

TRAIETTORIE INDIVIDUALI E *HABITUS* DI CLASSE**Il ruolo di mediazione dell'*habitus* istituzionale nelle transizioni educative**di *Elena Gremigni**

Abstract

Individual trajectories and class habitus. The mediating role of the institutional habitus in educational transitions

This paper aims to show how Bourdieu's concept of *habitus* is not only particularly useful for understanding the mechanisms of social reproduction that act within the field of education, but also for comprehending the margins of intervention that are able to change the destinies of disadvantaged students. If, on the one hand, this durable system of internalized dispositions is affected by class or class-fraction background, on the other, it can be modified through new processes of acculturation and socialization. In this sense, studies on “institutional *habitus*” – the *habitus* which is acquired by attending specific schools and higher education institutions – are particularly relevant. Indeed, educational institutions can strengthen the original *habitus* but also modify it by promoting the transition to higher education and the processes of social mobility for disadvantaged students.

Keywords

Bourdieu, *habitus*, institutional *habitus*, educational transitions.

* ELENA GREMIGNI è docente a contratto di Sociologia dei gruppi e Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Pisa.

Email: elena.gremigni@med.unipi.it

DOI: [10.13131/unipi/1724-451x/2wzr-y914](https://doi.org/10.13131/unipi/1724-451x/2wzr-y914)

1. INTRODUZIONE

Il contributo di Pierre Bourdieu alla interpretazione delle disparità di opportunità educative non si limita alle sole ricerche dedicate specificamente al mondo dell'istruzione che hanno condotto alla individuazione dei dispositivi di riproduzione sociale presenti nelle istituzioni scolastiche e universitarie (e.g. Bourdieu e Passeron, 1964; 1970). Alcuni strumenti concettuali da lui elaborati e arricchiti nel tempo di significati anche nell'ambito di altre ricerche – come “capitale”, “campo”, “*habitus*”, “violenza simbolica” – presentano delle potenzialità euristiche importanti per comprendere le dinamiche sociali che si celano dietro quelle che potrebbero apparire come traiettorie educative basate su scelte individuali.

L'analisi del concetto di *habitus* elaborato da Bourdieu, arricchito di significati rispetto a quello già utilizzato in filosofia e nelle scienze sociali (Sapiro, 2004; 2010; 2015), risulta particolarmente utile non solo per comprendere i meccanismi di riproduzione sociale ma anche per individuare i margini di intervento in grado di cambiare i destini dei soggetti svantaggiati. Se da una parte, infatti, questo sistema durevole di disposizioni interiorizzate riflette l'*habitus* di classe o della frazione di classe di origine (Bourdieu, 1979; Bourdieu, 1980b), dall'altra esso può essere modificato attraverso nuovi processi di acculturazione e socializzazione (Bourdieu e Wacquant, 1992).

In questo senso hanno assunto una notevole importanza gli studi sull'"*habitus* istituzionale" scolastico o universitario (e.g. Reay, 1998; Ball *et al.*, 2002; Lehmann, 2007; Ingram, 2009; Burke, Emmerich e Ingram, 2013; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016; Gerosa *et al.*, 2019; Romito, 2019). È stato mostrato infatti come gli istituti di istruzione favoriscano la formazione di *habitus* diversi in base alle caratteristiche proprie di ciascuna istituzione che variano in funzione del tipo di utenza, del posizionamento geografico, della specifica organizzazione e delle risorse disponibili. La frequenza di un determinato ambiente educativo può rafforzare l'*habitus* originario o modificarlo favorendo l'accesso all'istruzione superiore e i processi di mobilità sociale degli studenti svantaggiati.

Questo contributo intende in primo luogo esaminare le principali definizioni di *habitus* elaborate da Bourdieu con particolare riferimento all'aspetto della prassi e a quella specifica dimensione sociale che emerge dall'analisi degli schemi di percezione e azione riconducibili alla appartenenza a una classe o a una frazione di classe. Successivamente sarà evidenziato il ruolo di mediazione svolto

dall'*habitus* istituzionale nelle transizioni educative a partire dalle principali ricerche su questo tema.

In conclusione, si rifletterà sulle implicazioni derivanti dall'acquisizione di un *habitus* diverso da quello di origine e sulle difficoltà che l'agente sociale incontra nel vano tentativo di conciliare disposizioni interiorizzate che risultano conflittuali.

2. L'*HABITUS* COME «SENSO PRATICO»

Pierre Bourdieu ha definito in più occasioni il concetto di *habitus*¹, riconoscendo il proprio debito nei confronti di coloro che avevano utilizzato questo costrutto evidenziandone aspetti diversi (Bourdieu, 1980a; 1980b; 1985).

La teoria dell'*habitus* come elemento di mediazione tra l'artista e il pensiero scolastico medioevale elaborata da Erwin Panofsky è all'origine di una riflessione sulla formazione di categorie mentali storicamente situate (Bourdieu, 1967), così come la grammatica generativa di Noam Chomsky viene indicata quale punto di riferimento significativo per evidenziare il ruolo attivo e creativo dell'agente sociale (Bourdieu, 1985). Soprattutto, Bourdieu intende richiamarsi al "primato della ragion pratica" di cui parlava Fichte, all'*ethos* teorizzato da Hegel in contrapposizione all'astratta morale kantiana e al concetto di *Häbitualität* di Edmund Husserl, inteso come tentativo di definire una «relationship of ontological complicity with the world» (Bourdieu, 1985: 14). L'interesse per la costruzione di una teoria dell'*habitus* come "prassi" è testimoniato anche dal riferimento alle *Thesen über Feuerbach* di Marx che rimandano alla necessità di istituire un «rapporto pratico con il mondo» (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005: 83; Bourdieu, 1985: 13). La dimensione corporale dell'*hexis*, già descritta da Aristotele ma evidenziata in particolare da Marcel Mauss, orienta inoltre Bourdieu verso l'approfondimento di un altro importante elemento costitutivo dell'*habitus* (Bourdieu, 1985).

Partendo da queste e altre suggestioni, Bourdieu attribuisce dunque tre caratteristiche all'*habitus*: *eidōs*, *ethos* ed *hexis* (Bourdieu, 1980a). Come *eidōs*, l'*habitus* è un «système de schèmes logiques» (Ivi: 133), un sistema di forme e categorie che non sono universali e necessarie

¹ Sono numerosi i saggi dedicati al concetto di *habitus* nell'opera di Bourdieu. Si rimanda in particolare alla lettura di: Héran, 1987; Jenkins, 1992; Mounier, 2001; Kraus e Gebauer, 2002; Marsiglia, 2002; Ravaioli, 2002; Lau, 2004; Sapiro, 2004; 2010; 2015; Lizardo, 2004; Grange, 2009; Wacquant, 2013; 2014; 2016; Paolucci, 2011; Susca, 2011; Aiello, 2016; Baldacci, 2017.

come riteneva Kant, bensì acquisite in determinate situazioni sociali. Negli stessi contesti l'agente sociale costruisce anche un «*systeme de schèmes pratiques, axiologiques*» (*ibidem*) che orientano le sue azioni. Considerando poi l'*habitus* come *hexis* è possibile evidenziare come queste disposizioni durature risultino incorporate in modo tanto profondo da trasformarsi in gesti, postura, modi di camminare o parlare.

