

I destini e le biografie sociali. Riflessioni pedagogiche a partire da *Ritorno a Reims* di Didier Eribon

Simone Romeo

Didier Eribon, filosofo e sociologo francese, è un autore a cui può essere data grande rilevanza dal punto di vista pedagogico. Attraverso una rilettura in chiave pedagogica del suo testo "Ritorno a Reims", si vogliono mettere in luce una serie di processi educativi che costringono le biografie dei soggetti su basi di classe e di genere. L'obiettivo del presente contributo è trarne degli spunti per leggere, pensare e praticare l'educazione con uno sguardo critico sull'esistente.

Didier Eribon, a French philosopher and sociologist, is an author who can be given great relevance from a pedagogical point of view. Through a reinterpretation in a pedagogical key of his text "Return to Reims", the aim to highlight a series of educational processes that constrain the biographies of subjects on the basis of class and gender. The aim of this contribution is to derive insights for reading, thinking and practising education with a critical look to the social reality.

Parole chiave: destini sociali, biografie sociali, disuguaglianze, determinismo di classe, educazione diffusa.

Keywords: social destinies, social biographies, inequalities, class determinism, widespread education.

1. Introduzione: perché Ritorno a Reims

Negli ultimi anni le autobiografie hanno ripreso corpo sia come filone letterario (più o meno impegnato e/o autocelebrativo), sia come oggetto di riflessione teorica. È da quest'ultimo vertice che muove Didier Eribon, filosofo e sociologo francese. Il suo *Ritorno a Reims* rappresenta, allo stesso tempo, un testo autobiografico che si fa indagine sociologica; un saggio filosofico e critico sulla modernità del dopoguerra e sulla contemporaneità post-fordista; una disamina politica di questioni di classe e di genere, ponendo grande attenzione all'intreccio di queste due dimensioni. Tentando un'operazione di sintesi, esso potrebbe essere definito come un saggio autobiografico-sociale: la propria storia di vita, e le riflessioni teoriche su di essa, sono trattate come *oggetti* di studio, facendosi al contempo *soggetti* della propria riflessione. Il merito strutturale di questo tipo di scrittura è quello di non indugiare in un quadro intimista, mirando invece a fornire una

rappresentazione teoricamente orientata della propria esperienza nel mondo: una biografia sociale che, pur nella sua unicità e irripetibilità, riesce a essere rappresentativa di logiche e dinamiche formative diffuse.

2. “La società come verdetto”, o il determinismo sociale

Prima di addentrarsi nell’esplorazione pedagogica di *Ritorno a Reims*, occorre fare una breve precisazione di ordine teorico-metodologico sul significato dato al termine *educazione*. In una prospettiva ancorata alla pedagogia sociale, essa è da intendersi come “qualsivoglia esperienza che produca apprendimento”¹. L’analisi avrà come punto di riferimento l’osservazione dell’“educazione sociale”, al fine di

tentare di capire come i soggetti individuali e collettivi siano stati e sono educati dagli ambienti in cui vivono, quali siano i fattori che più di altri hanno inciso sulle loro storie di vita, come si siano autoeducati utilizzando gli strumenti e i materiali che il contesto ha messo a loro disposizione, come si siano procurati i materiali mancanti, come, a loro volta, abbiano contribuito ... a educare, a formare nel senso letterale della parola, parti, dimensioni e persone nei/dei loro ambienti di vita².

La storia biografica di ogni soggetto è, quindi, da considerarsi come una storia educativa nella quale si viene iscritti e a cui si prende parte sin dalla nascita, che coinvolge una molteplicità di ambienti, strutture e soggetti, il cui intreccio dialogico-relazionale produce esiti formativi.

