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», 32, 5, pp. 699-712
- Burke C. (2016), *Culture, Capitals, and Graduate Futures: Degrees of Class*, Routledge, London
- Caillé A. (1981), *La sociologie de l'intérêt est-elle intéressante?*, «Sociologie du travail», 3, pp. 257-274
- Calhoun G. (2002), *Pierre Bourdieu in Context*, paper online [www.nyu.edu/classes/bkg/objects/calhoun.doc](http://www.nyu.edu/classes/bkg/objects/calhoun.doc), (consultato in novembre 2015)
- Callaghan G. (2005), *Accessing Habitus: Relating Structure and Agency Through Focus Group Research*, «Sociological Research Online», 10, 3, pp. 3-15
- Chan T. W., Goldthorpe J. (2005) *Social Stratification of Cultural Consumption. Music in England*, «European Sociological Review», 23,1, pp.1-19
- Id. (2007) *Social Stratification of Cultural Consumption: Some Policy Implications of a Research Project*, «Cultural Trends», 16,4, pp. 373 - 384
- Cardano M. (2007), *Tecniche di ricerca qualitative*, Carocci, Roma
- Cookson, P.W., Persell, C.H. (1985), *Preparing for Power*, Basic Books, New York
- Corradi F. (2010), *Razionalità, coerenza e vocazione nelle scelte universitarie individuali*, Ledizioni, Milano
- Costa C., Murphy M. (2015), *Bourdieu, Habitus and Social Research*, Palgrave, London
- Id. (2016), *Theory as Method in Research*, Routledge, London
- Crompton R. (1998), *Class and Classification*, Polity, Cambridge

- Crompton R., Devine F., Savage M., Scott J. (a cura di), (2000), *Renewing Class Analysis*, Blackwell, London
- Crompton, R., Scott J. (2004), 'Class Analysis: Beyond the Cultural Turn', in Devine F., Savage M., Scott J., Crompton R. (a cura di), *Rethinking Class: Culture, Identities and Lifestyle*, Palgrave, Basingstoke
- Davey, G. (2009). *Using Bourdieu's Concept of Habitus to Explore Narratives of Transition*, «European Educational Research Journal», pp. 276-284
- Davis B., Bansel P., (2007), *Neoliberalism and Education*, «International Journal of Qualitative Studies in Education», 20,3, pp. 247-259
- De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp G. (2000), *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective* «Sociology of Education», 73, 2, pp. 92-111
- De la Fuente E. (2001), *La filosofia weberiana del profeta e il compositore d'avanguardia*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 42, 4, pp. 513-540
- Id. (2011), *Twentieth Century Music and the Question of Modernity*, Routledge, New York
- Demaine J. (2001), (a cura di), *Sociology of Education Today*, Palgrave, London
- De Nora T. (1995), *Beethoven and the Construction of Genius: Musical Politics in Vienna 1792-1803*, University of California Press, Berkeley
- Devine, F. and M. Savage (2004), 'The Cultural Turn, Sociology and Class Analysis', in Devine F., Savage M., Scott J., Crompton R. (a cura di), *Rethinking Class: Culture, Identities and Lifestyle*, Palgrave, Basingstoke
- Devine F. (2004), *Class Practices: How Parents Help Their Children Get Good Jobs*, Cambridge University Press, Cambridge
- Di Maggio P. (1982), *Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students*, «American Sociological Review», 47, 2, pp. 189-201
- Dolby N, Dimitriadis G. Willis P. (2004), *Learning to Labour in New Times*, Routledge Falmer, London
- Du Bois-Reymond, M. (1998), *I Don't Want to Commit Myself yet: Young People's Life Concepts*, «Journal of Youth Studies», 1, 1, pp. 63-79
- Dubois V. (2013), *La culture comme vocation*, Seuil, Paris