Queste tre dimensioni costituiscono in realtà solo diverse manifestazioni dello stesso *habitus*:

Les principes pratiques de classement qui sont constitutifs de l'*habitus* sont *indissociablement* logiques et axiologiques théoriques et pratiques. [...] En outre, tous les principes de choix sont incorporés, devenus postures, dispositions du corps (*ibidem*).

Non si tratta dunque di istanze separate che potrebbero rimandare a una epistemologia "sostanzialista". Il concetto di *habitus* viene utilizzato da Bourdieu proprio per superare ogni forma di antinomia tra soggetto e oggetto ed evidenziare l'aspetto relazionale delle interazioni sociali, offrendo una soluzione ai nodi problematici che emergono dall'approccio costruttivista e da quello strutturalista. Da una parte, infatti, il costruttivismo eccede nel soggettivismo attribuendo troppa importanza alla dimensione microsociale e alla autonomia degli agenti sociali; dall'altra lo strutturalismo eccede nell'oggettivismo evidenziando il ruolo della dimensione macrosociale ma trascurando l'agire dei singoli individui che sembrano sottostare passivamente alla necessità del mondo sociale. Lo "strutturalismo costruttivista" di Bourdieu offre invece una prospettiva sintetica e monistica che pone al centro dell'indagine sociale le relazioni oggettive al posto delle sostanze, sulla base dell'assunto che «*il reale è relazionale*» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 67).

Nelle riflessioni di Bourdieu, il concetto di *habitus* risulta intrinsecamente connesso a quello di "campo", un costrutto teorico elaborato a partire dalla teoria dei campi magnetici in fisica e dalle riflessioni di Kurt Lewin in psicologia proprio per superare una epistemologia sostanzialista nella direzione di una visione relazionale della realtà sociale. Come scrive il sociologo francese:

In termini analitici, un campo può essere definito come una rete o una configurazione di relazioni oggettive tra posizioni. Queste posizioni sono definite oggettivamente nella loro esistenza e nei condizionamenti che impongono a chi le occupa, agenti o istituzioni, dalla loro situazione (*situs*) attuale e potenziale all'interno della struttura distributiva delle diverse specie

di potere (o di capitale) il cui possesso governa l'accesso a profitti specifici in gioco nel campo, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni (dominio, subordinazione, omologia...) (*ibidem*).

Il campo è lo spazio sociale che struttura e plasma l'*habitus*, ma quest'ultimo a sua volta contribuisce a definire il campo «come mondo significante, dotato di senso e di valore, nel quale vale la pena di investire la propria energia» (Ivi: 94).

L'*habitus* svolge una funzione di mediazione tra esteriorità ed interiorità, passività e attività, necessità e libertà, in quanto prodotto della dimensione sociale che viene incorporata («structures structurées»), orientando la percezione delle pratiche e le pratiche stesse («structures structurantes») senza peraltro presupporre una intenzionalità cosciente (Bourdieu, 1972/2000: 256). In questo senso l'*habitus* è sia un *opus operatum*, sia un *modus operandi* (Ivi: 100):

un sistema di *schemi incorporati*, costituitisi nel corso della storia collettiva, che vengono poi acquisiti nel corso della storia individuale e che funzionano *in forma pratica e per la pratica* (e non ai fini di pura conoscenza) (Bourdieu, 1979, tr. it. 1983: 467).

Il «senso pratico» (Bourdieu, 1980b) che produce l'*habitus* funziona perfettamente nell'ambito dei campi che hanno contribuito a strutturarlo perché l'agente sociale conosce i codici simbolici, le regole e le poste in gioco ed è in grado di agire in modo efficace e irriflesso nello spazio sociale in cui si muove. «E quando l'*habitus* entra in relazione con un mondo sociale di cui è il prodotto», osserva Bourdieu, «è come un pesce nell'acqua e il mondo gli appare del tutto naturale» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 95).

Diverso è il caso di coloro che entrano in relazione con un campo di cui non conoscono o conoscono solo superficialmente le dinamiche. Il loro *habitus* si mostra inadeguato e gli agenti sociali finiscono per ritrovarsi in una condizione di “allodossia”, ovvero di fraintendimento dei codici simbolici e delle regole del gioco che rende per loro difficoltoso comprendere la situazione sociale e partecipare con strumenti adeguati alla competizione per il dominio simbolico del campo.

3. L'*HABITUS* DI CLASSE

Come osserva Bourdieu, «parlare di *habitus* significa stabilire che l'individuale, il personale, il soggettivo è sociale, collettivo» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 93). L'*habitus* dunque può essere

definito «una soggettività socializzata» (*ibidem*) che si costruisce all'interno dei gruppi sociali di appartenenza.

Nei suoi studi sulla società cabila (Bourdieu, 1958), prima ancora di utilizzare il concetto di *habitus*, Bourdieu aveva iniziato a riflettere su alcune forme di *ethos* interiorizzate da alcuni gruppi sociali che apparivano distanti dai nuovi modelli dell'economia occidentale. Questo ritardo dell'*habitus*, o *hysteresis*, come lo definirà successivamente Bourdieu, produce una incapacità di adeguarsi alle mutate condizioni strutturali che comporta una marginalizzazione dei soggetti interessati.

Studiando il fenomeno del celibato in Béarn, Bourdieu utilizza per la prima volta proprio il termine *habitus* per spiegare le difficoltà dei contadini nel trovare spazio in un mercato matrimoniale reso più complesso per effetto dell'attrazione esercitata dalle città, dall'ascesa della piccola borghesia impiegatizia e dalle aspirazioni professionali del genere femminile (Bourdieu, 1962). In particolare, citando esplicitamente le riflessioni di Mauss, osserva come l'«*habitus* du paysan» (Ivi: 99), derivato dal duro lavoro nei campi, finisca per rendere i contadini inadatti ai ritmi delle danze moderne relegandoli al rango di spettatori durante i balli, occasioni quasi uniche per incontrare esponenti dell'altro sesso in un mutato contesto sociale.

Questi primi studi risentono ancora dell'influenza di un paradigma prevalentemente strutturalista, come dichiarerà in seguito lo stesso autore (Bourdieu, 2004) e come sarà rilevato dalla critica (Marsiglia, 2002). Le riflessioni di Bourdieu sulle origini collettive di queste disposizioni durevoli incorporate si arricchiscono di spunti e osservazioni più articolate e originali quando il sociologo inizia a studiare i modi di produzione e fruizione dell'arte, intesa sia nella accezione più alta, come attività liberale che produce oggetti unici che fanno parte del patrimonio culturale, sia nel significato più ampio di *téchne*, tecnica, abilità manuale che si manifesta nello svolgimento di molte occupazioni e nella realizzazione di prodotti di uso comune.

La ricerca sulla diffusione della pratica della fotografia, *Un art moyen. Essais sur les usages sociaux de la photographie* (Bourdieu et al., 1965/1970), offre a Bourdieu l'occasione non solo di approfondire i meccanismi di utilizzo di questa arte “media” – a metà strada tra le attività culturali “basse” e “alte” – ma anche di porre le basi di una teoria dell'*habitus* di classe.