2.1. Il ritorno, il rimosso e il rimorso: la dimensione di classe

...studiare la costituzione del soggetto inferiorizzato e quella, complementare, del complesso rapporto tra il silenzio su di sé e l’“ammissione” di sé (è) oggi una posizione valorizzata, valorizzante e perfino richiesta dai contesti contemporanei della politica, quando si tratta di sessualità. Quando si tratta dell’origine sociale popolare, invece, conservare tale atteggiamento è molto difficile e non ha quasi alcun sostegno nelle categorie del discorso pubblico. E vorrei capirne le ragioni³.

¹ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2015, p. 30.

² S. Tramma, *L’educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019, p. 5.

³ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, Milano, Bompiani, 2017 (2011), pp. 18-19.

Il saggio di Eribon prende le mosse dal suo ritorno a Reims in seguito alla morte del padre, avvenimento che gli permette di intraprendere “questo processo di ritorno, fino ad allora ... impossibile”; la città natale rappresentava “uno spazio sociale che avevo allontanato e uno spazio mentale in opposizione al quale mi ero ricostruito, ma che continuava ugualmente a costituire una parte essenziale di me”: tornare “è stato l’inizio di una riconciliazione” con “tutta una parte di me che avevo rifiutato, respinto, rinnegato”⁴. Tra genitore e figlio, infatti, si era consumato un rapporto conflittuale, anche e soprattutto a causa della non accettazione della sua omosessualità: un divario incolmabile, una vera e propria cesura biografica rispetto alla storia di vita dell’autore. L’esplicitazione di questa frattura mostra come vi siano tracce educative che “permangono anche quando le condizioni in cui viviamo da adulti sono cambiate, anche quando l’allontanamento da questo passato lo abbiamo voluto noi”; a volte, per quanto sia stato grande il distacco fisico, mentale ed emotivo, basta tornare per veder affiorare “alla coscienza tutto ciò da cui avremmo voluto crederci liberati, ma che sappiamo bene essere la struttura della nostra personalità”, innescando così un “malessere prodotto dall’appartenenza a due mondi differenti, separati da una distanza tale da sembrare inconciliabili, e che tuttavia coesistono in tutto ciò che siamo”, una “melanconia legata all’*habitus sfalsato*”⁵. Se in gioventù l’opportunità di sfuggire al proprio destino “lasciava poco spazio per i rimorsi”⁶, il ritorno in età adulta innesca un percorso ricorsivo e riflessivo sulle proprie vicende biografiche, che vengono rilette da altre angolazioni grazie al distacco temporale e formativo. Un esempio, in questo senso, è la riconsiderazione delle responsabilità⁷ a suo tempo taciute dell’urgenza di lasciare un contesto vissuto come opprimente, condensato in quella figura paterna che rappresentava un modello negativo da cui rifuggire e allontanarsi, rovesciando le sue caratteristiche al fine di costituirsi come soggetto autonomo. Questo rovesciamento, tuttavia, significherà anche “rinnegare” quel mondo operaio verso cui l’autore continuerà a sentirsi vicino politicamente, ma distante dal punto di vista socio-

⁴ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., pp. 10-11.

⁵ *Ibidem*, pp. 11-12. Il riferimento è a una definizione di Pierre Bourdieu.

⁶ *Ibidem*, p. 97.

⁷ Eribon fa riferimento ai propri fratelli, anche attraverso un confronto svolto con le vicende autobiografiche narrate in J. E. Wideman, *Fratelli e custodi*, Roma, Minimum Fax, 2018 (1984).

culturale, sperimentando un senso di colpa rispetto a quello che egli vive come un parziale tradimento della propria classe sociale.

Al fine di predisporre l'opportunità di compiere un "salto di classe", Eribon percorrerà un vero e proprio processo autoeducativo al fine di aderire a nuove logiche contestuali e altri modelli (educativi) di riferimento. Secondo Volpato,

l'ascesa sociale comporta una metamorfosi fatta di passaggi delicati, complicati, dolorosi. Uno di questi consiste nell'allontanamento dal proprio gruppo, che necessita di un processo di disidentificazione, che non potrà mai essere completo, se ... crediamo che sia impossibile abbandonare completamente l'*habitus* d'origine. Cambiare classe significa entrare in un mondo sconosciuto del quale bisogna imparare la lingua, comprendere segni e significati, mutuare comportamenti, assimilare idee e valori⁸.