- Dumais S. (2002), *Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus*. «Sociology of Education», 75, 1, pp. 44-68
- Eder D., Fingerson L. (2003), *Interviewing Children and Adolescents*, in (a cura di) Holstein J., Gubrium J., *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns*, Sage, London
- Edgerton J., Roberts L (2014), *Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and Beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality*, «Theory and Research in Education», 12, 2, pp. 193-220
- Elias N. (1991), *Mozart. Zur Soziologie eines Genies*, Suhrkamp, Francoforte (trad. It. *Sociologia di un genio*, Il Mulino, Bologna, 1991)
- Evans K., Heinz W. (1994), *Becoming Adult in England and Germany*, Anglo-German foundation, London
- Evans K. (2002), *Taking Control of their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany*, «Journal of Youth Studies», 5, 3, pp. 245-269
- Evans G. (2006), *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*, Palgrave Macmillan, New York
- Facchini C., Cavalli A. (2001), (a cura di), *Scelte cruciali. Indagine Iard su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Bologna, Mulino
- Farrugia D., (2013), *Young People and Structural Inequality: Beyond the Middle Ground*, «Journal of Youth Studies», 16, 5, 679-693
- Ferrara A. (1995), *Presentazione*, in Weber M, *Considerazioni Intermedie*, Armando, Roma
- Flisback M. (2014), *Making Play or Playing the Game? On the Question of a “Cleft Habitus” at the Doorway to the Art Field*, «Qualitative Sociology Review», pp. 52-66
- Fontana A., Frey J. (2005), *The Interview*, in (a cura di) Denzin N., Lincoln Y., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, London
- France A. (2004), *Young people*, in (a cura di) Fraser A., Lewis V., Ding S., Kellett M, Robinson C., *Doing research with Children and Young People*, Sage, London
- France A., Botrell D., Haddon E. (2012). *Managing Everyday Life: the Conceptualisation and Value of Cultural Capital in Navigating Everyday Life for Working-Class Youth*, «Journal of Youth Studies», pp. 1-15

- France A., Haddon E. (2014), *Exploring the Epistemological Fallacy: Subjectivity and Class in the Lives of Young People*, «Young», 22, 4, pp. 305–321
- France A., Roberts S. (2015), *The Problem of Social Generations: a Critique of the New Emerging Orthodoxy in Youth Studies*, «Journal of Youth Studies», 18,2, pp. 215-230
- Friedman S., O'Brien D., Laurison D. (2016), *Like Skydiving without a Parachute: How Class Origin Shapes Occupational Trajectories in British Acting*, «Sociology», pp. 1-19
- Frisina A. (2010), *Focus Group*, Il Mulino, Bologna
- Fougère M., Solitander N. (2007), *The Rise of Creative Governmentality*, conference paper
- Fuller C. (2009), *Sociology, Gender and Educational Aspirations. Girls and Their Ambitions*, Continuum, London
- Furlong A., Cartmel F. (1997), *Young People and Social Change*, Open University Press, Buckingham
- Fournier M., Lamont M. (1989), *Présentation: le capital culturel*, «Sociologie et Sociétés», 21, 2, pp.5-8
- Gaddis M. (2013), *The Influence of Habitus in the Relationship Between Cultural Capital and Academic Achievement*. «Social Science Research», pp.1-13
- Gambetta D. (1990), *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Il Mulino, Bologna
- Geertz C. (1995), *After the Fact*, Harvard University Press, Cambridge, (trad. It. *Oltre i fatti*, Il Mulino, Bologna, 1995)
- Giddens A. (1991), *Modernity and Self Identity*, Polity, Cambridge
- Gillborn D. (2010), *The White Working Class, Racism and Respectability: Victims, Degenerates and Interest-Convergence*, «British Journal of Educational Studies», 58, 1, pp. 3–25
- Gillies V. (2005), *Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class*, «Sociology», 39, 5, pp. 835–853
- Goldthorpe J. (2000), *On Sociology*, Oxford University Press, Oxford (trad. It. *Sulla sociologia*, Il Mulino, Bologna, 2006)
- Id. (2010), *John H. Goldthorpe intervistato da Filippo Barbera*, «Il Mulino», 6, pp.

1010-1019

- Goldthorpe J. H., Lockwood D., Bechhofer F., Platt J. (1969), *The Affluent Worker in the Class Structure*, Cambridge University Press, Cambridge
- Goldthorpe J. H. D., Marshall G. (1992), *The Promising Future of Class Analysis: a Response to Recent Critiques*, «Sociology», 26,3, pp. 381-400
- Goldthorpe J. Erikson R., Jackson M., Yaish M. Cox D. (2005), *On Class Differentials in Educational Attainment*, «The National Academy of Sciences», 102, 27, pp. 9730-9733
- Grenfell M., James D., Hodkinson P., Reay D., Robbins D. (2005), *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, Falmer Press, London
- Kamberelis D. (2005), *Focus Group*, in (a cura di) Denzin N., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, London
- Katz-Gerro T. (2010), *I gusti e i consumi culturali nell'Italia contemporanea*, in (a cura di) Santoro M., *La cultura come capitale*, Il Mulino, Bologna
- Kloot B. (2016), *Narrative Inquiry as a Method for Embedding Bourdieu's Tools*, in (a cura di) Costa C., Murphy M. (2016), *Theory as Method in Research*, Routledge, London
- Krueger R., Casey A. (2009), *Focus Group: a Practical Guide*, Sage, Los Angeles
- Hay, Kapitzke C. (2009), *Smart State for a Knowledge Economy: Reconstituting Creativity through Student Subjectivity*, «British Journal of Sociology of Education», 30, 2, pp. 151-164
- Hall S., Jefferson T. (1975), *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, Routledge, London
- Hammersley M. (2003), *Recent Radical Criticism of Interview Study: Any Implications for the Sociology of Education?*, «British Journal of Sociology of Education», 24,1, pp.119-126
- Harper D. (2002), *Talking about Pictures*, «Visual Studies», 17, 1, pp. 13-26
- Hennion A., Martinat F., Vignolle J.P. (1983), *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*, La documentation française, Paris
- Heath S., Brooks R., Cleaver E., Ireland E. (2009), *Researching Young People's Lives*, Sage, London



