

TEORIA SOCIALE

Volume IV



DIREZIONE SCIENTIFICA

Massimo Cerulo
(Università di Perugia)

COMITATO SCIENTIFICO

Franco Crespi
(Università di Perugia)

Gabriele Balbi (Università della Svizzera Italiana),
Emiliano Bevilacqua (Università del Salento), Davide
Borrelli (Università di Napoli "Suor Orsola Benincasa"),
Francesco Callegaro (Universidad Nacional de San Martín,
Buenos Aires – LIER-EHESS, Paris), † Anne Dufourmantelle
(Institut des Hautes Études en Psychanalyse), Elena
Esposito (Università di Modena e Reggio Emilia), Paolo
Jedlowski (Università della Calabria), Danilo Martuccelli
(Université Paris-Descartes), Nicola Marcucci (LIER-
EHESS, Paris), Monica Massari (Università di Napoli
"Federico II"), Massimo Pendenza (Università di Salerno),
Walter Privitera (Università di Milano "Bicocca"), Cirus
Rinaldi (Università di Palermo), Ambrogio Santambrogio
(Università di Perugia), Gabriella Turnaturi (Università di
Bologna), Giuseppe A. Veltri (University of East Anglia)

Pierre Bourdieu

Il mondo dell'uomo, i campi del sapere

a cura di
Emanuela Susca



Nella collana *Teoria sociale* Orthotes Editrice pubblica esclusivamente testi scientifici valutati e approvati dal Comitato scientifico-editoriale.
I volumi sono sottoposti a *double-blind peer review*.

Volume pubblicato con il contributo
dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Tutti i diritti riservati
Copyright © 2017 Orthotes Editrice, Napoli-Salerno
www.orthotes.com
ISBN 978-88-97806-31-8

RITORNO SULLA RIPRODUZIONE SOCIALE
FAMIGLIA, CAPITALE CULTURALE E CAMPO SCOLASTICO

1. *Introduzione*

Questo saggio intende discutere la questione della relazione tra scuola e riproduzione sociale e il ruolo specifico delle strategie familiari e della scuola. Il concetto di “riproduzione” è stato in voga nel corso degli anni settanta, specialmente dopo la pubblicazione e diffusione internazionale delle ricerche sull’educazione e la scuola dei sociologi del *Centre de sociologie européenne* (EHESS – Parigi), sotto la doppia leadership di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron¹.

Il concetto di riproduzione è stato oggetto di critica e anche la fonte di gravi equivoci d’interpretazione dell’opera di Pierre Bourdieu. In particolare, mi riferisco a quella manualistica che ha diffuso una *vulgata* tesa a inquadrare la sociologia dell’educazione bourdieusiana dentro la categoria di “prospettiva riproduttivista”, affiancandola al lavoro di critica della scuola capitalista realizzato, negli anni settanta, dai due economisti marxisti americani².

Goldthorpe sintetizza bene questo equivoco fondamentale: la riproduzione viene considerata alla stregua dell’immobilità³. Il termine è così interpretato in modo letterale come se si riferisse a un meccanismo

¹ P. BOURDIEU – J.-C. PASSERON, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Minit, Paris 1970. Questi libri rimandano alla nascita della sociologia dell’educazione in Francia e a un’esperienza di ricerca collettiva intorno alla quale si coagularono gli sforzi di ricercatori che, in seguito, conosceranno traiettorie accademiche e intellettuali differenti. Tra questi, si ricordano Jean-Luc Boltanski, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Combessie, Monique de Saint Martin, Christian Baudelot.

² S. BOWLES – S. GINTIS, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, Basic Books, New York 1976.

³ J.H. GOLDTHORPE, “*Cultural Capital*”: *Some Critical Observations*, «*Sociologica*», I-2, 2007, doi: 10.2383/24755.

di riproduzione dell'eguale, un processo circolare che finisce con l'escludere ogni mobilità e comunque ogni mutamento. In questo modo, la prospettiva bourdieusiana è imputata di un sostanziale riduzionismo. Occorre al contrario ricollocare il concetto dentro la corretta dimensione analitica. La pulsione alla riproduzione va considerata come il "motore sociale" fondamentale che prende corpo nella famiglia. La famiglia è dunque un'entità sociale animata da un *conatus* alla riproduzione. Nella famiglia si presentano due fondamentali modalità di riproduzione: quella "biologica" e quella squisitamente "sociale". Le strategie matrimoniali, le strategie di successione, quelle sanitarie e quelle educative rientrano in un quadro di azioni attraverso cui prende forma il processo complessivo di riproduzione⁴. In questo senso, le strategie "biologiche" e quelle "sociali" sono strettamente connesse. Le famiglie agiscono come un "corpo" che finalizza le proprie azioni, in modo strategico, verso la riproduzione biologica, economica e sociale. La riproduzione del capitale economico passa attraverso un trasferimento di risorse (per esempio l'eredità). Più problematica la trasmissione del capitale culturale, essa richiede un lavoro, tempo e il dispiegarsi di strategie educative adeguate. Secondo le sociologie dell'educazione che si rifanno al paradigma dell'azione razionale, invece, l'associazione tra livello di istruzione dei genitori e risultati dei figli si dà in modo meccanico, oscurando il fatto che il passaggio di queste risorse da una generazione all'altra si realizza attraverso il lavoro educativo.

Il concetto di strategia è centrale nello sviluppo del quadro concettuale bourdieusiano. L'agente bourdieusiano non è semplicemente agito dalle leggi del campo ma si muove in modo strategico. Occorre ora definire cosa intende Pierre Bourdieu con i concetti di *strategia* e di *sistemi di strategia*. Innanzitutto, il concetto di *strategia* non va associato a una teoria finalistica dell'azione. Emerge, infatti, una fenomenologia. Scrive Bourdieu:

Le sujet des stratégies n'est pas une conscience posant explicitement se fins ni un mécanisme inconscient, mais un sens du jeu [...], un sens pratique, guidé par un habitus, par des dispositions à jouer non pas selon des règles, mais selon les régularités implicites d'un jeu dans lequel on est immergé depuis la plus petite enfance⁵.

⁴ Si pensi al capitale di onorabilità per le ragazze nelle società tradizionali. Cfr. P. BOURDIEU, *Sur l'État: Cours au Collège de France*, Seuil, Paris 2012.

⁵ P. BOURDIEU, *Sur l'État*, cit., pp. 381-82.