Quelli descritti rappresentano a tutti gli effetti anche dei processi educativi: imparare, comprendere, comportarsi, assimilare. Le classi privilegiate pongono, infatti, oltre a un discrimine economico, una serie di *segni* (linguistici, estetici, morali, di interesse) che bisogna dimostrare di possedere per accedere ai loro "circoli", concreti e metaforici; siccome il possesso di tali segni permette l'ingresso ma non comporta l'accettazione, il transfuga di classe sarà soggetto a una gravosa pressione psicologica, sociale e educativa di fronte all'incertezza derivante dal possibile riemergere dei propri tratti originari. Il

problema di chi cambia classe è legato alla persistenza di una duplice appartenenza: sarà un individuo tra due mondi, (privato) della possibilità di aderire perfettamente a uno dei due; un individuo che si sentirà distante sia dal mondo d'origine sia da quello d'arrivo, una posizione scomoda che, se da un lato offre la possibilità di uno sguardo critico, dall'altro confina in una posizione di debolezza⁹.

Questo tipo di percorso, dal punto di vista educativo, pone un'importante contraddizione: se il salto di classe individuale, nel contesto della modernità tardo-capitalistica, può rappresentare per certi versi qualcosa di auspicabile, al fine lasciare una condizione di oppressione, al tempo stesso in esso è implicita una negazione sia di una

⁸ C. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Roma-Bari, Laterza, 2019, p. 184.

⁹ *Ibidem*, pp. 184-185.

parte di sé, sia della possibilità di riscatto collettivo permessa dalla riappropriazione politica della propria condizione sociale. Questo processo comporta profondi strascichi sull'identità di chi compie un simile tragitto e, di riflesso, su quella di coloro che ha lasciato. È sulla propria pelle che si comprende come funziona “l'ordine delle cose”, e non

si capisce come funziona quest'ordine, perché questo significherebbe poter vedere se stessi dall'esterno ... bisogna essere passati... da una parte all'altra della linea di demarcazione per sfuggire all'implacabile logica di ciò che è evidente, e vedere la terribile ingiustizia di questa distribuzione ineguale di opportunità e di possibilità¹⁰.

Il salto di classe vede il cumularsi di una serie di gravose fatiche. Non solo occorre tentare di spogliarsi del proprio *habitus*, ma si tratta di inserirsi in ambienti dove le proprie origini sono oggetto di stigma, venendo educati a guardare con vergogna¹¹ il permanere del venendo educati alla vergogna rispetto al permanere del “nostro passato (che) è ancora il nostro presente”, per cui “ci si riformula, ci si ricrea come un compito interminabile), ma non ci si formula, non ci si crea”¹². Anche grazie al percorso politico e di studi, Eribon tuttavia resterà “solidale con il mondo della (sua) gioventù, non aderendo mai ai valori” dei dominanti; provando sempre

imbarazzo, perfino odio, quando sentivo qualcuno parlare con disprezzo o sufficienza delle persone del popolo, del loro modo di vivere e di essere ... era da lì che venivo Certi riflessi di classe resistono nonostante tutti gli sforzi, soprattutto quelli per cambiare se stessi e attraverso i quali ci si è allontanati dall'ambiente d'origine¹³.

Dal punto di vista pedagogico, va rilevato come i percorsi di formazione alla consapevolezza e coscienza politica sembrano poter costituire un (parziale) argine da forme di alienazione totale rispetto alla propria condizione originaria, in termini di appartenenza e solidarietà

¹⁰ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., pp. 44-45.