- Holt D. B. (1997), *Distinction in America? Recovering Bourdieu's Theory of Tastes from its Critics*, «Poetics», 25, pp.93-120
- Id. (1998), *Does Cultural Capital Structure American Consumption?*, «Journal of Consumer Research», 25, pp. 1-25
- Horvat, J. E. (2011), *Schools as Sites for Transformation: Exploring the Contribution of Habitus*. «Youth and Society», 43, 1, pp. 142 –170
- Ingram, N. (2009), *Working-Class Boys, Educational Success and the Misrecognition of Working-Class Culture*, «British Journal of Sociology of Education», 30,4, pp. 421-434
- Id. (2011), *Within School and Beyond the Gate: The Complexities of Being Educationally Successful and Working Class*, «Sociology», 45, 2, pp. 287–302
- Ingram, N., Bradley H. (2013), *Banking on the Future: Choices, Aspirations and Economic Hardship in Working Class Student Experience*, in (a cura di) Atkinson W., Savage M., Roberts S., *Class Inequality in Austerity Britain*, Palgrave, London
- Jeanpierre L. (2012), *De l'origine des inégalités dans les arts*, «Revue française de sociologie», 1, 53, pp. 95- 115
- Jones S. (2007), *Working-Poor Mothers and Middle-Class Others: Psychosocial Considerations in Home-School Relations and Research*, «Anthropology & education quarterly», 38, 2, pp. 159-177
- Karttunen S. (1998), *How to Identify Artists? Defining the Population for 'Status-of-the-Artist' Studies*, «Poetics», 26, 1, pp.1-19
- Kehily, M. J., Pattman, R. (2006), *Middle-Class Struggle? Identity-Work and Leisure Among Sixth Formers in the United Kingdom*, «British Journal of Sociology of Education», 27,1, pp.37–52
- Kenway J., Kraack A. (2004), *Reordering Work and Destabilizing Masculinity*, in (a cura di) Dolby N., Dimitriadis G., Willis P. (2004), *Learning to Labor in New Times*, RoutledgeFalmer, London
- Lahire B. (2001), *Catégorisations et logiques individuelles: les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles*, «Cahiers internationaux de sociologie», n 1, 110, pp. 59-81
- Id. (2004), *Per una sociologia di scala individuale: lo studio dei patrimoni individuali di disposizioni*, «Sociologia e politiche sociali», 3, pp. 51-72

- Lamont M., Lareau A. (1988), *Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments*, «Sociological Theory», 6, 2, pp. 153-168
- Lamont A., Molnar V. (2002), *The Study of Boundaries in the Social Sciences*, «Annual Review of Sociology», 28, pp. 167–95
- Laureau A., Weininger E. (2003), *Cultural Capital in Educational Research: a Critical Assessment*, «Theory and Society», 32, pp. 567-606
- Lareau A. (2000), *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Rowman & Littlefield Publishers, Oxford
- Id. (2003), *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, University of California Press, London
- Lareau A. Conley D. (2010), (a cura di), *Social Class How Does it Work?*, Russell Sage Foundation, New York
- Lareau A., Shultz J. (2006), *Journeys Through Ethnography. Realistic Accounts of Fieldwork*, Westview Press, Oxford
- Lash S. Urry J. (1994), *Economies of Signs and Space*, Sage, London
- Laughland-Booÿ *et al.* (2009), *Whose choice? Young People, Career Choices and Reflexivity Re-examined*, «Current Sociology», pp. 1-18
- Lawler S. (2005), *Introduction: Class, Culture and Identity*, «Sociology», 39, 5, pp. 797-806
- Lebaron F. (2003), *Pierre Bourdieu: Economic Models against Economism*, «Theory and Society», 11, 32, 5, pp. 551-565
- Lefebvre N. (2010), *Construction sociale du don et de la vocation de cycliste*, «Sociétés Contemporaines», 80, pp. 47-71
- Leccardi C. (2006), *Redefining the Future: Youthful Biographical Constructions in the 21st Century*, «New Directions for Child and Adolescent Development», 113, pp. 37-48
- Id. (2012), *Young People's Representations of the Future and the Acceleration of Time: a Generational Approach*, «Diskurs Kindheits und jugendforschung», 7, pp.59-73
- Leccardi C., Ruspini E. (2006), *A New Youth?*, Ashgate, Hampshire
- Lehmann W. (2009), *University as Vocational Education: Working-Class Students' Expectations for University*, «British Journal of Sociology of Education», 30, 2,