Come rileva il sociologo francese, l'atto del fotografare implica dei valori estetici ed etici riscontrabili nel gruppo sociale di appartenenza. La scelta stessa dell'oggetto da fotografare non nasce dall'improvvisazione individuale, ma da disposizioni interiorizzate

proprie dei differenti gruppi o classi che rendono convenzionali queste pratiche. Le indagini sull'arte della fotografia evidenziano in particolare che l'*habitus* degli agenti sociali appartenenti alla classe popolare urbana li spinge ad attribuire maggiore importanza alla funzione sociale delle foto senza riservare particolare attenzione alla dimensione puramente estetica.

Secondo Bourdieu, dunque, le categorie estetiche, che sono parte costitutiva dell'*habitus*, non sono date "a priori" ma storicamente prodotte in base ai condizionamenti sociali, tra i quali l'appartenenza di classe svolge un ruolo fondamentale.

È quanto emerge anche da un'ampia ricerca riguardante la fruizione dei principali musei europei: *L'amour de l'art, les musées et leur public* (Bourdieu, Darbel e Schnapper, 1966/1969). Questo pionieristico studio evidenzia come le pratiche di fruizione e i giudizi estetici varino notevolmente in base al posizionamento nel campo sociale, che a sua volta è determinato dal volume complessivo e dalla composizione del capitale posseduto. In particolare, attraverso questa indagine, Bourdieu dimostra l'esistenza di una chiara correlazione tra il conseguimento di un titolo di studio più elevato e una maggiore frequentazione dei luoghi culturali, rilevando anche che gli esponenti delle classi popolari che visitano i musei vi trascorrono meno tempo perché non possiedono, adeguati *eidos*, schemi di interpretazione per comprendere le opere.

L'analisi dei rapporti tra capitale economico e capitale culturale posseduto dai visitatori dei musei consente al sociologo di individuare delle «sotto-categorie» (Ivi, tr. it. 1972: 33), ponendo le basi di quella teoria delle classi e delle frazioni di classe che svilupperà più compiutamente ne *La distinction* (Bourdieu, 1979). In particolare, la professione dei visitatori sembra non esercitare una influenza specifica ed è piuttosto la formazione avuta in famiglia o lo studio – soprattutto della lingua latina in qualità di «indice dell'appartenenza a un ambiente colto» (Ivi: 36) – a creare un *habitus* di classe o di frazione di classe che favorisce la frequentazione dei musei.

Lo studio dell'influenza data dall'appartenenza a un determinato ambiente sociale risulta centrale nella più ampia ricerca sulla fruizione estetica condotta da Bourdieu: *La distinction. Critique sociale du jugement* (Bourdieu, 1979). Questa approfondita indagine non costituisce infatti solo una compiuta risposta alla pretesa di universalità del giudizio estetico puro elaborata nella *Kritik der Urteilskraft* (1790) attraverso un'indagine dei fattori socialmente determinati che producono gusti e stili di vita diversi. Bourdieu coglie l'occasione di questo lavoro per approfondire l'analisi delle frazioni di classe e definire lo spazio sociale

prodotto dalla «struttura a chiasmo» delineata dal possesso, in misura maggiore o minore, del capitale economico e culturale.

Il concetto di classe sociale elaborato da Bourdieu² non è riconducibile al solo paradigma marxiano e risente dell'influenza delle riflessioni di Max Weber. La classe risulta essere un costrutto multidimensionale, definito dalla qualità e quantità di molteplici risorse (economiche, culturali, relazionali, simboliche, etc.) che determinano il posizionamento nello spazio sociale. Come scrive Bourdieu:

La classe sociale non è solo definita da una determinata posizione nel rapporto di produzione, ma anche dall'*habitus* di classe, che «normalmente» (cioè con un'elevata probabilità statistica) si accompagna a questa posizione (Bourdieu, 1979, tr. it. 2004: 383).

Gli agenti sociali che occupano posizioni simili di uno spazio sociale definito dai due assi principali del capitale economico e culturale tendono a vivere le stesse esperienze e sono sottoposti a condizionamenti simili. Il loro *habitus* presenta quindi delle caratteristiche comuni che sono quelle definite dall'appartenenza a una medesima classe o frazione di classe e costituisce perciò una «classe incorporata» (Ivi: 449).

Come osserva ancora Bourdieu, l'*habitus* di classe (o di gruppo) è «l'*habitus* individuale in quanto esprime o riflette la classe (o il gruppo), come un sistema soggettivo ma non individuale di strutture interiorizzate» (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005: 95). Queste originarie esperienze di socializzazione all'interno della classe di appartenenza risultano dominanti nelle traiettorie di vita degli agenti sociali:

il peso particolare delle esperienze primitive risulta [...] essenzialmente dal fatto che l'*habitus* tende ad assicurare la propria costanza e la propria difesa contro il cambiamento con la selezione che opera tra le informazioni nuove, rigettando, in caso di esposizione fortuita o forzata, le informazioni capaci di mettere in questione l'informazione accumulata e soprattutto scoraggiando l'esposizione a simili informazioni: si pensi per esempio all'omogamia come paradigma di tutte le "scelte" con cui l'*habitus* tende a favorire le esperienze atte a rafforzarlo (come il fatto empiricamente attestato che si tende a parlare di politica con persone della stessa opinione) (Ivi: 96).

² Bourdieu ha rielaborato in più occasioni il concetto di classe sociale giungendo a interpretazioni sempre più raffinate che non è possibile prendere in esame in questa sede. Per una analisi della teoria bourdieusiana delle classi sociali e del concetto di *habitus* di classe si rimanda alla lettura dei seguenti lavori: Boschetti, 1985; Wilkes, 1990; Swartz, 1997; Brubaker, 1985; Weininger, 2002; Bennett, 2007; Bennett e Savage, 2009; Coulangeon, 2011; Susca, 2011; Wacquant, 2012; La Monica, 2018.

Come «*principio non scelto di tutte le "scelte"*», improntato dalla classe sociale di origine (Ivi: 97), l'*habitus* produce azioni di selezione di cui l'agente sociale è in gran parte inconsapevole. Per questo motivo è molto difficile modificare l'*habitus* e sottrarsi al determinismo prodotto dalle esperienze pregresse.

Bourdieu, tuttavia, chiarisce in altre occasioni che l'agente sociale non è prigioniero del proprio *habitus*:

L'*habitus* non è il destino che qualcuno ha voluto vedervi. Essendo un prodotto della storia è un sistema di disposizioni aperto, messo incessantemente a confronto con esperienze nuove e quindi da queste incessantemente modificato. È durevole ma non immutabile (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 100).

4. L'*HABITUS* ISTITUZIONALE NEI PROCESSI EDUCATIVI

Il concetto di *habitus* istituzionale è rintracciabile all'interno de *La reproduction* (Bourdieu e Passeron, 1970), un'opera direttamente improntata sullo stile dell'*Ethica ordine geometrico demonstrata* di Spinoza. Proprio nel primo "scolio" che segue una proposizione riguardante la funzione del sistema scolastico compare un riferimento alle «condizioni istituzionali di produzione di un *habitus*» (Ivi, tr. it. 2006: 92). Secondo gli autori il ruolo svolto dai sistemi di istruzione è infatti quello di produrre e riprodurre la cultura e l'ordine sociale mediante forme di inculcamento profondo di valori, schemi, modelli adatti al contesto sociale. Lo scopo delle istituzioni educative appare dunque essere quello di plasmare «un *habitus* il più possibile durevole e omogeneo, nel più gran numero possibile dei destinatari legittimi» (Ivi: 94).