¹¹ Per un'ulteriore caratterizzazione dei risvolti educativi e biografici della vergogna cfr. A. Ernaux, *La vergogna*, Roma, L'Orma, 2018 (1997), e, per il senso di inadeguatezza legato all'*ethos* di classe, cfr. A. Ernaux, *Il posto*, Roma, L'Orma, 2014 (1983). Eribon nel suo lavoro fa spesso riferimento alle opere dell'autrice francese.

¹² D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 195.

¹³ *Ibidem*, p. 23.

di classe. Tuttavia, il tema dell'allontanamento pone il problema, squisitamente educativo, della (auto)rappresentazione delle classi subalterne. Coloro che si esprimono a riguardo, generalmente, appartengono ad altri ceti sociali: questo, consapevolmente o meno, porta a produrre una serie di narrazioni pregiudizievoli e distorte, che finiscono per educare diffusamente al mantenimento di una condizione di subalternità. L'altra faccia della medaglia, che convive contraddittoriamente con la precedente considerazione, è che ai soggetti che provengono da questi gruppi sociali viene concessa la legittimità di intervenire nel dibattito pubblico solo se hanno compiuto un salto di classe. Secondo Eribon, raramente

si parla degli ambienti operai, ma quando se ne parla la maggior parte delle volte è perché se ne è usciti, ed è per dire che se ne è usciti e che si è felici di esserne fuori. E questo ristabilisce l'illegittimità sociale di coloro di cui parliamo proprio nel momento in cui vogliamo parlare di loro, precisamente per denunciare ... lo statuto d'illegittimità sociale al quale sono incessantemente rinviati¹⁴.

Considerando la *débâcle* politica e organizzativa vissuta dalle organizzazioni della classe lavoratrice negli ultimi decenni, sembrano essersi infatti ancor più ridotte le condizioni per la formazione di quelli che Gramsci definiva intellettuali organici, ovvero dei soggetti (individuali e collettivi) in grado di rappresentare politicamente, attraverso una rielaborazione collettiva tesa all'emancipazione, il punto di vista dei subalterni.

2.2. *L'arbitrarietà delle discriminazioni: la sentenza è già emessa*

I destini sociali ... sono tracciati molto presto. Tutto è giocato in anticipo. I verdetti sono emessi prima ancora che se ne possa prendere coscienza. Al momento della nascita le sentenze ci sono incise sulle spalle con il ferro rovente, e i posti che andremo a occupare sono definiti e delimitati da chi ci ha preceduto: il passato della famiglia e dell'ambiente nel quale si viene al mondo¹⁵.

Il confronto con questi verdetti e queste sentenze, e con le supposte colpe che li sostengono, è una dimensione che pone una serie di importanti (e inquietanti) interrogativi di natura pedagogica in merito al-

¹⁴ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 84.

¹⁵ *Ibidem*, p. 46.

la possibile smentita dei destini sociali e al tema delle responsabilità. All'interno del percorso di rielaborazione che Eribon vive e descrive nel testo, nonostante l'assenza di riconciliazione in vita, l'autore riconsidera e riflette sui margini di autonomia presenti nella biografia della figura paterna, legati alla sua possibilità di "essere altro". Di fronte alle sentenze che hanno preceduto e costituito il padre, educandolo a essere ciò che poi è effettivamente stato, è come se egli beneficiasse di una parziale forma di assoluzione – riconosciuta anche agli altri componenti familiari – per quanto riguarda i condizionamenti sociali; assoluzione che, invece, non prende corpo entro i margini di autonomia e di scelte possibili presenti nella loro condizione.