pp.137-149

- Lena J., Lindemann D.J. (2014), *Who is an Artist?*, «Poetics», 43, pp. 70-85
- Lizardo O. (2004), *The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus*, «Journal for the Theory of Social Behaviour», 34, pp.375-401
- Id. (2008), *The Question of Culture Consumption and Stratification Revisited*, «Sociologica», 2, pp. 1-32
- Id. (2010), *Culture and Stratification*, in (a cura di) Hall J. R., Grindstaff L., Lo M., *Handbook of Cultural Sociology*, Routledge, London
- Maas I., Aschaffenburg K., (1996), *Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction*, «American Sociological Review», 62, pp.573-587
- Mac an Ghail, M., Haywood C. (2011), *Schooling, Masculinity and Class Analysis: Towards an Aesthetic of Subjectivities*, «British Journal of Sociology of Education», 32, 5, pp.729-744
- Mac an Ghail M. (1994), *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Open University Press, Buckingham
- Id. (1996), *Sociology of Education, State Schooling and Social Class: Beyond Critiques of the New Right Hegemony*, «British Journal of Sociology of Education», 17, 2, pp.163-176
- Marks A. (2003), *Welcome to the New Ambivalence: Reflections on the Historical and Current Cultural Antagonism Between the Working Class Male and Higher Education*, «British Journal of Sociology of Education», 24,1, pp.83-93
- Mason J. (2002), *Qualitative Researching*, Sage, London
- Marsden D., Jackson B. (1962), *Education and the Working Class*, Routledge, London
- Maton K. (2008), *Habitus*, in (a cura di) Grenfell M., *Pierre Bourdieu. Key Concepts*, Acumen, Stocksfield
- Mauger G. (2006), *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Éditions du Croquant, Paris
- Maxwell, C., Aggleton, (2014), *The Reproduction of Privilege: Young Women, the Family and Private Education*, «International Studies in Sociology of Education», 24, 2, pp.189-209
- McGregor G. (2009), *Educating for (Whose) Success? Schooling in an Age of Neo-Liberalism*, «British Journal of Sociology of Education», 30:3, pp.345-358

- McDonough P. (1997), *Choosing Colleges*, State University of New York press, New York
- McLeod C., O'Donohoe S., Townley B. (2009), *The Elephant in the Room? Class and Creative Careers in British Advertising Agencies*, «Human Relations», 62, 7, pp. 1011-1039
- McManus J. (2006), *Every Word Starts with Dis*, «Reflecting education», 2,1, pp. 73-84
- McRobbie A. (2002), *From Holloway to Hollywood: Happiness at Work in the New Cultural Economy?* In (a cura di) Du Gay P., and Pryke, M., *Cultural Economy: Cultural Analysis and Commercial Life*, Sage, London
- Id. (2005), *British Fashion Design. Rag Trade or Image Industry?*, Routledge, London
- Id. (2011), *Key Concepts for Urban Creative Industry in the UK*, In (a cura di) Ingrid Elam, *New Creative Economy*, Swedish Arts Council, Malmo, pp. 22-42
- Melucci A. (1994), (a cura di), *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano
- Menger P. M. (2002), *Le génie et sa sociologie. Controverses interprétatives sur le cas Beethoven*, «Annales. Histoire, Sciences Sociales», 4, pp. 967-999
- Id. (2009), *Le Travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Seuil, Paris
- Id. (2010), *Les professions artistiques et leurs inégalités*, in (a cura di) Gadéa, Demazière, *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte, Paris
- Merryweather D. (2009), *Using Focus Group Research in Exploring the Relationships Between Youth, Risk and Social Position*, «Sociological Research Online», 15, 1, 21-28
- Meo A. I. (2010), *Picturing Students' Habitus*, «International Journal of qualitative methods», 9, 2, pp. 149-171
- Miur (2013a), *Focus: Le iscrizioni al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma
- Id. (2013b), *Focus: il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'Università*, Roma
- Id. (2014), *Focus: le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma
- Id. (2015), *Focus: il Sistema dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica. A.A. 2014/2015*, Roma
- Moore R. (2008), *Capital*, in (a cura di) Grenfell M., *Pierre Bourdieu. Key Concepts*,