Altrove Bourdieu definisce questo *habitus* come «ciò attraverso cui l'istituzione trova la sua piena realizzazione: [...] ciò che fa sì che il re, il banchiere, il prete siano la monarchia ereditaria, il capitalismo finanziario o la chiesa fatti uomo» (Bourdieu, 1980b, tr. it., 2005: 91). In questo senso l'*habitus* prodotto dalle istituzioni o *habitus* istituzionale, come è stato definito in seguito dalla critica³, sembrerebbe avere esclusivamente il ruolo di dispositivo per la riproduzione dell'ordine sociale esistente.

³ Questo costrutto teorico è stato utilizzato per analizzare gli effetti prodotti dalle diverse forme di socializzazione secondaria che si verificano nel corso dell'esistenza ogni qualvolta si vivono esperienze prolungate all'interno di una istituzione. In questa sede ci limiteremo tuttavia a segnalare soltanto alcuni dei principali studi che riguardano i sistemi educativi.

Questa dimensione dell'*habitus* individuale che esprime o riflette i tratti fondamentali di una istituzione sembra tuttavia svolgere anche funzioni diverse in qualità di specifico insieme di valori e principi di categorizzazione che possono non risultare omogenei con l'*habitus* di origine.

Tra gli studi che hanno colto le potenzialità euristiche del concetto di *habitus* istituzionale nell'ambito dell'analisi dei processi educativi possiamo menzionare in primo luogo le indagini svolte da Patricia M. McDonough (1997) negli Stati Uniti e da Diane Reay (1998) in Gran Bretagna sul ruolo svolto dalle scuole secondarie e dalla classe sociale di appartenenza degli studenti nell'orientamento verso l'istruzione terziaria. Più specificamente, McDonough ha utilizzato l'espressione «organizational *habitus*» (McDonough, 1997: 158) per indicare l'influenza prodotta da ciascun istituto di istruzione sulla configurazione di principi, pratiche e processi da parte degli studenti. Reay, analizzando le traiettorie di studio e di vita di alcuni giovani londinesi attraverso la tecnica dell'intervista in profondità, ha coniato l'espressione «institutional *habitus*» (Reay, 1998: 521) evidenziando la complessa stratificazione di esperienze che conducono alla formazione di un *habitus* che risulta influenzato in modo significativo dalle istituzioni educative. In particolare, è stato osservato che le scuole private frequentate della classe borghese inculcano negli studenti l'idea che sia necessario proseguire i propri studi nelle migliori università, mentre le scuole pubbliche offrono meno indicazioni o tendono comunque a orientare i figli della *working-class* verso le università più vicine da un punto di vista geografico, presupponendo l'impossibilità per le famiglie di sostenere spese di trasferimento in altre città (*ibidem*).

In un articolo del 2004 Diane Reay ha ribadito la fecondità del costruito di *habitus* come strumento metodologico per le indagini empiriche riguardanti le funzioni svolte dai sistemi educativi (Reay, 2004). La docente dell'università di Cambridge, anche in collaborazione con altri studiosi, ha continuato effettivamente negli anni seguenti a mobilitare questo strumento concettuale nelle sue diverse accezioni realizzando ricerche che hanno portato alla luce le disuguaglianze di opportunità educative attraverso la voce dei protagonisti esclusi o relegati ai margini di un sistema di istruzione che tende ad allontanare coloro che non possiedono un *habitus* adatto (Reay *et al.*, 2001; Reay, David e Ball, 2001; 2005; Ball *et al.*, 2002; Reay, Crozier e Clayton, 2009; Reay, 2015; 2017; 2018; 2020).

L'*habitus* istituzionale acquisito attraverso la frequenza di determinati istituti di istruzione primaria e secondaria, contribuendo a

plasmare l'*habitus* individuale che risente della classe sociale di origine, può fare la differenza nella percezione da parte degli studenti di una condizione di *fitting in* o di *standing out* in base all'attitudine verso l'apprendimento, al capitale culturale e agli schemi comportamentali incorporati ritenuti più o meno conformi a determinati settori educativi dell'*higher education*. Questi ultimi, a loro volta, possono avere caratteristiche tali da modificare l'*habitus* originario degli allievi o non presentare elementi di differenziazione significativi rispetto al loro vissuto in grado di favorire un cambiamento di attitudini e disposizioni utili a promuovere una reale mobilità sociale (Reay, Crozier e Clayton, 2010). Per i figli della *working-class* l'orientamento verso università meno prestigiose e più vicine alla propria residenza non risulta essere solo funzione dei minori costi richiesti per una simile opzione, ma deriva anche dalla sensazione che l'*habitus* personale, plasmato dalla classe di origine, dalla famiglia e dagli studi precedenti, non sia adatto ad ambienti accademici elitari. Come osservano i ricercatori – analizzando le informazioni ricavate da numerosi questionari e interviste –, nelle università più popolari «the congruence between individual and institutional *habitus* often lulls working-class students into a sense of security and symmetry, providing a comfort zone where the working-class students feel they are accepted» (Ivi: 112).

Questa iniziale sensazione di positiva integrazione, tuttavia, nel tempo viene meno per la necessità di lavorare, per la difficoltà di riuscire a studiare insieme ad altri studenti e soprattutto per lo scarso supporto offerto da queste università che dispongono di poche risorse. I figli dei lavoratori manuali che invece riescono ad accedere ad ambienti accademici con una migliore offerta formativa, più personale docente e maggiori disponibilità economiche, superate le difficoltà di ambientamento iniziali, già al termine del secondo anno sviluppano una chiara identità di studenti in grado di padroneggiare la materia di studi scelta. Ne consegue che «the type of higher education institution these working-class students attend exerts a powerful influence on how they see themselves and are seen by others in terms of their learner identities» (Ivi: 115), una condizione che offre loro maggiori possibilità di giungere alla conclusione degli studi e migliorare il proprio status di origine.

La sensazione di spaesamento nel campo dell'istruzione terziaria provata dagli studenti appartenenti alle classi sociali svantaggiate è stata studiata attraverso il costrutto dell'*habitus* anche da Wolfgang Lehmann con riferimento principalmente al sistema educativo canadese (Lehmann, 2007; 2009a; 2009b; 2012; 2014; 2016; Lehmann e Taylor, 2015). Tra i diversi aspetti analizzati, Lehmann ha indagato le motivazioni che spin-

gono ad abbandonare gli studi molti studenti di prima generazione (*first-generation students*), ovvero i figli di genitori non laureati che accedono all'istruzione terziaria, anche in presenza di risultati positivi conseguiti negli esami (Lehmann, 2007). Quello che emerge dalle interviste semi-strutturate realizzate dallo studioso è la percezione che hanno questi giovani di non essere adatti all'ambiente universitario e di non essere capaci di instaurare legami con altri studenti. La discontinuità tra il proprio *habitus* di classe e le regole del campo in alcuni casi risulta talmente troppo marcata da impedire forme di modellamento tali da consentire l'acquisizione di un *habitus* istituzionale. Alla luce dei dati raccolti, l'autore conclude che «unfamiliarity with the institutional culture and demands of university makes integration into and acceptance of university a far more challenging task for first-generation students» (Ivi: 99).