Le strategie degli agenti dunque appaiono coerenti rispetto all'universo in cui si formano e prendono senso, e all'interno del quale si forma il senso della propria posizione nello spazio sociale. «*La nozione di riproduzione fa riferimento a dei sistemi di strategie orientati verso la perpetuazione della posizione sociale interessata nello spazio sociale*»⁶. Emerge dunque un *conatus* alla riproduzione sociale che appartiene alla famiglia che agisce in questo senso come un "corpo" (*a corporate*, un'impresa): strategie educative, di scelta scolastica, abitative, matrimoniali costituiscono un tutto coerente per ogni gruppo familiare. La famiglia, scrive Bourdieu, va dunque intesa in un duplice senso, come impresa e come campo. Come impresa è votata a produrre e reinvestire le forme di capitale che costituiscono il nucleo specifico della propria "ragione sociale" (capitale economico, di reputazione sociale, culturale ed educativo) e convertire le diverse forme di capitale in maniera strategica nel corso del tempo e nell'ambito delle strategie di riproduzione biologica e sociale. La famiglia va inoltre intesa come campo, cioè come spazio dove prendono forma specifici interessi che danno luogo a concorrenza, dominio, lotta e nello stesso tempo di integrazione e complicità. Non si tratta dunque affatto di riproduzione dell'uguale, giacché l'agente tiene conto del contesto e delle opportunità in esso presenti per agire in maniera strategica. Un esempio è costituito dalla riconversione degli *apparatchik* sovietici durante la transizione al capitalismo e l'utilizzo delle specifiche risorse di capitale burocratico e politico e di capitale sociale per riposizionarsi nel nuovo spazio economico⁷.

In questo quadro teorico, s'incardina la critica di Pierre Bourdieu all'*homo oeconomicus* dell'individualismo metodologico e delle scienze economiche. L'agente bourdieusiano non è un attore isolato che sceglie sulla base di motivazioni di carattere razionale e finalistico. L'agente agisce in base a "disposizioni", concetto che Bourdieu contrappone alle motivazioni che costituiscono un *a priori* dell'azione⁸. In questo senso la nozione di strategia appare come weberiana per eccellenza, e si riferisce ad un'azione dotata di senso sociale e non a un'azione fondata sul costruito teorico di un individuo in cui l'intenzionalità si basa esclusivamente sulla motivazione individuale. Al contrario, in Pierre Bourdieu l'intenzionalità si fonda nell'*habitus* e in ciò che definisce il senso

⁶ P. BOURDIEU, *Sur l'État*, cit., p. 382.

⁷ Cfr. M. DE SAINT MARTIN – M. CHMATKO, *Les anciens bureaucrates dans l'économie de marché en Russie*, «Genèses», 27, 1997, pp. 88-108.

⁸ P. BOURDIEU, *Les structures sociales de l'économie*, Seuil, Paris 2000.

pratico. Bourdieu contrappone al concetto di *motivazione* quello di *disposizione*. Le nostre scelte (e i nostri gusti) si incardinano dunque in disposizioni che si formano nel corso delle nostre esperienze di vita. Le traiettorie degli agenti dunque non si compiono in un vuoto sociale, ma in uno spazio sociale complesso, strutturato in posizioni differenti che prendono il proprio significato sociale nella differenza, nella distinzione, nella loro dimensione relativa. Le strategie degli agenti, come detto prima, si compiono in uno spazio sociale, e uno degli aspetti dell'*habitus* è di costituire un senso pratico che consiste in una conoscenza intima dei vincoli e delle opportunità.

Lo spazio sociale è, dunque, per Bourdieu uno spazio di posizioni relative e gli agenti sociali definiscono tale spazio proprio in virtù delle distanze tra le posizioni sociali relative (e i loro significati sociali). Come scrivono Lebaron e Le Roux a proposito del programma di ricerca della scuola bourdieusiana: «si tratta appunto di mostrare la struttura di un campo o più ampiamente la configurazione specifica di uno spazio sociale; di studiare dei sotto-spazi in uno spazio sociale globale e mettere alla luce la loro strutturazione specifica; di spiegare le pratiche sociali e prese di posizione rapportandole alla struttura del campo; di studiare la sua dinamica»⁹.

La struttura dello spazio sociale è dunque definita – in special modo – dalla distribuzione relativa delle risorse di capitale culturale e di capitale economico. Non sono le uniche risorse pertinenti, altre risorse possono avere una funzione strategica specifica (di un certo campo) o diffusa (dei campi in generale), come il capitale reputazionale (prestigio) o il capitale burocratico, il capitale sociale, il capitale simbolico. Sono dunque le risorse pertinenti a disposizione dell'agente che definiscono la sua posizione sociale relativa. Sono queste le risorse sulle quali l'agente può realisticamente fondare le proprie strategie sociali. Tali strategie non sono il puro prodotto di una "volontà" avulsa da una storia e da un contesto, giacché ogni progetto matura dentro delle condizioni di possibilità. L'*habitus* è storia incorporata e la coscienza implicita, pratica, dello spazio di possibilità offerto dalle condizioni oggettive del medesimo spazio sociale. Poiché lo spazio sociale è definito dall'insieme delle posizioni relative, da ciò discende che anche le strategie si definiscono in modo relazionale.

⁹ F. LEBARON – B. LE ROUX, *Géométrie du champ*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 200, 2013, p. 109.

L'obiettivo di questo saggio è di analizzare la *vexata quaestio* del rapporto tra scuola e riproduzione sociale alla luce dei concetti di capitale culturale e di campo. Nel dibattito sociologico, il capitale culturale è stato l'oggetto di un'ultradecennale diatriba. Nel prossimo paragrafo analizzerò il problema del capitale culturale cercando di sottolineare i limiti e l'interesse di questa prospettiva. Il concetto di campo, invece, può rendere conto delle dinamiche istituzionali e della struttura dello spazio scolastico e, per il sociologo, può essere più utile del concetto di mercato nell'analisi e comprensione dei processi scolastici. Infine, nelle conclusioni, metterò in luce il modo in cui la riforma della scuola costituisce uno strumento principale della lotta per riconfigurare il campo scolastico modificando le "regole del gioco" della riproduzione sociale.

2. Il capitale culturale e la riproduzione sociale

L'amplessima letteratura intorno al concetto di capitale culturale – sviluppata a partire dalla prima edizione di *La riproduzione*¹⁰ ma specialmente dopo il saggio di Paul DiMaggio¹¹ – è stata caratterizzata (a parte qualche importante eccezione) da due paradossi: un paradosso "scolastico" e un paradosso metodologico.

Per quanto riguarda il primo punto, Lareau e Weninger, in un articolo fondamentale nel quale hanno passato in rassegna la letteratura sul capitale culturale, hanno mostrato come una parte importante di questa letteratura si fonda su un fondamentale misconoscimento dell'evoluzione dell'uso del concetto di capitale culturale all'interno del quadro teorico della sociologia bourdieusiana¹². Dopo questo importante saggio, la letteratura sociologica non ha cessato di crescere, spesso senza abbandonare questo "riduzionismo" teorico.