Acumen, Stocksfield

- Morgan D. L. (2001), *Focus Group Interviewing*, in (a cura di) Gubrium J., Holstein J., *Handbook of Interview Research*, Sage, London
- Nairn K., Higgins J., (2007), *New Zealand's Neoliberal Generation: Tracing Discourses of Economic (Ir)Rationality*, «International Journal of Qualitative Studies in Education», 20, 3, pp.261-281
- Nash R. (2002), *A Realist Scheme for Social Explanation: on 'Numbers and Narratives'*, «Building Research Capacity», 4, pp.1-4
- Newman A., Goulding A., Whitehead C. (2013), *How Cultural Capital, Habitus and Class Influence the Responses of Older Adults to the Field of Contemporary Visual Art*, «Poetics», 41, 5, pp. 456-480
- Nilan P., Threadgold S. (2009), *Reflexivity of Contemporary Youth, Risk and Cultural Capital*, «Current Sociology», 57, 1, pp. 47-68
- Nilsen A., Brannen G. (2005), *Individualisation, Choice and Structure: a Discussion of Current Trends in Sociological Analysis*, «The Sociological Review», pp. 412-428
- Nisbet R. A. (1959), *The Decline and Fall of Social Class*, «The Pacific Sociological Review», 2, 1, pp. 11-17
- Nogueira M. A. (2010), *A Revisited Theme - Middle Classes and the School*, in (a cura di) Ball S., Apple M., *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, London
- O'Flynn G., Bendix Petersen E. (2007), *The 'Good Life' and the 'Rich Portfolio': Young Women, Schooling and Neoliberal Subjectification*, «British Journal of Sociology of Education», 28, 4, pp. 459-472
- Olssen M., Peters M. A. (2005), *Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the Free Market to Knowledge Capitalism*, «Journal of Education Policy», 20, 3, pp. 313-345
- Orange S. (2012), *Interroger le choix des études supérieures*, «Gèneses», 4, 89, pp.112-127
- Pakulski J., Waters M. (1996), *The Reshaping and Dissolution of Social Class in Advanced Society*, «Theory and Society», 25, 5, pp. 667-691

- Pakulski J. (2005), *Foundations of a Post-Class Analysis*, in (a cura di) Wright E. O., *Approaches to Class Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge
- Passeron J. C. (2006), *Le Raisonnement sociologique. Un espace non-popperien de l'argumentation*, Albin Michel, Paris
- Peterson, R. (1992), *Understanding Audience Segmentation: from Elite and Mass to Omnivore and Omnivore*, «Poetics», 21, 243-58
- Plumridge L., Thomson R. (2003), *Longitudinal Qualitative Study and the Reflexive Self*, «International Journal of Social Research Methodology», 6,3, pp. 213-222
- Power S., Edwards T., Whitty G., Wigfall V. (2003), *Education and the Middle Class*, Open University Press, Buckingham
- Power S. (2001), *Missing: A Sociology of Educating the Middle Class*, in (a cura di) Demaine J., *Sociology of Education Today*, Palgrave, London
- Prior N. (2005), *A Question of Perception: Bourdieu, Art and the Postmodern*, «The British Journal of Sociology», 56, 1, pp. 123-139
- Punch S. (2002), *Interviewing Strategies with Young People*, «Children & Society», 16, pp. 45-56
- Reay D. (1995), *They Employ Cleaners to do that': Habitus in the Primary Classroom*, «British Journal of Sociology of Education», 16, 353-371
- Id. (1998a), *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*, UCL Press, London
- Id. (1998b), *Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Class and Gender*, «Sociology», 32, pp. 259-275
- Id. (2001), *Finding or Losing Yourself?: Working-Class Relationships to Education*, «Journal of Education Policy», 16,4, pp.333-346
- Id. (2004a), *Education and Cultural Capital: the Implications of Changing Trends in Education Policies*. «Cultural trends», pp.73-86
- Id. (2004b), *It's All Becoming a Habitus": Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research*, «British Journal of Sociology of Education», 25, 4, pp.431-444
- Id. (2005), *Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class*, «Sociology», 39, 5, pp. 911-928