Lehmann ha messo in evidenza, inoltre, come gli studenti provenienti dalle classi sociali svantaggiate si orientino tendenzialmente, dietro pressioni famigliari, verso percorsi di studio universitari potenzialmente utili alle richieste del mercato del lavoro (Lehmann, 2009a). Si tratta però di motivazioni esogene che non facilitano l'integrazione con l'ambiente accademico ed evidenziano una ulteriore forma di disuguaglianza di opportunità educative che consiste nell'escludere di fatto la scelta di corsi di laurea in discipline meno spendibili in ambito lavorativo.

Più in generale, Lehmann ritiene che riescano a integrarsi nel mondo accademico solo gli studenti della *working-class* che per una serie complessa di esperienze di vita – che comprendono la formazione scolastica pregressa e il coinvolgimento nelle attività dei campus universitari – risultano in grado di modellare il proprio *habitus* in base al nuovo ambiente di studio (Lehmann, 2014). In alcuni casi però l'assimilazione della cultura della *middle-class* finisce per sradicare gli studenti dal proprio *working-class habitus* con il risultato di rendere difficoltosi anche i rapporti con la propria famiglia di origine e con il gruppo dei pari (*ibidem*). Le radici di classe del proprio *habitus* originario peraltro non scompaiono del tutto e tornano a farsi sentire in alcune situazioni particolari nelle quali gli studenti vivono la condizione che Bourdieu e Sayad definivano di «*habitus clivé*», ovvero un *habitus* scisso, stratificato e ambivalente in cui sono presenti i condizionamenti della classe sociale di origine insieme alle disposizioni acquisite in ambienti completamente diversi (Bourdieu e Sayad, 1964).

Nella maggioranza dei casi permane comunque una frattura difficilmente sanabile tra l'*habitus* di classe degli studenti svantaggiati e i valori, le categorie e gli schemi richiesti per affrontare positivamente l'istruzione terziaria. Utilizzando una metafora bourdieusiana, Lehmann

paragona gli studenti appartenenti alla *working-class* a «players in a game of which they do not fully understand the rules, although they understand the ultimate purpose of the game (to gain an education and credential) and the importance of playing (to become generally educated and more specifically be competitive for jobs in a knowledge economy)» (Lehmann, 2012: 530). L'*illusio*, nel senso etimologico di *in ludere*, consente loro di partecipare al gioco avendo un interesse specifico per la posta finale. Tuttavia, questi studenti spesso sono relegati ai margini di un campo che risulta poco noto e finiscono per rimanere isolati, estranei alla immediata *collusio* che insorge tra coloro che, provenendo da un ambiente sociale simile, sono in possesso di strumenti in grado di comprendere a fondo le regole del gioco.

In conclusione, Lehmann sostiene che le istituzioni dovrebbero essere consapevoli del ruolo che «class *habitus* plays in how students respond to the demands of an environment they enter as potential cultural outsiders» (Ivi: 542) per poter intervenire in modo adeguato con iniziative di supporto in favore di coloro che percepiscono l'ambiente universitario come troppo distante dal proprio sistema di disposizioni interiorizzate.

Le indagini sull'*habitus* di classe e famigliare in rapporto all'*habitus* istituzionale si sono moltiplicate nel corso di questi ultimi anni e hanno mostrato potenzialità euristiche particolarmente significative anche prendendo in esame sistemi educativi e ambienti culturali molto diversi tra loro (Thomas, 2002; Ingram, 2009; Morrison, 2009; Cornbleth, 2010; McNamara Horvat e Davies, 2010; Byrom e Lightfoot, 2012; Smith e Banks, 2012; Burke, Emmerich e Ingram, 2013; Lee e Kramer, 2013; Isling Poromaa, 2015; Tarabini *et al.*, 2015; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016; Çelik, 2017; 2018; 2020; Tarabini e Ingram, 2018; Romito e Antonelli, 2018; Han, 2019; Romito, 2019; Lee, 2021; Tarabini, Jacovkis e Montes, 2021).

Accanto al ruolo di dispositivo di riproduzione sociale, è stato evidenziato come l'*habitus* istituzionale acquisito in alcune scuole possa contribuire a ridurre le disuguaglianze di opportunità educative, costituendo uno strumento di mediazione tra le pratiche della *middle-class*, funzionali alla mobilità sociale, e le disposizioni originarie di studenti con un diverso posizionamento nello spazio sociale come, ad esempio, i ragazzi appartenenti alla *working-class* in Irlanda del Nord (Ingram, 2009) o i migranti turchi di seconda generazione in Germania (Çelik, 2020).

Non tutte le scuole, tuttavia, svolgono una azione di mediazione culturale e sociale efficace orientata verso l'accoglienza degli studenti con retroterra svantaggiato. Come è stato rilevato da Aina Tarabini e

altri ricercatori attraverso un'indagine etnografica che ha riguardato due scuole secondarie inferiori di Barcellona, ogni istituzione scolastica presenta diverse caratteristiche che nel caso specifico possono essere definite di «reaction and expulsion» o «action and inclusion» (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016: 1). Il posizionamento di ciascuna scuola nello spazio geografico e sociale, che è funzione del capitale economico, culturale, sociale e simbolico posseduto dall'istituzione, produce pratiche organizzative, norme e i valori che influenzano in primo luogo l'*habitus* dei docenti e il *modus operandi* che questi mettono in atto nei confronti di studenti che percepiscono sé stessi come “pesci fuor d'acqua”.

Il tutoraggio e la guida volti a promuovere l'autostima e orientati al successo formativo sono stati ritenuti strumenti fondamentali per plasmare l'*habitus* degli studenti sul piano comportamentale, emotivo e cognitivo, evitando così fenomeni di *drop-out* scolastico (McNamara Horvat e Davies, 2010; Tarabini *et al.*, 2015). Accanto al peso attribuito ai processi educativi è stato sottolineato anche il ruolo svolto dagli aspetti più propriamente materiali – come la qualità degli spazi, degli edifici, degli strumenti, degli arredi e delle tecnologie disponibili – nella creazione di un *habitus* istituzionale in grado di influenzare positivamente gli apprendimenti (Isling Poromaa, 2015).