Per quanto riguarda il paradosso metodologico, contro la stessa definizione di Pierre Bourdieu, sono stati messi in campo vari approcci diretti a definire la funzione del capitale culturale come variabile causale, che dovrebbe spiegare il successo scolastico. In questa direzione

¹⁰ P. BOURDIEU – J.-C. PASSERON, *La Reproduction*, cit.

¹¹ P. DIMAGGIO, *Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students*, «American Sociological Review», 47, 1982, pp. 189-201.

¹² A. LAREAU – E.B. WENINGER, *Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment*, «Theory and Society», 32, 2003, pp. 567-606.

troviamo un'ampia panoplia di proposte di operazionalizzazione¹³ e un'articolata collezione di metodi statistici che sono stati applicati con questo obiettivo. Il problema di definire i fatti, le azioni o gli oggetti riconducibili alla nozione di capitale culturale ha condotto ad adottare differenti strategie. A partire da DiMaggio¹⁴, molti autori hanno cercato di misurare il capitale culturale misurando l'impegno degli individui (studenti, genitori) in attività culturali prestigiose o elevate (*highbrow cultural activities*)¹⁵, altri hanno preso in considerazione le pratiche educative considerate capaci di costruire le abilità apprezzate dagli insegnanti¹⁶, oppure le risorse culturali disponibili in ambito do-

¹³ Si vedano P.W. KINGSTON, *The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory*, «Sociology of Education», 74, 2001, pp. 88-99; J. NOBLE – P. DAVIES, *Cultural Capital as an Explanation of Variation in Participation in Higher Education*, «British Journal of Sociology of Education», 30, 5, 2009, pp. 591-605; M.M. JÆGER, *Equal access but unequal outcomes: cultural capital and educational choice in a meritocratic society*, «Social Forces», 87, 1, 2009, pp. 943-971; M.M. JÆGER, *Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data*, «Sociology of Education», 84, 4, 2011, pp. 281-298.

¹⁴ P. DIMAGGIO, *Cultural capital and school success*, cit.

¹⁵ Si vedano P. DIMAGGIO – J. MOHR, *Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection*, «American Journal of Sociology», 90, 6, 1985, pp. 1231-1261; P.M. DE GRAAF, *The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands*, «Sociology of Education», 59, 4, 1986, pp. 237-246; B. GRAETZ, *The Reproduction of Privilege in Australian Education*, «British Journal of Sociology», 39, 3, 1988, 58-76; J. KATSILLIS – R. RUBINSON, *Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: the case of Greece*, «American Sociological Review», 55, 2, 1990, pp. 270-279; M. KALMIJN – G.R. KRAAYKAMP, *Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States*, «Sociology of Education», 69, 1, 1996, pp. 22-34; K. ASCHAFFENBURG – I. MAAS, *Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction*, «American Sociological Review», 62, 4, 1997, pp. 573-587; A. SULLIVAN, *Cultural Capital and Educational Attainment*, «Sociology», 35, 4, 2001, pp. 893-912; S.A. DUMAIS, *Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus*, «Sociology of Education», 75, 1, 2002, pp. 44-68; H.G. VAN DEWERFHORST – H. SASKIA, *Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared*, «British Journal of Sociology», 58, 3, 2007, pp. 391-415; S. FLERE – M.T. KRAJNC – R. KLANJSEK – R. MUSIL – A. KIRBIS, *Cultural Capital and intellectual ability as predictors of scholastic achievement: a study of Slovenian secondary school students*, «British Journal of Sociology of Education», 31, 1, 2010, pp. 47-58.

¹⁶ Si vedano P.M. DE GRAAF, *The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands*, «Sociology of Education», 59, 4, 1986, pp. 237-246; N.D. DE GRAAF – P.M. DE GRAAF – G. KRAAYKAMP, *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural*

mestico come i libri, i computer, ecc.¹⁷, altri invece hanno enfatizzato la partecipazione alle attività extra-curricolari come le lezioni di musica o di lingua straniera, ecc.¹⁸. Tutti questi approcci sono caratterizzati dallo sforzo di operazionalizzare il capitale culturale considerandolo come una variabile causale latente (osservata attraverso delle variabili *proxy*) che influenzerebbe il successo scolastico individuale, i comportamenti scolastici o il grado di alfabetizzazione in differenti materie. In altre parole, se una certa variabile *proxy* ha una influenza significativa sulla risposta si finirà per inferire l'esistenza del capitale culturale e, di qui, a misurarne la forza.

Al contrario, Bourdieu e Passeron mettono in guardia dall'isolare il capitale culturale come fattore causale. Bourdieu e Passeron scrivono che è il sistema di fattori in quanto tale ad esercitare sulle condotte, gli atteggiamenti e, perciò, sul successo o sull'insuccesso, l'azione invisibile di una *causalità strutturale*, di modo che solo per assurdo si potrebbe pensare a isolare l'influenza di questo o quel fattore, e più ancora, attribuirgli un'influenza uniforme e univoca nei differenti momenti del processo o nelle differenti strutture di fattori¹⁹. La nozione di capitale culturale va dunque considerata come un'etichetta di una variabile latente, di un insieme di fattori che esprimono appunto una causalità strutturale. Inoltre, gli autori mettono in guardia dal considerare la stessa «origine sociale» come «un fattore capace di determinare

Capital Perspective, «Sociology of Education», 73, 2, 2000, pp. 92-111; W. GEORG, *Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course*, «European Sociological Review», 20, 4, 2004, pp. 333-344; M.M. JÆGER – A. HOLM, *Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime?*, «Social Science Research», 36, 7, 2007, pp. 19-44.

¹⁷ J.D. TEACHMAN, *Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment*, «American Sociological Review», 52, 5, 1987, pp. 48-57; D.B. DOWNEY, *When bigger is not better: family size, parental resources, and children's educational performance*, «American Sociological Review», 60, 7, 1995, pp. 46-61; V.J. ROSCIGNO – J.W. ANSWORTH-DARNELL, *Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns*, «Sociology of Education», 72, 3, 1999, pp. 158-178.

¹⁸ J. KAUFMAN – J. GABLER, *Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process*, «Poetics», 32, 1, 2004, pp. 45-68; E. COVAY – W. CARBONARO, *After the bell: participation in extracurricular activities classroom behavior, and academic achievement*, «Sociology of Education», 83, 1, 2010, pp. 20-45.