- Id. (2006), *The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality*, «British Journal of Educational Studies», 54, 3, pp. 288–307
- Id. (2009a), *Making Sense of White Working Class Educational Underachievement*, in (a cura di) Sveinsson K.P. *Who Cares About the White Working Class?* Runnymede Perspectives, London
- Id. (2009b), *Fitting in' or 'Standing out': Working-Class Students in UK Higher Education*, «British Educational Research Journal», pp. 1–18
- Id. (2010a), *Sociology, Social Class and Education*, in (a cura di) Ball S., Apple M., *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, London
- Id. (2010b), *Identity Making in Schools and Classrooms*, in (a cura di) Wetherell M., Talpade Mohanty C., *The SAGE Handbook of Identities*, Sage, London
- Id. (2010c), *From the Theory of Practice to the Practice of Theory: Working with Bourdieu in Research in Higher Education Choice*, in (a cura di) Silva E., Warde A., *Cultural Analysis and Bourdieu's legacy*, Routledge
- Id. (2013), *We Never Get a Fair Chance*, in (a cura di) Atkinson W., Savage M., Roberts S., *Class Inequality in Austerity Britain*, Palgrave, London
- Id. (2015), *Habitus and the Psychosocial: Bourdieu with Feelings*, «Cambridge Journal of Education», 45, 1, pp.9-23
- Reay D., Ball S. (1998), *Making their Minds up: Family Dynamics of School Choice*, «British Educational Research Journal», 24, 2, pp. 431-448
- Reay D. David M. Ball S. (2005), *Degrees of Choice: Class, Race, Gender and Higher Education*, Sage, London
- Reay D., Lucey H. (2002), *Carrying the Beacon of Excellence: Social Class Differentiation and Anxiety at a Time of Transition*, «Journal of Education Policy», 17, 3, pp. 321-336
- Reay D, Crozier G., David J., Fiona J., Beedell P., Hollingworth S., Williams K. (2008), *White Middle-Class Parents, Identities, Educational Choice and the Urban Comprehensive School: Dilemmas, Ambivalence and Moral Ambiguity*, «British Journal of Sociology of Education», 29, 3, pp. 261-272
- Reay D., Crozier G., James D. (2011), *White Middle Class Identities and Urban Schooling*, Palgrave Macmillan, London

- Rees G., Fevre R., Furlong J., Gorard S. (1997), *History, Place and the Learning Society: Towards a Sociology of Lifetime Learning*, «Journal of Education Policy», 12, 6, pp. 485-498
- Richards C. (2005), *Securing the Self: Risk and Aspiration in the Post-16 Curriculum*, «British Journal of Sociology of Education», 26, 5, pp. 613–625
- Ringorose J. (2007), *Successful Girls? Complicating Postfeminist, Neoliberal Discourses of Educational Achievement and Gender Equality*, «Gender and Education», 19, 4, pp. 471-489
- Robbins D. (2004), *The Transcultural Transferability of Bourdieu's Sociology of Education*, «British Journal of Sociology of Education», 25, 4, pp.415-430
- Id. (2005), *The Origins, Early Development and Status of Bourdieu's Concept of Cultural Capital*, «The British Journal of Sociology», 56, 1, pp.13-29
- Id. (2008), *Indigenous Culture and Symbolic Violence*, in (a cura di) Schmidt R., *Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*, UVK
- Roberts S., Evans S. (2013), *Aspirations and Imaginated Futures*, in (a cura di) Atkinson, Roberts S., Savage M., Atkinson W. (2012), *Class Inequality in Austerity Britain*, Palgrave, London
- Roberts K. (2007), *Youth Transitions and Generations: a Response to Wyn and Woodward*, «Journal of Youth Studies», 10, 3, pp. 263-269
- Id. (2009), *Socio-Economic Reproduction*, in (a cura di) Furlong A., *Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*, Routledge, London
- Sayer A. (2005), *The Moral Significance of Class*, Cambridge University Press, Cambridge
- Sapiro G. (2007a), *Je n'ai jamais appris à écrire. Les conditions de formation de la vocation d'écrivain*, «Actes de la Recherche en sciences sociales», 168, pp.12-33
- Id. (2007b), *La vocation artistique entre don et don de soi*, «Actes de la Recherche en Sciences Sociales», 168, pp. 4-11
- Id. (2010), *Una libertà vincolata. La formazione della teoria dell'habitus*, in (a cura di) Paolucci G., *Bourdieu dopo Bourdieu*, Utet, Torino
- Savage M., Barlow J., Dickens P., Fielding T. (1992), *Property, Burocracy and Culture*, London, Routledge