Gli studenti svantaggiati che riescono ad accedere ai migliori e più inclusivi percorsi di studio – superando i vincoli sociali che ancora oggi tendono a relegarli nelle filiere educative meno prestigiose (Oecd, 2018) – possono incorporare dunque modelli, schemi comportamentali e categorie di pensiero che consentono loro di poter affrontare con successo anche gli studi universitari (Smith e Banks, 2012). In particolare, le ricerche hanno messo in evidenza come nei sistemi scolastici precocemente segmentati l'*habitus* acquisito all'interno di alcuni indirizzi scolastici, ad esempio nei licei in Italia, risulti un elemento decisivo per la decisione di proseguire gli studi (Romito, 2019) e per la costruzione di relazioni sociali tra pari (Gerosa *et al.*, 2019), un fattore quest'ultimo che da tempo è stato evidenziato come particolarmente rilevante per il successo formativo nell'*higher education* (Tinto, 1975). Altre indagini hanno sottolineato l'importanza di favorire la creazione di un *habitus* istituzionale per “fidelizzare” gli studenti nel percorso di studi intrapreso (Thomas, 2002), rilevando come la possibilità di vivere all'interno di un campus universitario offra maggiori opportunità di modificare la propria identità che invece tende a rimanere ancorata al passato quando si continua a vivere con i genitori sotto l'influenza diretta dell'*habitus* familiare (Byrom e Lightfoot, 2012).

Le università agiscono forgiando un *habitus* istituzionale che può consentire la costruzione di traiettorie più o meno distanti dall'*habitus* originario e in questo senso le loro diverse azioni poste in essere nei corsi di studio risultano decisive anche nelle scelte successive alla laurea (Lee, 2021) che a loro volta possono favorire l'accesso a posizioni sovraordinate meglio retribuite (Marginson, 2016a; 2016b; Oecd, 2021).

La possibilità di perseguire una forma di mobilità sociale sembra dunque richiedere una assimilazione delle regole proprie di un diverso spazio sociale che comporta però la necessità di prendere le distanze dall'*habitus* della famiglia e della classe di origine, dando vita a un rapporto dialettico tra diverse istanze che implica notevoli sacrifici e rinunce nonché lacerazioni interiori non sempre sanabili (Lee e Kramer, 2013).

Pur avendo contribuito a mettere in luce alcuni importanti meccanismi che agiscono nel campo dell'istruzione, il concetto di *habitus* istituzionale è stato oggetto di un dibattito che ne ha messo in evidenza alcune criticità. Will Atkinson in particolare ha rilevato il rischio di trasformare il costrutto dell'*habitus* in una entità sostanziale collettiva omogenea, tradendo così le intenzioni dello stesso Bourdieu (Atkinson, 2011; 2012; 2015). In effetti gli stessi studiosi che pure considerano l'*habitus* istituzionale come un insieme di disposizioni interiorizzate acquisite in determinati spazi sociali, sembrano talora utilizzare questa espressione per indicare un complesso di qualità appartenenti a una determinata istituzione. Nonostante queste ambiguità concettuali che necessitano di essere risolte attraverso ulteriori definizioni (Byrd, 2019), il costrutto dell'*habitus* istituzionale sembra costituire uno strumento particolarmente utile per analizzare il ruolo svolto dai sistemi di istruzione e dagli specifici ambienti educativi sia nella riproduzione delle disuguaglianze, sia nell'affrancamento dai limiti dovuti a una origine sociale svantaggiata.

5. CONCLUSIONI

Pierre Bourdieu ha definito in più occasioni il concetto di *habitus* arricchendolo di significati e ponendolo al centro di un complesso modello teorico che intendeva superare l'interpretazione dualistica della realtà sociale offerta dallo strutturalismo e dal costruttivismo.

Questo strumento euristico è stato utilizzato dal sociologo francese per comprendere i meccanismi di riproduzione sociale che sembrano "intrappolare" le persone attraverso l'introduzione profonda di *eidōs*, *ethos* ed *hexis* acquisiti all'interno dello spazio sociale di origine. In questo

senso l'*habitus* parrebbe ostacolare la mobilità sociale generando una forma di rapporto deterministico tra società e individuo (Caillé, 1986).

Tuttavia, come ha osservato Bourdieu rispondendo a questi rilievi critici, l'*habitus* per quanto durevole non è imm modificabile (Bourdieu e Wacquant, 1992) e può dunque essere plasmato dalle diverse forme di socializzazione secondaria che consentono agli agenti sociali di acquisire nuovi valori, categorie e schemi comportamentali.

In questo senso, le azioni dei diversi istituti di istruzione primaria, secondaria e terziaria possono risultare decisive. La creazione di un *habitus* istituzionale può infatti rafforzare l'*habitus* di origine, ma può anche rappresentare uno strumento di mediazione tra le disposizioni interiorizzate prodotte da una classe sociale svantaggiata e le pratiche richieste per accedere a posizioni sociali sovraordinate. Sebbene Bourdieu abbia prevalentemente investigato e messo in evidenza i meccanismi di riproduzione sociale posti in essere dai sistemi educativi nella loro organizzazione generale, alcuni studiosi che condividono la sua impostazione teorica, indagando in modo analitico gli effetti prodotti dalla frequenza dei diversi istituti di istruzione, hanno individuato il ruolo attivo svolto dall'*habitus* istituzionale nel favorire anche fenomeni di mutamento e trasformazione sociale.

La constatazione del fatto che alcuni istituti di istruzione favoriscono forme di inclusione che riescono a limitare o superare gli ostacoli dovuti a una disuguale origine sociale degli studenti non mette comunque in secondo piano i fenomeni di riproduzione sociale. Questi ricercatori riconoscono ed evidenziano la persistenza di meccanismi di estromissione dei soggetti svantaggiati, soprattutto nei sistemi educativi caratterizzati dall'*early tracking*, che finiscono per rafforzare le discriminazioni su base sociale potenziando l'*habitus* di origine (Hodkinson e Sparkes, 1997).

L'acquisizione di un *habitus* istituzionale più adatto al campo o ai campi all'interno dei quali si intende conquistare una posizione predominante non può peraltro essere intesa solo come un aspetto positivo in quanto origina anche condizioni paradossali o ambivalenti. Quando l'*habitus* istituzionale riesce a plasmare in profondità quello originario si verificano cambiamenti nell'*opus operatum* e nel *modus operandi* che rendono talmente debole il legame con l'ambiente svantaggiato di provenienza da trasformare l'agente sociale in un soggetto che finisce per perdere l'originaria coscienza di classe. Qualora invece l'*habitus* originario rimanga fortemente radicato anche dopo l'acquisizione di un diverso sistema di disposizioni interiorizzate si origina una condizione di «*habitus* clivé» che produce di fatto una

“coscienza infelice”. L’agente sociale trasformato vive una dolorosa lacerazione tra i nuovi interessi e aspirazioni e quelli dell’ambiente sociale di provenienza che produce una conflittualità interiore ed esteriore con conseguenti sacrifici anche in termini affettivi (Lee e Kramer, 2013; Friedman, 2016).