¹⁹ P. BOURDIEU – J.-C. PASSERON, *La Reproduction*, cit.; trad. it. *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Firenze 2006, p. 129.

direttamente le pratiche». Questa messa in guardia ha a che fare con il fatto che la sociologia mette in luce relazioni che si producono nel tempo, mentre l'analisi multifattoriale dei dati tende a produrre analisi *istanteneiste*²⁰. Un ulteriore elemento di riflessione, lo troviamo ancora in *La riproduzione*, dove gli autori analizzano il fenomeno della *caduta tendenziale* dell'influenza del capitale culturale nella spiegazione della selezione sociale attraverso la scuola²¹. Il capitale culturale, infatti, ha il suo impatto più forte – in termini di selezione scolastica dei ragazzi di classe popolare e media – nelle prime fasi della scolarizzazione. I ragazzi più brillanti della classe operaia che sono promossi dalla scuola risultano poi meglio equipaggiati per affrontare gli studi superiori. In sostanza, la sovra-selezione iniziale fa sì che gli studenti di classe popolare che hanno successo nella prima fase degli studi, finiscano per essere più forti in seguito. Paradossalmente, scrive Bourdieu, nella misura in cui gli studi superiori diventano meno selettivi all'ingresso e le barriere di selezione si indeboliscono, il ruolo del capitale culturale è destinato a crescere. Infatti, la selettività della scuola produce ragazzi di classe popolare più forti perché acquisiscono nella scuola le giuste attitudini scolastiche (linguaggio, capacità al lavoro). Una sorta di capitale "scolastico" che si esprime nell'*habitus* dello "sgobbone", di chi sa lavorare duro a scuola. In un sistema meno selettivo, paradossalmente, il possesso di un maggiore capitale culturale (cifra linguistica, stili culturali, consumi ed esperienze culturali) acquisite in famiglia finiscono per riacquistare una maggiore importanza per il successo scolastico e l'accesso ai gradi superiori dell'istruzione. Ciò appare coerente con quanto scritto da Boudon, che mostrava come il sistema scolastico più egualitario da un punto di vista scolastico e sociale fosse quello di Ginevra: qui la scelta scolastica era lasciata tutta in capo alla scuola sulla base dei soli risultati scolastici pregressi. In questo caso la probabilità di distribuzione nelle diverse filiere scolastiche non dipendeva dalla classe sociale della famiglia di provenienza. La scuola quindi svolge un ruolo cumulativo nella creazione di capitale culturale e nel selezionare gli studenti. Gli studi sul capitale culturale tendono, al contrario, a dimenticare l'effetto cumulativo della scolarizzazione e dei processi scolastici che forniscono agli studenti le competenze e le attitudini adatte per muoversi in un ambiente istituzionalizzato. L'obiettivo di misurare

²⁰ P. BOURDIEU – J.-C. PASSERON, *La riproduzione*, cit., p. 130.

²¹ *Ivi*, pp. 112-114.

la funzione del capitale culturale nello spiegare il successo scolastico, dovrebbe prima di tutto considerare che la popolazione considerata è stata selezionata e socializzata dalla scuola stessa, e che il ruolo del capitale culturale tende perciò a “naturalmente” cadere.

Il capitale culturale deve essere considerato, dunque, come una risorsa strategica che si pone al centro del dispositivo della riproduzione sociale. A differenza del capitale economico, il capitale culturale non può essere trasmesso direttamente, attraverso un semplice volontario trasferimento, ma richiede un duplice continuo lavoro e una duplice volontà, quella di chi trasmette un capitale, dentro un processo di socializzazione primaria, e quella di colui che costruisce il proprio capitale. Annette Lareau ha mostrato come le pratiche educative familiari, attraverso un lavoro quotidiano e dentro specifiche concezioni educative, producono le differenze scolastiche²². Ciononostante la riproduzione può fallire. La socializzazione può – per esempio – produrre un *habitus* inadeguato al mercato matrimoniale (come è il caso dei contadini del Béarn studiati da Bourdieu). Dunque, non solo occorre che l’erede sia disposto ad accettare l’eredità, ma bisogna che questa eredità sia adeguata ai cambiamenti della struttura delle opportunità e dei significati sociali relativi, come nel caso del *mercato matrimoniale*, caso che esemplifica la relazione tra strategie e campo. La riproduzione non è dunque un passaggio univoco e unidirezionale, al contrario richiede – come condizione necessaria ma non sufficiente – la collaborazione “dell’erede” (l’erede quindi può per diverse ragioni rifiutare l’eredità). Nella ricerca sui pastori sardi, che ho condotto con Filippo Zerilli, diversi esempi etnografici mostrano le strategie di costruzione di un *habitus* pastorale per i ragazzi che sono destinati a riprendere l’azienda familiare o l’investimento in capitale culturale (attraverso la scuola)²³. Le famiglie di pastori che mandano le figlie femmine a studiare, presso la scuola privata del centro urbano, riconvertono il capitale economico in capitale culturale. Nello stesso modo, il pastore – che inculca “l’amore della campagna” e la “passione” per gli animali al figlio maschio – ha come obiettivo la riproduzione delle condizioni sociali ed economiche della famiglia. L’eredità del gregge è possibile

²² A. LAREAU, *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley, University of California press, Berkeley 2003.

²³ Vedi M. PITZALIS – F. ZERILLI, *Il giardiniere inconsapevole. Pastori sardi, retoriche ambientaliste e strategie di riconversione*, «Culture della sostenibilità», 12, VI, 2013, pp. 149-159.

solo se l'erede accetta l'eredità, e questa accettazione è possibile se il soggetto ha appreso ad apprezzare quell'universo, quindi ha sviluppato le disposizioni adatte.

In un altro caso, il pastore "teorizza" e pratica l'estirpazione dell'*habitus* pastorale²⁴. In questo caso, il pastore che non vede più prospettive e futuro per l'economia pastorale decide che l'azienda deve terminare con lui, le condizioni di vita sono troppo dure e l'azienda non è redditizia. Per questa ragione vieta ai figli di lavorare in campagna. Non solo non devono imparare come si lavora, ma non devono imparare ad amare quel lavoro, la campagna e gli animali. In sostanza, non devono sviluppare le disposizioni che renderebbero possibile quella scelta. I figli hanno studiato in scuole tecniche, i maschi sono lavoratori precari, le femmine disoccupate. Ma, dice il pastore, meglio disoccupati che pastori. Si tratta di una strategia di ordine familiare, confusa e incerta, forse disperata, ma comunque un modo di coniugare le strategie di riproduzione biologica e quelle di riproduzione sociale. Specialmente, essa appare come il frutto di un senso pratico che conduce il pastore a scegliere di tagliare il cordone ombelicale che lega la sua vita alla terra.