- Savage M., Butler T. (1995), (a cura di), *Social Change and the Middle Classes*, Routledge, London
- Savage M., Devine F. (1999), *Conclusion: Renewing Class Analysis*, «The Sociological Review», 47, pp. 184-199
- Savage, M. (2000), *Class Analysis and Social Transformation*, Open University, Buckingham
- Id. (2003), *Review essay: A New Class Paradigm?*, «British Journal of Sociology of Education», 24, 4, pp. 535-541
- Id. (2008), *Culture, Class and Classification*, in (a cura di), Bennett T., Frow J., *The Sage Handbook of Cultural Analysis*, Sage, London
- Savage, M., G. Bagnall and B. Longhurst (2001), *Ordinary, Ambivalent and Defensive: Class Identities in the Northwest of England*, «Sociology», 35,4, pp. 875–892
- Savage M., Warde A., Devine F. (2005), *Capitals, Assets, and Resources: Some Critical Issues*, «British Journal of Sociology», 56, 1, pp. 31-47
- Savage M., Silva E., Warde A. (2010), *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy: Settling Accounts and Developing Alternatives. Culture, Economy and the Social*, Routledge, London
- Savage M. Prieur A. (2011), *Updating Cultural Capital Theory: A discussion Based on Studies in Denmark and in Britain*, «Poetics», 39, 6, pp. 566-580
- Savage M., Gayo M. (2011), *Unravelling the Omnivore: A Field Analysis of Contemporary Musical Taste in the United Kingdom*, «Poetics», 39, pp. 337–357
- Savage M., Prieur N. (2013), *Emerging Forms of Cultural Capital*, «European Societies», 15, 2, pp. 246-267
- Savage M, Warde A., Li Y. (2015), *Social Stratification, Social Capital and Cultural Practice in the UK*. In (a cura di) Li Y., *Handbook of Research Methods and Applications in Social Capital*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham
- Savage M., Freidman S. (2015), *Cultural Sociology and New Forms of Distinction*, «Poetics», 53, pp.1-8
- Sheridan J., Chamberlain K., Dupuis A. (2011), *Time Lining: Visualizing Experience*, «Qualitative Research», 11, 5, pp. 552 –569
- Schottè M. (2013), *Le don, le génie et le talent*, «Genèses» 4, 93, pp. 144-164
- Serre D. (2012), *Le capital culturel dans tous ses états*, «Actes de la recherche en sciences

- sociales», 191-192, pp. 4-13
- Serre D., Wagner A. C. (2015), *For a Relational Approach to Cultural Capital: a Concept Tested by Changes in the French Social Space*, «The Sociological Review», 63, 2, pp. 433-450
- Sheridan J., Chamberlain K., Dupuis A. (2011), *Time Lining: Visualizing Experience*, «Qualitative Research», 11, 5, pp. 552 –569
- Silva E. (2006), *Homologies of Social Space and Elective Affinities: Researching Cultural Capital*, «Sociology», 40, pp. 1171-1189
- Id. (2008), *Cultural Capital and Visual Art in the Contemporary UK*, «Cultural Trends», 17, 4, pp. 267-287
- Silva E., Warde A. (2010), *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy*, Routledge, London
- Skeggs B. (1997), *Formations of Class and Genre*, Sage, London
- Id. (2004a), *Class, Self, Culture*, Routledge, London
- Id. (2004b), *Exchange, Value and Affect: Bourdieu and the Self*, «The Sociological review», pp. 74-95
- Id. (2005), *The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formation*, «Sociology», 39, 5, pp. 965–982
- Id. (2012), *Feeling Class. Affect and Culture in the Making of Class Relations*, in (a cura di) Ritzer G., *The Wiley-Blackwell Companion to Sociology*, Blackwell, London
- Skeggs B. Loveday V., (2012), *Struggles for Value: Value Practices, Injustice, Judgment, Affect and the Idea of Class*, «The British Journal of Sociology», 63, 3, pp. 472-490
- Soutrenon E. (2005), *Le questionnaire ethnographique*, «Gèneses», 3, 60, pp. 121-137
- Stahl G., Dale P. (2013), *Success on the Decks: Working-Class Boys, Education and Turning the Tables on Perceptions of Failure*, «Gender and Education», 25,3, pp. 357-372
- Stahl G. (2012), *Habitus Disjunctures, Reflexivity and White Working-Class Boys' Conceptions of Status in Learner and Social Identities*, «Sociological Research Online», 18,3, 2
- Id. (2014a), *White Working-Class Male Narratives of 'Loyalty to Self' in Discourses of Aspiration*, «British Journal of Sociology of Education», pp. 2-21