L’*habitus* scisso sembra essere comunque la condizione migliore a cui i soggetti svantaggiati possano aspirare per mantenere almeno in parte un rapporto organico con la propria classe di origine. Soprattutto può costituire una condizione in una certa misura privilegiata, favorendo una forma di riflessività epistemica in grado di comprendere le complesse stratificazioni esperienziali presenti nell’*habitus* e conseguentemente consentire l’acquisizione della possibilità di sottrarsi al determinismo sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AIELLO, M. (2016). *Habitus. Per una stratigrafia filosofica. Consecutio rerum.* 1(1): 189-214.
- ATKINSON, W. (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): 331-347.
- ATKINSON, W. (2012). Some Further (Orthodox?). Bourdieusian Reflections on the Notions of “Institutional Habitus” and “Family Habitus”: A Reply to Burke, Emmerich, and Ingram. *British Journal of Sociology of Education.* 34(2): 183-189.
- ATKINSON, W. (2015). Putting Habitus Back in its Place? Reflections on the Homines in Extremis Debate. *Body & Society.* 21(4):103-116.
- BALDACCI, M. (2017). Bourdieu, l’*habitus* e il problema del sostrato formativo. In E. Susca (ed.) (2017), *Il mondo dell’uomo, i campi del sapere* (pp. 199-207). Napoli – Salerno: Orthotes.
- 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): 51-72. Doi: 10.1080/01425690120102854
- BENNETT, T. (2007). *Habitus Clivé: Aesthetics and Politics in the Work of Pierre Bourdieu.* *New Literary History.* 38(1): 201-228.
- BENNETT, T., SAVAGE, M. (2009). *Culture, Class, Distinction.* London: Routledge.
- BOSCHETTI, A. (1985). Classi reali e classi costruite. *Rassegna Italiana di Sociologia.* 26(1): 89-99.
-

- BOURDIEU, P. (1958). *Sociologie de l'Algérie*. Paris: PUF.
- BOURDIEU, P. (1962). Célibat et condition paysanne. *Études rurales*. 5-6: 32-135. Doi: 10.3406/rural.1962.1011
- BOURDIEU, P. (1967). *Postface*. In E. Panofsky, *Architecture gotique et pensée scolastique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1972/2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it.: *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino, 2004 (1^a ed. 1983).
- BOURDIEU, P. (1980a). *Questions de sociologie*. Paris: Les Édition de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980b). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it.: *Il senso pratico*. Roma: Armando, 2005.
- BOURDIEU, P. (1985). The Genesis of the Concepts of Habitus and Field. *Sociocriticism. Theories and Perspectives*. 2(2): 11-24.
- BOURDIEU, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Éditions Raisons d'Agir. Trad. it. *Questa non è un'autobiografia. Elementi per un'autoanalisi*. Milano: Feltrinelli, 2005.
- BOURDIEU, P., BOLTANSKI, L., CASTEL, R., CHAMBOREDOM, J.C. (1965). *Un art moyen. Essais sur les usages sociaux de la photographie*. Paris: Minuit (Nouvelle édition revue et augmentée 1970). Trad. it. *La fotografia. Usi e funzioni di un'arte media*. Rimini: Guaraldi, 2004 (1^a ed. 1972).
- BOURDIEU, P., DARBEL, A., SCHNAPPER, D. (1966). *L'amour de l'art, les musées et leur public*. Paris: Les Éditions de Minuit (Nouvelle édition revue et augmentée 1969). Trad. it. *L'amore dell'arte. I musei d'arte europei e il loro pubblico*. Rimini: Guaraldi, 1972.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it. *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi, 2006 (1^a ed. 1971).
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it. *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Introduzione di G. Bechelloni. Bologna: Guaraldi, 2006 (1^a ed. 1972).
- BOURDIEU, P., SAYAD, A. (1964). *Le déracinement: la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
-

- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati – Boringhieri.
- BRUBAKER, R. (1985). Rethinking Classical Theory: The Sociological Vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*. 14(6): 745-775.
- BURKE, C.T., EMMERICH, N., INGRAM, N. (2013). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*. 34(2): 165-182. Doi:10.1080/01425692.2012.746263.
- BYRD, D. (2019). Uncovering Hegemony in Higher Education: A Critical Appraisal of the Use of “Institutional Habitus” in Empirical Scholarship. *Review of Educational Research*. 89(2): 171-210. Doi: 10.3102/0034654318812915
- BYROM, T., LIGHTFOOT, N. (2012). Transformation or Transgression? Institutional Habitus and Working Class Student Identity. *Journal of Social Sciences*. 8(2): 126-134.
- CAILLÉ, A. (1986). *Splendeurs et misères des sciences sociales. Esquisses d'une mythologie*. Genève-Paris: Droz.
- ÇELİK, C. (2017). *Institutional Habitus and Educational Achievement: A Comparative Case Study in Germany and Turkey*. Istanbul: Istanbul Policy Center.
- ÇELİK, C. (2018). *Social class, institutional habitus and high school choices in Turkey*. In A. Tarabini, N. Ingram (2018). *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. London – New York: Routledge.
- ÇELİK, C. (2020). Rethinking Institutional Habitus in Education: A Relational Approach for Studying Its Sources and Impacts. *Sociology*. 55(3): 522-538.
- CORNBLETH, C. (2010). Institutional habitus as the de facto diversity curriculum of teacher education. *Anthropology & Education Quarterly*. 41(3): 280-297. Doi: 10.1111/J.1548-1492.2010.01088.X.
- COULANGEON, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- FRIEDMAN, S. (2016). Habitus Clivé and the Emotional Imprint of Social Mobility. *Sociological Review*. 64(1): 129-147.
- GEROSA, T., ROMITO, M., ARGENTIN, G., UBERTI, T.E. (2019). Birds of a Feather Flock Together. Evidence from a Study on the Networks of First-Year University Students. *Scuola democratica*. 4: 149-173. Doi: 10.12828/96368
-

- GRANGE, J. (2009). *L'habitus*, de la philosophie à la sociologie et retour. In M.-A. Lescourret (éd), *Pierre Bourdieu. Un philosophe en sociologie* (pp. 33-63). Paris: PUF.
- HAN, X. (2019). Cross-field effect and institutional habitus formation: self-reinforcing inequality in Chinese higher education system. *Journal of Education Policy*. 34(2): 267-294. Doi: 10.1080/02680939.2018.1456676
- HERAN, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique. *Revue française de sociologie*. 28(3): 385-416. Doi: 10.2307/3321720
- HODKINSON, P., SPARKES, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*. 18(1): 29-44. Doi: 10.1080/0142569970180102
- INGRAM, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*. 30(4): 421-434.
- ISLING POROMAA, P. (2015). The significance of materiality in shaping institutional habitus: exploring dynamics preceding school effects. *British Journal of Sociology of Education*. 38(3): 384-402. Doi: 10.1080/01425692.2015.1093406
- JENKINS, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. London – New York, Routledge.
- KRAIS, B., GEBAUER, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: Transcript.
- LA MONICA, A. (2018). *Classes sociales. Percorsi di ricerca nella sociologia dopo Bourdieu*. In A. Salvini (a cura di), *Contesti di crisi. Nuove forme della disuguaglianza e ricerca sociologica* (pp. 197-229). Pisa: Pisa University Press.
- LAU, R.W.K. (2004). Habitus and the practical logic of practice: An Interpretation. *Sociology*. 38: 369-387.
- LEE, E. M., KRAMER, R. (2013). Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. *Sociology of Education*. 86(1): 18-35.
- LEE, J. (2021). A future of endless possibilities? Institutional habitus and international students' post-study aspirations and transitions. *British Journal of Sociology of Education*. 42(3): 404-418. Doi:10.1080/01425692.2021.1886907
- LEHMANN, W. (2007). "I Just Didn't Feel Like I Fit in": The Role of Habitus in University Drop-Out Decisions. *Canadian Journal of Higher Education*. 37(2): 89-110.
- LEHMANN, W. (2009a). University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*. 30(2): 137-149.
-