Se dunque andiamo al fondo della spiegazione bourdieusiana non c'è nessun automatismo, non c'è alcun mistero. Il mistero semmai si trova nelle spiegazioni di carattere causale dell'individualismo metodologico che misurano la correlazione tra status socio-economico (SES) e risultati scolastici. Per quale magia la laurea del padre è considerata come "causa" del successo scolastico del figlio? L'associazione tra le variabili come si spiega sociologicamente? Ebbene, quella spiegazione si trova nel "lavoro" di costruzione di quelle disposizioni che permettono di affrontare con successo la vita scolastica.

Per meglio capire cosa significhi la nozione di capitale culturale, conviene analizzare in cosa essa differisca dal concetto di capitale umano. Il capitale culturale è stato generalmente associato a consumi "elevati" e alle "buone maniere" e, dunque, allo status sociale e al prestigio²⁵.

Il capitale umano, invece, è il risultato della mera accumulazione di specifiche abilità e competenze. Questo concetto è stato sviluppato nel quadro teorico della *Rational Choice Theory*. Secondo questo

²⁴ Il rinvio è ancora a M. PITZALIS – F. ZERILLI, *Il giardiniere inconsapevole*, cit.

²⁵ G. FARKAS, *Human Capital or Cultural Capital?: Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District*, Walter de Gruyter, New York 1996.

paradigma teorico, gli individui prevedono di conseguire dei benefici dai loro investimenti in educazione e sono in grado di calcolare i costi economici e sociali che possono affrontare. Bourdieu respinge questa spiegazione e suggerisce di rimpiazzare il concetto di motivazione usato dagli economisti con quello di disposizione: le scelte individuali sono collegate con le loro disposizioni sociali. E queste dipendono dalle esperienze sociali e dagli habitus. Capitale culturale e capitale umano non sono dunque dei sinonimi ma si oppongono. Infatti, il concetto di capitale culturale rimanda alla dimensione strutturale in cui costituisce, insieme al capitale economico, uno dei principi fondamentali di differenziazione e di strutturazione dello spazio sociale.

Oltre alla dimensione strutturale, emerge con forza una dimensione fenomenologica. Disposizioni e gusti “servono” a distinguere individui (e gruppi) e “parlano” delle posizioni sociali e delle traiettorie di ciascuno. Come principio di distinzione, i comportamenti culturali e le strategie scolastiche non sono tanto degli investimenti razionali di natura economica, ma si integrano con il sistema di credenze, con il presente e il passato degli attori sociali. Il capitale culturale serve dunque per definire i confini tra gruppi sociali così come gli investimenti educativi della famiglia²⁶. Esso è dunque una risorsa sociale che serve come un segnale sociale per la costruzione di strategie di distinzione e di chiusura sociale.

3. *Il Campo scolastico*

L'interesse del concetto di campo risiede innanzitutto nel fatto di sfuggire a una logica riduzionista nell'analisi dei processi sociali. Esso consente di prendere in conto tanto la *dimensione storica* – la storia del campo e delle istituzioni che ne cristallizzano le regole – quanto la *dimensione strutturale* – i rapporti di dominazione oggettivi definiti dalla distribuzione delle risorse pertinenti – e infine la *dimensione fenomenologica* – rappresentata dalle credenze, dalle disposizioni e dalle strategie che perpetuano la struttura del campo stesso. Il campo è, infatti, uno spazio sociale istituzionalizzato la cui sussistenza richiede la partecipazione attiva degli agenti. Esiste una

²⁶ Vedi in proposito A. LAREAU, *Unequal childhoods*, cit.; A.V. VAN ZANTEN, *Le choix des autres, jugements stratégies et ségrégations scolaires*, «Actes de la recherche en sciences sociale», 5, 180, 2009, pp. 24-34.

circolarità che unisce le credenze sui meccanismi di funzionamento e sui principi di legittimità con le regolarità che si riscontrano quando si osservano le scelte e i comportamenti. È questa regolarità che permette di perpetuare la struttura del campo. Giacché, la legge fondamentale del campo è che gli agenti hanno innanzitutto interesse a preservarne l'esistenza (le lotte che vi si svolgono, quindi, hanno come obiettivo, tutt'al più, di modificare gli equilibri interni). Esempi di questa situazione sono il campo scientifico, il campo universitario, il campo artistico, ecc. Le lotte e le opposizioni interne si svolgono per il dominio dentro quello spazio sociale, ma non vanno in direzione della distruzione del campo stesso e dei suoi fondamenti (legittimità).

I processi scolastici – relativi ai meccanismi di scelta e di allocazione delle persone – avvengono dentro uno spazio sociale fortemente istituzionalizzato. Poiché le strategie di riproduzione sociale si compiono in parte attraverso la scelta scolastica, lo studio dei processi scolastici deve necessariamente prendere in conto gli effetti di struttura dentro i quali le scelte degli studenti e delle famiglie si compiono.

Già Antonio Gramsci, d'altronde, aveva colto la questione cruciale della relazione tra la dimensione storica e quella strutturale (la morfologia dello spazio scolastico). Egli, infatti, in *Per la storia degli intellettuali* individua due problemi cruciali, relativamente allo studio del rapporto tra scuola e società. Il primo è costituito dal legame tra struttura dell'offerta formativa e gli interessi dei diversi ceti (e loro segmenti) che affidano alla scuola la propria riproduzione sociale cioè, secondo Gramsci, la piccola e media borghesia urbana e rurale. Per questa ragione, la struttura dell'offerta formativa nel territorio riflette i loro interessi. Nella distribuzione dell'offerta formativa questo aspetto si coglie nell'esistenza di un gradiente Nord-Sud e di un gradiente città-campagna. Gramsci scrive a questo proposito:

La diversa distribuzione dei diversi tipi di scuole (classiche e professionali) nel territorio 'economico' e le diverse aspirazioni delle varie categorie di questi ceti determinano o danno forma alla produzione dei diversi rami di specializzazione intellettuale. [...] e perciò, l'Italia settentrionale produce specialmente tecnici e l'Italia meridionale specialmente funzionari e professionisti²⁷.

²⁷ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 2007, p. 1518.

Gramsci sottolinea, inoltre, la crisi della scuola come modello pedagogico e come sistema di formazione di un ceto intellettuale organico al nuovo contesto socio-economico: «la crisi del programma e dell'organizzazione scolastica, cioè dell'indirizzo generale di una politica di formazione dei moderni quadri intellettuali, è in gran parte un aspetto e una complicazione della crisi organica più comprensiva e generale»²⁸. La riforma (in questo caso, la riforma Gentile) è uno strumento per intervenire sulle “regole del gioco” e al cuore del sistema di riproduzione sociale.