Il tema della responsabilità, e dei margini di autonomia possibile, rappresenta uno dei cardini del lavoro educativo inteso come rielaborazione e apertura al cambiamento delle storie di vita. Si tratta, in primis, di educare a riconoscere le costrizioni socio-materiali e culturali che incanalano, in modo spesso violento e costrittivo, le vite di chi vi è iscritto, tanto più in un contesto di esaltazione del soggetto autonomo, a cui viene attribuita la responsabilità di trovare una "*soluzione biografica delle contraddizioni sistemiche*"¹⁶. Tuttavia, un'educazione che si limitasse unicamente a considerare le determinanti sociali, corrobberebbe il rischio di scivolare in un determinismo meccanicista, perdendo di vista la necessità di educare all'assunzione di responsabilità di fronte a una serie di possibilità – più o meno visibili, o, all'apparenza, rilevanti – presenti in ogni corso di vita. Per quanto possano sembrare residuali, di fronte al portato educativo della realtà sociale, esse svolgono un ruolo cruciale per provare a ipotizzare e praticare cambiamenti della propria condizione: sia per quanto riguarda le scelte individuali, sia per quanto riguarda le scelte collettive, che possono diventare oggetto di critica e, quindi, opportunità di cambiamento in senso emancipante, volto – tra le altre cose – ad aumentare i margini di scelta di una molteplicità di soggetti, e non solo del singolo. Ciononostante, secondo Eribon, risulta "vano voler opporre il cambiamento o la 'capacità d'azione' (agency) ai determinismi e alle forze autoriproduttrici dell'ordine sociale e delle norme sessuali, o un pensiero della 'libertà' a un pensiero della 'riproduzione'": di fronte ai determinismi, gli "effetti (della messa) in discussione ... possono essere solo limitati e relativi: la 'sovversione' assoluta non esiste, non

¹⁶ U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000 (1986), p. 197.

più dell'“emancipazione”; si sovverte qualcosa in un momento preciso, ... si compie un gesto di scarto, un passo laterale”¹⁷. Di fronte a questo “scacco”, che riprende l'apparente immutabilità dei destini citata in apertura, dal punto di vista educativo si possono proporre alcune considerazioni.

La prima riguarda la necessità di mettere in discussione, di fronte alla riproduzione sociale, uno dei “miti” del lavoro educativo: l'*autonomia* del soggetto. Un concetto che, oggi, andrebbe sempre accostato a *di pensiero critico*, al fine di preservarne il carattere emancipante in un contesto di egemonia neoliberista. La seconda, invece, riguarda il carattere di parziale “resa” che traspare dalle parole di Eribon – che fa riferimento a Foucault – intesa non tanto come arrendevolezza al contrasto dei determinismi, quanto come complessivo sovvertimento degli stessi. È come se l'idea di un cambiamento sociale, di una smentita collettiva dei destini sociali, fosse definitivamente tramontata, per cui non resterebbe che attrezzare unicamente cambiamenti “limitati e relativi” di fronte al reale. Ma non è questa contraddizione, forse, un “nodo gordiano” dell'educazione che mira a costruire spazi di cambiamento sociale?

2.3. *Lo stigma: sessuale, di genere e di classe*

In *Ritorno a Reims*, Eribon compie un lavoro retrospettivo sui percorsi di formazione della generazione di operai dei propri genitori, forgiati da una vita dura e faticosa che li priva di una serie di elementi di piacere e di serenità possibile, destinandoli – non per disegno divino, ma per realtà sociale – a una condizione di sfruttamento. Se nel caso paterno “il determinismo sociale esercitò la sua influenza su di lui dalla nascita”¹⁸, non permettendogli di sfuggire al proprio destino e alla riproduzione sociale, per quanto riguarda la madre, e la nonna, Eribon descrive accuratamente la “doppia oppressione” che investiva le biografie femminili. Le donne, entro le condizioni di un determinismo, al contempo, di classe e di genere, vivevano in funzione di un antico e gravoso retaggio legato alla casa: le loro prospettive professionali erano prevalentemente quelle del lavoro domestico (seppur con qualche eccezione, come nel caso delle maestre). Un impiego, questo, che implicava entrare in contesti dove “le molestie sessuali erano

¹⁷ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., pp. 195-196.