- LEHMANN, W. (2009b). Becoming Middle Class: How Working-class University Draw and Transgress Moral Class Boundaries. *Sociology*. 43(4): 631-647.
- LEHMANN, W. (2012). Working-class students, habitus, and development of student roles: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education*. 33(4): 527-546.
- LEHMANN, W. (2014). Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*. 87(1): 1-15.
- LEHMANN, W. (2016). Influences on Working-Class Students' Decision to Go to University. In A. Stich, C. Freie (eds.). *The Working-Classes and Higher Education. Inequality of Access, Opportunity and Outcome* (pp. 13-29). New York – London: Routledge.
- LEHMANN, W., TAYLOR, A. (2015). On the role of habitus and field in apprenticeship. *Work, Employment and Society*. 29(4): 607-623
- LIZARDO, O. (2004). The cognitive origins of Bourdieu's habitus. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 34: 375-401.
- MARGINSON, S. (2016a). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*. 72(4): 413-434. Doi: 10.1007/s10734-016-0016-x
- MARGINSON, S. (2016b). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University Publishing.
- MARSIGLIA, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Una teoria del mondo sociale*. Padova: Cedam.
- MCDONOUGH, P. (1997). *Choosing College: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany (NY): State University New York Press.
- MCNAMARA HORVAT, E., DAVIES, J.E. (2010). Schools as Sites for Transformation: Exploring the Contribution of Habitus. *Youth & Society*. 43(1): 142-170.
- MORRISON, A. (2009). Too comfortable? Young people, social capital development and the FHE institutional habitus. *Journal of Vocational Education & Training*. 61(3): 217-230. Doi:10.1080/13636820902954672
- MOUNIER, P. (2001). *Pierre Bourdieu, une introduction*. Paris: La Découverte.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264073234-en
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: Oecd Indicators*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/b35a14e5-en.
-

- PAOLUCCI, G. (2011). *Introduzione a Bourdieu*. Roma-Bari: Laterza.
- RAVAIOLI, P. (2002). Tra oggettivismo e soggettivismo. Problemi ed evoluzione della teoria sociale di Bourdieu. *Rassegna italiana di sociologia*. 43(3): 459-485.
- REAY, D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*. 13(4): 519-29. Doi: 10.1080/0268093980130405
- REAY, D. (2004). It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*. 25(4): 431-444.
- REAY, D. (2015). Habitus and the Psychosocial: Bourdieu with Feelings. *Cambridge Journal of Education*. 45(1): 9-23.
- REAY, D. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Bristol: Policy Press.
- REAY, D. (2018). A Tale of Two Universities. Class Work in the Field of Higher Education. In M. Waller, N. Ingram, M. Ward (eds.). *Higher Education and Social Inequalities. University Admissions, Experiences, and Outcomes* (pp. 83-98). London-New York: Routledge.
- REAY, D. (2020). The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*. 56(1): 53-64. Doi: 10.1111/ejed.12438
- REAY, D., CROZIER, G., CLAYTON, J. (2009). "Strangers in Paradise"? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*. 43(6): 1103-1121.
- REAY, D., CROZIER, G., CLAYTON, J. (2010). "Fitting In" or "Standing Out": Working-Class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*. 36(1): 107-124.
- REAY, D., DAVID, M., BALL, S.J. (2001) 'Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice'. *Sociological Research Online*. 5(4): 14-25.
- REAY, D., DAVID, M., BALL, S.J. (2005). *Degrees of Choice: Class, Race, Gender and Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- REAY, D., DAVIES, J., DAVID, M., BALL, S.J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, "Race" and the Higher Education Choice Process. *Sociology*. 35(4): 855-874. Doi: 10.1017/S0038038501008550
- ROMITO, M. (2019). Patterns and Inequalities in Higher Education Decision-Making. A Research on Italian First-Generation Students.
-

- In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola democratica. Education and Post-Democracy (5-8 June 2019, Cagliari, Italy)*. Vol. III. *Governance, Values, Work and Future* (pp. 3-8). Roma: Associazione “Per scuola democratica”.
- ROMITO, M., ANTONELLI, F. (2018). Per un’etnografia dei processi di istruzione. Culture, disuguaglianze, dispositivi. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 2: 205-224. Doi: 10.3240/90879
- SAPIRO, G. (2004). Une liberté contrainte. La formation de la théorie de l’*habitus*, suivi d’un entretien avec Pierre Bourdieu. In L. Pinto, G. Sapiro, P. Champagne (éds.). *Pierre Bourdieu, sociologue* (pp. 49-91). Paris: Fayard.
- SAPIRO, G. (2010). Una libertà vincolata. La formazione della teoria dell’«habitus». In G. Paolucci (ed.). *Bourdieu dopo Bourdieu* (pp. 85-108). Torino: Utet.
- SAPIRO, G. (2015). Habitus: History of a Concept. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 484-489). 2nd edition, vol. 10. Oxford: Elsevier.
- SMITH, E., BANKS, J. (2012). “There was never really any question of anything else”: young people’s agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*. 33(2): 263-281.
- SUSCA, E. (2011). *Pierre Bourdieu: il lavoro della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- SWARTZ, D. (1997). *Culture and Power. The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago-London: University of Chicago.
- TARABINI, A., CURRAN, M., FONTDEVILA, C. (2016). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*. 38(8): 1-12.
- TARABINI, A., CURRAN, M., MONTES, A., PARCERISA, L. (2015). School engagement as an antidote of Early School Leaving: exploring the role of the Institutional Habitus. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*. 19(3): 196-212.
- TARABINI, A., INGRAM, N. (eds.) (2018). *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. London-New York: Routledge.
- TARABINI, A., JACOVKIS, J., MONTES, A. (2021). Classed choices: Young people’s rationalities for choosing post-16 educational tracks. *The Lab’s Quarterly*. 23(3): 113-138.
- THOMAS, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*. 17(4): 423-442. Doi:10.1080/02680930210140257

- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 45(1): 89-125.
- WACQUANT, L. (2013). Homines in Extremis: What Fighting Scholars Teach Us about Habitus. *Body & Society*. 20(2): 3-17.
- WACQUANT, L. (2014). Putting Habitus in its Place: Rejoinder to the Symposium. *Body & Society*. 20(2): 118-139.
- WACQUANT, L. (2016). A Concise Genealogy and Anatomy of Habitus. *The Sociological Review*. 64(1): 64-72.
- WEININGER, E. (2002). *Class and Causation in Bourdieu*. In J. Lehmann (ed.), *Bringing Capitalism Back for Critique by Social Theory* (pp. 49-114). (*Current Perspectives in Social Theory*, vol. 21). Bingley: Emerald Group Publishing Limited, Bingley.
- WILKES, C. (1990). *Bourdieu's Class*. In R. Harker, C. Mahar, C. Wilkes (eds.), *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu. The Practice of Theory* (pp. 109-131). London: Macmillan.
-