Questo riferimento a Gramsci mi consente di far emergere alcuni elementi importanti per l'analisi sociologica. Innanzitutto, la crisi della scuola è consustanziale alla storia della scuola stessa. Ciò è dovuto al fatto che la scuola è – appunto – essa stessa un campo, cioè uno spazio sociale istituzionalizzato, uno spazio che racchiude nella propria struttura differenze, tensioni, polarità. Le polarità dello spazio scolastico (si pensi all'opposizione tra licei e istituti tecnici e professionali) istituzionalizzano le opposizioni presenti nella società (per esempio, quella tra lavoro tecnico e lavoro intellettuale). La scuola è, dunque, sempre stata in “crisi”, per usare il concetto che in maniera ricorrente ha tradotto nel linguaggio ordinario questo stato di tensione. Per rendersene conto, basta rileggersi la storia della scuola e dell'università e dei dibattiti sull'educazione nel corso degli ultimi due secoli. Il campo scolastico è dunque il luogo di un *conflitto*. Più correttamente potremmo affermare che esprime il conflitto, lo regola, lo istituzionalizza, lo traduce dentro uno spazio di differenze istituzionali. Nello stesso tempo, il campo è il luogo d'*integrazione*. Il principio di funzionamento del campo è, infatti, l'integrazione degli agenti dentro un insieme di valori e di regole condivise. *Conflitto e integrazione* sono i due elementi fondamentali di funzionamento del campo. Il concetto che sembra poter rendere conto di questa dualità è quello di *complicità*. Nel suo significato etimologico, il concetto di complicità rinvia al significato di co-implicazione, che rimanda all'idea di un'implicazione comune nella regolazione e gestione del conflitto, che implica la presenza degli agenti e il loro interesse al mantenimento dello spazio di gioco. Il concetto di complicità non è un concetto bourdieusiano, ma rende conto dell'interesse degli agenti nella conservazione dello “spazio di gioco”, cioè il campo, in ragione della fondamentale condivisione del senso della posta in gioco e dell'interesse per essa.

²⁸ *Ivi*, p. 1531.

Tornando alla dimensione strutturale, essa prende forma innanzitutto nelle inerzie strutturali che discendono dalla stessa morfologia scolastica, specialmente attraverso la distribuzione quantitativa e qualitativa dell'offerta formativa nel territorio. Tale inerzia strutturale consiste nel fatto che alcuni elementi fondamentali del sistema scolastico persistono nel tempo, dipendono dalla stratificazione storica a livello organizzativo e istituzionale e difficilmente possono essere superati (si pensi alla vita degli edifici). Questa stratificazione, a sua volta, è prodotta, innanzitutto, dalla struttura socio-economica del tessuto urbano e territoriale e dalla spinta all'apertura e il mantenimento di una determinata offerta formativa (per esempio la prevalenza di licei nei centri urbani e degli istituti professionali nelle periferie urbane). L'altro aspetto è costituito dagli "usi" che gli attori fanno di questa "struttura", cioè come si muovono e come scelgono dentro lo spazio scolastico determinando i fenomeni di segregazione e di specializzazione²⁹. La distribuzione diseguale delle risorse formative pone dunque la questione del "capitale spaziale" e delle conseguenze che la segregazione spaziale comporta nelle strategie di riproduzione sociale attraverso la scuola³⁰. In sostanza, la differente distribuzione nel territorio delle risorse formative finisce col corrispondere alla "specializzazione" sociale della popolazione nel territorio e le strategie di scelta scolastica finiscono, dunque, per sovrapporsi alle strategie abitative (in maniera conscia o inconscia). A questo aspetto, si associano i fenomeni di concorrenza tra gli istituti e gli effetti di specializzazione che questa produce³¹ cui si aggiunge l'effetto dei processi di scelta scolastica che si traducono in strategie di chiusura sociale³².

²⁹ Si veda a riguardo M. PITZALIS, *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze*, «Scuola Democratica», 6, 2012).

³⁰ B. CONVERT, *Des Hiérarchies maintenues, espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 149, 2003, pp. 61-73; C. BEN AYED, *La mixité sociale dans l'espace scolaire: une non-politique publique*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 180, 2008, pp. 11-23; C. BEN AYED – F. POUPEAU, *Ecole ségrégative, école reproductrice*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 180, 2010, pp. 4-10.

³¹ Cfr. P. MERLE, *Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public e privé*, «Revue Française de Sociologie», 52, 1, 2011, pp. 133-169.

³² F. DUBET, *Le service public de l'éducation face à la logique marchande*, «Regards croisés sur l'économie», 2, 2007, pp. 157-165; A.V. VAN ZANTEN, *Le choix des autres, jugements stratégiques et ségrégations scolaires*, cit.

Non solo scegliendo un determinato quartiere scegliamo i nostri vicini, ma scegliendo la scuola scegliamo, parafrasando Van Zanten, “gli altri”. La scelta “degli altri” si produce attraverso strategie di “distinzione” che, come ricorda Bourdieu, è una nozione che ha un duplice significato, quella di distinguersi (e di essere “distinto”) e di mettere della distanza. La scelta scolastica ha infatti a che fare non solo con la riproduzione delle risorse culturali ma anche di quelle sociali e in particolare quelle relative all’onorabilità e al prestigio. Una scelta prestigiosa, è una scelta che costruisce o mantiene il prestigio. Le risorse sociali e culturali, dunque, si traducono o riconvertono in capitale simbolico.

La spazio scolastico è dunque uno spazio che si definisce, innanzitutto, attraverso la distribuzione diseguale dell’offerta formativa nello spazio fisico pertinente (una regione, una provincia, una zona delimitata dai trasporti o dall’orografia). Dall’altro lato, esso si definisce nella dimensione fenomenologica della riproduzione del senso dello spazio. La scelta scolastica, infatti, produce dei processi micro-sociologici di segregazione scolastica. Gli attori sociali (insegnanti, famiglie, amministratori, studenti), attraverso la scelta e l’allocazione degli studenti, negoziano continuamente, attribuendo, ai diversi segmenti dell’universo scolastico, i propri specifici significati sociali e scolastici. La scelta di un liceo e la ripetizione di quella scelta nel tempo (nel corso delle generazioni) e l’attribuzione ad un liceo del *label* di buon liceo, o del “miglior” liceo, o di liceo delle “élite” sono elementi che sono legati in maniera circolare. Il “buon” liceo è il liceo frequentato dal “buon” pubblico. Questi processi non riguardano solo la classe sociale ma, allo stesso tempo, anche il genere. Occorrerebbe studiare il modo in cui – attraverso l’implicita “selezione” sociale degli stessi insegnanti che insegnano in una determinata scuola (età, estrazione sociale, residenza, formazione e reclutamento), sommata alle concrete pratiche scolastiche – si realizza *magicamente* l’obiettivo di selezionare gli studenti attraverso la loro stessa scelta (l’auto-selezione). Gli attori sociali dunque tendono, attraverso le pratiche, a riprodurre il senso delle distanze sociali e delle differenze scolastiche dentro lo spazio di gioco (il campo scolastico).