- Id. (2014b), *The Affront of the Aspiration Agenda: White Working-Class Male Narratives of 'Ordinariness' in Neoliberal Times*, «Masculinities and Social Change», 3, 2, pp. 88-118
- Id. (2015a), *Aspiration, Identity, Neoliberalism: Educating White Working Class Boys*, Routledge, London
- Id. (2015b), *Egalitarian Habitus*, in (a cura di), *Bourdieu, Habitus and Social Research. The Art of Application*, Palgrave MacMillan, London
- Steven R., Evans S. (2012), *Aspirations and Imagined Futures: the Im/possibilities for Britain's Young Working class*, in (a cura di) Savage M., Atkinson W., *Class Inequality in Austerity Britain*, Palgrave Mcmillan, London
- Strauss A. (1970), *The Art School and Its Students: a Study and an Interpretation*, in (a cura di) Albrecht M., *The Sociology of Art and Literature*, The trinity press, London
- Suaud, C. (1975), *L'imposition de la vocation sacerdotale*, «Actes de la Recherche en Sciences Sociales», 3, pp. 2-17
- Sullivan A. (2001), *Cultural Capital and Educational Attainment*, «Sociology», 35, 4, pp. 893- 912
- Throsby D. (2001), *Defining the Artistic Workforce: The Australian Experience*, «Poetics», 28, 4, pp. 255–271
- Tota A. L. (1997), *Etnografia dell'arte. Per una sociologia dei contesti artistici*, Logica University Press, Roma
- Id. (2002), *Sociologie dell'arte. Dal museo tradizionale all'arte multimediale*, Carocci, Roma
- Vandenbunder J. (2011), *Une école de la maturation? Analyse de la formation artistique entre immédiateté du don, rythme des études et processus de création*, «Témporalités», 14, pp. 34-41
- Van Zanten A. (2010), *The Sociology of Elite Education*, in (a cura di) Ball S., Apple M., *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, London
- Id. (2003), *Middle Class Parents and Social Mix in French Urban Schools*, «International Studies in Education», 13, 2, pp. 107-124

- Verger A. (1982), *L'artiste saisi par l'Ecole. Classements scolaires et "vocation" artistique*, «Actes de la recherche en sciences sociales» 42, 1, pp. 19-32
- Vryonides M. (2010), *Applying Bourdieu's Concepts of Social and Cultural Capital in Educational Research in Greece and Cyprus*, in (a cura di) Robson K., Sanders C., *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*, Springer, London
- Wacquant L. (2009), *L'habitus come oggetto e come strumento. Riflessioni su come si diventa pugile*, «Etnografia e Ricerca Qualitativa», 1, pp. 5-20
- Id. (2014), *Putting Habitus in its Place: Rejoinder to the Symposium*, «Body & Society», 20, 2, pp.118-139
- Walkerdine V. (2003), *Reclassifying Upward Mobility: Femininity and the Neo-liberal Subject*, «Gender and Education», 15, 3, pp. 237-248
- Walkerdine V., Ringrose J. (2006), *Femminities: Reclassifying Upward Mobility and the Neoliberal Subject*, in (a cura di) Skelton C., Francis B., Smulyan L. *The Sage Handbook of Gender and Education*, Sage, London
- Warde A., Edgell S., Hetherington K., (1996), *Consumption Matters*, Blackwell, Oxford
- Warde A. (2004), *Practice and Field: Revising Bourdieusian Concepts*, paper on line (consultato in novembre 2015)
- Warde A., Le Roux B., Rouanet H., Savage M. (2007), *Class and Cultural Division in the UK*, «Sociology», 42,6, pp. 1049-1071
- Warde A, Wright D., i Gayo-Cal M., (2008). *The Omnivorous Orientation in the UK* «Poetics»,136, pp. 148-165
- Warde A., Savage M. (2009), *Il capitale culturale e l'analisi sociologica della cultura: una reinterpretazione*, in (a cura di) Santoro M., *La cultura come capitale*, Il Mulino, Bologna
- Weber M. (1915), *Zwischenbetrachtung. Theorie der Stufen und Richtungen Religiöser Weltablehnung* in: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Tübingen Mohr 1988, Bd. 1, pp. 536-573, (trad. it. *Considerazioni intermedie. Il destino dell'Occidente*, (a cura di) Ferrara A., Armando, Roma, 1995)
- Id. (1919), *Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf*, Duncker & Humblot, Berlino (2004), *La scienza come professione. La politica come professione*, Einaudi, Torino
- Id. (1920-21) *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Tübingen, J.C.B. Mohr (trad. It. *Sociologia della religione*, vol. I-II, Edizioni di Comunità, Milano, 2002)

- Weis L. (2004), *Class Reunion*, Routledge, London
- Wetherell M. (2012), *Affect and Emotion*. London, Sage
- Willis P. (1981), *Learning to Labour*, Columbia University press, New York
- Woodman D. (2011), *Young People and the Future*, «Young», 19, 2, pp.111-128
- Wright E. O. (2010), *Logics of Class Analysis*, in (a cura di) Lareau A., Conley D.,  
*Social Class. How Does it Work?*, Russell Sage, New York
- Zipin L., Sellar S., Brennan M., Gale T. (2015), *Educating for Futures in Marginalized  
Regions: a Sociological Framework for Rethinking and Researching Aspirations*,  
«Educational Philosophy and Theory»,47, 3, pp. 227-246