4. Conclusioni

La scuola partecipa, dunque, alle strategie di riproduzione sociale. Questo non avviene in maniera diretta secondo un presunto “principio di corrispondenza” tra scuola e sistema sociale ed economico. Giacché le diseguaglianze si producono tanto nella dimensione strutturale che in quella fenomenologica: cioè nella capacità strategica di usare una struttura scolastica differenziata al fine di produrre processi di selezione differenziale (di genere e di classe). Possiamo ora definire questa capacità come una competenza sociale per eccellenza. La capacità di comprendere e usare propriamente la scuola, di stare nella scuola, e di aderire all’etica scolastica è uno degli elementi fondamentali della selezione attraverso la scuola. Il modo in cui la scuola “gioca” questo ruolo nei meccanismi di selezione sociale (e dunque di allocazione delle risorse culturali e simboliche pertinenti) è l’oggetto di un continuo conflitto tra le diverse frazioni delle *élite* nazionali (e oggi transnazionali). La riforma scolastica è, dunque, come aveva intuito perfettamente Antonio Gramsci, parte integrante della lotta per ridefinire lo spazio delle opportunità scolastiche. La riforma scolastica vuole costituire una risposta a ciò che è definito o percepito come “crisi” del sistema scolastico (e del suo significato sociale). Cos’è dunque questa crisi? In realtà, la scuola pervade la vita dei giovani per un periodo di tempo molto lungo e, ciononostante, la si considera (e si pensa) in crisi. Si tratta di un paradosso, ove si rifletta sul fatto che viviamo il momento di massima espansione del *credenzialismo*. In realtà, la crisi interessa piuttosto il sistema di “credenze” legate ai meccanismi di riproduzione sociale dei ceti sociali avvantaggiati.

La stratificazione scolastica (descrivibile, in Italia, nella distinzione tra filiere accademiche, tecniche, professionali) ha permesso nella fase di espansione economica (e della pubblica amministrazione) di far funzionare il sistema scolastico come lo strumento per eccellenza della riproduzione e della mobilità sociale. La crisi del sistema di reclutamento nell’impresa e nell’amministrazione dello stato – legata alla crisi fiscale dello stato – ha determinato l’acuirsi di un senso di crisi della scuola stessa, in concomitanza con una tendenza inflazionistica dei titoli di studio. Il cambiamento delle regole del gioco costituisce, in questo quadro, lo strumento per eccellenza per modificare i termini e i risultati della competizione. In questo senso, la riforma dell’autonomia scolastica (e dell’università) è un esempio della lotta per modificare

le “leggi” di funzionamento del campo. Questa riforma discende dal cosiddetto paradigma della “scelta” e del “mercato scolastico”. Non è un caso che, in Italia, la realizzazione della “scuola dell’autonomia” sia stata accompagnata dall’inclusione delle scuole private nel campo della cosiddetta “scuola pubblica” che ha sostituito il concetto di “scuola statale”. La posta in gioco era (ed è), infatti, quella di espandere e diversificare l’istituzione scolastica e la sua presa sul mondo sociale conservando gli obiettivi principali (*enjeux*) della selezione sociale e della socializzazione. Processi che esemplificano le nozioni di conflitto e complicità che ho introdotto sopra. La scuola dell’autonomia e della scelta (o almeno le sue retoriche) si oppone, infatti, al paradigma della “vecchia” scuola *repubblicana* o del “paradigma ugualitario” (quest’ultima ha come elemento fondativo il dettato costituzionale dell’uguaglianza delle opportunità, ma di fatto ha riprodotto e tradotto il sistema scolastico gentiliano e il suo sistema di valori e di stratificazione). Questo principio prendeva corpo nella distribuzione territoriale di un’identica offerta formativa. Dappertutto, tutti potevano accedere a scuole dotate delle stesse risorse e in cui si svolgevano gli stessi programmi e nello stesso modo. Il principio centralistico della Casati si trasmutava nel principio democratico dell’uguaglianza (presunta) delle condizioni di accesso alle opportunità formative. Come messo in luce, fino a tempi recenti, dagli studi sociologici, la “scuola repubblicana” – sotto l’auspicio dell’uguaglianza – permetteva però la riproduzione delle disuguaglianze. Ciononostante, la sua crisi non discende tanto da questa promessa non mantenuta, ma dalla crisi di crescita dello stesso sistema scolastico e nella sua capacità di continuare ad essere un sistema di riproduzione e di differenziazione nel momento del suo massimo sviluppo (universalizzazione della domanda di formazione). La creazione del mercato scolastico (e universitario), sotto questo punto di vista, modifica il principio di funzionamento del campo scolastico. Nella “scuola della scelta” dunque, il capitale economico diventa fondamentale nelle strategie di accaparramento delle risorse culturali e simboliche cruciali nella competizione per la riproduzione sociale.

In definitiva, l’opposizione tra i paradigmi della *scuola dell’autonomia* e di quella *centralistica*, la lotta tra il modello (considerato in crisi) della *scuola egualitaria* e quello emergente (sostenuto dall’OCSE) della *scuola della scelta* replica, *mutatis mutandis*, la crisi registrata da Gramsci nel passaggio dal modello tradizionale di “istruzione” (Legge Casati) al nuovo modello pedagogico gentiliano.

Per concludere, anche il tema della crisi dell'istituzione³³ va ricondotto alle lotte per trasformare le regole del gioco dentro il campo scolastico e al tema della natura politica e sociale di queste trasformazioni. La questione della "scelta" non è né di natura etica – il tema della libertà educativa come pretende certa pubblicistica cattolica – né di natura amministrativa – relativa all'efficacia ed efficienza dei processi – ma, bensì, da un punto di vista sociologico, pone il problema di indagare la dimensione del dominio.

Riferimenti bibliografici

- K. ASCHAFFENBURG – I. MAAS, *Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction*, «American Sociological Review», 62, 4, 1997, pp. 573-587.
- C. BEN AYED, *La mixité sociale dans l'espace scolaire: une non-politique publique*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 180, 2008, pp. 11-23.
- C. BEN AYED – F. POUPEAU, *Ecole ségrégative, école reproductive*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 180, 2010, pp. 4-10.
- P. BOURDIEU, *Les structures sociales de l'économie*, Seuil, Paris 2000.
- , *Sur l'État: Cours au Collège de France*, Raisons d'agir/Seuil, Paris 2012.
- P. BOURDIEU – J.-C. PASSERON, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris 1970; trad. it. *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Firenze 2006.
- S. BOWLES – S. GINTIS, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, Basic Books, New York 1976.
- B. CONVERT, *Des Hiérarchies maintenues, espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 149, 2003, pp. 61-73.
- E. COVAY – W. CARBONARO, *After the bell: participation in extracurricular activities classroom behavior, and academic achievement*, «Sociology of Education», 83, 1, 2010, pp. 20-45.
- N.D. DE GRAAF – P.M. DE GRAAF – G. KRAAYKAMP, *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective*, «Sociology of Education», 73, 2, 2000, pp. 92-111.

³³ Si rinvia a F. DUBET, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris 2002.

- P.M. DE GRAAF, *The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands*, «Sociology of Education», 59, 4, 1986, pp. 237-246.
- P. DIMAGGIO, *Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students*, «American Sociological Review», 47, 1982, pp. 189-201.
- P. DIMAGGIO – J. MOHR, *Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection*, «American Journal of Sociology», 90, 6, 1985, pp. 1231-1261.
- D.B. DOWNEY, *When bigger is not better: family size, parental resources, and children's educational performance*, «American Sociological Review», 60, 7, 1995, pp. 46-61.
- F. DUBET, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris 2002.
- , *Le service public de l'éducation face à la logique marchande*, «Regards croisés sur l'économie», 2, 2007, pp. 157-165.
- S.A. DUMAIS, *Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus*, «Sociology of Education», 75, 1, 2002, pp. 44-68.
- G. FARKAS, *Human Capital or Cultural Capital?: Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District*, Walter de Gruyter, New York 1996.
- S. FLERE – M.T. KRAJNC – R. KLANJSEK – R. MUSIL – A. KIRBIS, *Cultural Capital and intellectual ability as predictors of scholastic achievement: a study of Slovenian secondary school students*, «British Journal of Sociology of Education», 31, 1, 2010, pp. 47-58.
- W. GEORG, *Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course*, «European Sociological Review», 20, 4, 2004, pp. 333-344.
- J.H. GOLDTHORPE, «Cultural Capital»: *Some Critical Observations*, «Sociologica», I-2, 2007, doi: 10.2383/24755.
- B. GRAETZ, *The Reproduction of Privilege in Australian Education*, «British Journal of Sociology», 39, 3, 1988, pp. 58-76.
- A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 2007.
- M.M. JÆGER, *Equal access but unequal outcomes: cultural capital and educational choice in a meritocratic society*, «Social Forces», 87, 1, 2009, pp. 943-971.
- , *Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data*, «Sociology of Education», 84, 4, 2011, pp. 281-298.

- M.M. JÆGER – A. HOLM, *Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime?*, «Social Science Research», 36, 7, 2007, pp. 19-44.
- M. KALMIJN – G.R. KRAAYKAMP, *Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States*, «Sociology of Education», 69, 1, 1996, pp. 22-34.
- J. KATSILLIS – R. RUBINSON, *Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: the case of Greece*, «American Sociological Review», 55, 2, 1990, pp. 270-279.
- J. KAUFMAN – J. GABLER, *Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process*, «Poetics», 32, 1, 2004, pp. 45-68.
- P.W. KINGSTON, *The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory*, «Sociology of Education», 74, 2001, pp. 88-99.
- A. LAREAU, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, University of California press, Berkeley 2003.
- A. LAREAU – E.B. WENINGER, *Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment*, «Theory and Society», 32, 2003, pp. 567-606.
- F. LEBARON – B. LE ROUX, *Géométrie du champ*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 200, 2013, pp. 106-109.
- P. MERLE, *Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public e privé*, «Revue Française de Sociologie», 52, 1, 2011, pp. 133-169.
- J. NOBLE – P. DAVIES, *Cultural Capital as an Explanation of Variation in Participation in Higher Education*, «British Journal of Sociology of Education», 30, 5, 2009, pp. 591-605.
- M. PITZALIS, *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze*, «Scuola Democratica», 6, 2012.
- M. PITZALIS – F. ZERILLI, *Il giardiniere inconsapevole. Pastori sardi, retoriche ambientaliste e strategie di riconversione*, «Culture della sostenibilità», 12, VI, 2013, pp. 149-159.
- V.J. ROSCIGNO – J.W. ANSWORTH-DARNELL, *Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns*, «Sociology of Education», 72, 3, 1999, pp. 158-178.
- M. DE SAINT MARTIN – M. CHMATKO, *Les anciens bureaucrates dans l'économie de marché en Russie*, «Genèses», 27, 1997, pp. 88-108.

- A. SULLIVAN, *Cultural Capital and Educational Attainment*, «Sociology», 35, 4, 2001, pp. 893-912.
- J.D. TEACHMAN, *Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment*, «American Sociological Review», 52, 5, 1987, pp. 48-57.
- H.G. VAN DEWERFHORST – H. SASKIA, *Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared*, «British Journal of Sociology», 58, 3, 2007, pp. 391-415.
- A.V. VAN ZANTEN, *Le choix des autres, jugements stratégiques et ségrégations scolaires*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 5, 180, 2009, pp. 24-34.

INDICE

- 7 Introduzione
 Emanuela Susca
- 17 Lo spirito e la ricerca
 Pierre Bourdieu e l'analisi sociologica della cultura
 Marco Santoro
- 51 Bourdieu e il sapere:
 violenza simbolica o progresso dell'universale?
 Emanuela Susca
- 73 Meditazioni anticartesiane
 Marco Sgattoni
- 87 Scienza e *libido* nel campo accademico
 Riflessioni intorno allo "sguardo antropocentrico"
 di Pierre Bourdieu
 Mirella Giannini
- 129 Tra campo e realtà
 Riflessioni sull'apparente determinismo
 del microcosmo politico
 Massimo Cerulo
- 143 Stato e diritto nel campo giuridico
 Fabrizio Pappalardo

- 159 Ritorno sulla riproduzione sociale
 Famiglia, capitale culturale e campo scolastico
 Marco Pitzalis
- 181 La relazione trascurata
 Come il capitale sociale contribuisce al successo scolastico
 Massimo Pendenza
- 199 Bourdieu, l'*habitus* e il problema del sostrato formativo
 Massimo Baldacci
- 209 Habitus e gioco epistemico:
 costrutti per una Pedagogia dei saperi
 Berta Martini
- 227 Gli autori

l^alangue

Studio grafico e impaginazione
www.lalangue.it



Finito di stampare per conto di Orthotes
da Arti Grafiche Cecom
nel mese di novembre 2017