¹⁸ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 44.

pressoché la regola”¹⁹: entro le prestazioni lavorative erano infatti iscritti dei termini di possesso (tacito ed esplicito) che andavano ben oltre il controllo della forza lavoro. L’impiego in fabbrica, minoritario, portava con sé invece un’altra forma di stigma, legata alla presunta “sfacciatezza”, all’essere donne “facili”:

questa rappresentazione borghese della donna del popolo che lavora fuori casa in luoghi in cui è circondata da maschi era molto diffusa anche tra gli uomini della classe operaia, ai quali non piaceva affatto perdere il controllo delle loro mogli o compagne ..., e più di tutto erano spaventati dallo spettro della donna emancipata²⁰.

Questa gerarchia sociale, definita in una serie di luoghi (formativi) – la casa, la fabbrica – rappresentava una forma di educazione a una riduzione non solo delle proprie ambizioni e delle concrete prospettive di vita, ma anche del campo del possibile e dell’immaginabile: talmente distante e inattuabile, da finire per essere “rimosso” da una rassegnazione “funzionale” a sopportare lo stato di cose presenti. La stessa dimensione dell’amore romantico era subordinata, e sacrificata, sull’altare dei concreti rapporti sociali di produzione e di riproduzione, che ponevano le relazioni quasi esclusivamente in termini di opportunità e convenienza: sposarsi rappresentava un modo per assumere il ruolo di moglie, e di madre, al fine di “dimezzare” la subalternità di quello di figlia. La *routine* familiare, su queste basi, ci viene mostrata come caratterizzata da un conflitto costante e permanente, che arrivava fino a “erigere il disprezzo dell’altro ... a modalità di vita”²¹ di fronte a un vincolo indissolubile. Nonostante l’ambivalenza nel rapporto con la madre, grazie a lei Eribon avrà “la possibilità di andare al liceo e di continuare gli studi”, poiché, anche se “non lo espresse mai direttamente”, il figlio rappresentava “colui che poteva godere di una fortuna a lei preclusa”, per cui “il suo sogno irrealizzato trovava compimento”²². Un rapporto, questo, rintracciabile anche nella trasmissione educativa intergenerazionale nelle classi subalterne del secondo dopoguerra anche sul territorio italiano²³.

¹⁹ Ibidem, p. 58.

²⁰ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 48.

²¹ Ibidem, p. 70.

²² Ibidem, p. 71.

²³ Cfr. M. Rizzo, *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

La discussione dello stigma riguardante l'omosessualità è ricondotta da Eribon sempre all'ambiente sociale. Egli vive la scoperta della propria sessualità in un contesto storico dove non poteva avvalersi dell'accettazione, e, solo in parte, della più distaccata e perbenista tolleranza. Questo lo porterà alla “fuga verso la grande città, la capitale, per vivere la propria omosessualità ... un percorso tipico e molto comune per un giovane gay”²⁴. L'omosessualità era, e in parte ancora resta, qualcosa da celare per tentare di sfuggire alla violenza che la perseguita: da quella verbale dell'insulto a quella fisica dei linciaggi; dalle discriminazioni sociali a quelle culturali. Una violenza di genere, rispetto a cui oggi si sono fatti passi avanti, ma che perdura e si modifica, anche perché non si è (ancora) in grado di smettere di pensare l'altro come alterità in base al genere o all'orientamento sessuale. L'insulto, dunque, non solo denigra, ma forma, poiché educa e definisce il soggetto che lo subisce, facendosi norma e normatività nell'asimmetria dei rapporti sociali. Era “tutta la cultura”

a gridarmi ‘frocio’, ... ‘checca’, ... ‘culattone’ e altri vocaboli odiosi la cui sola evocazione oggi mi ravviva il ricordo, mai scomparso, della paura che mi provocavano, delle ferite che m'infliggevano, del sentimento di vergogna che m'incidevano nell'animo. Sono un prodotto dell'ingiuria. Un figlio della vergogna²⁵.

La vergogna e l'insulto aggrediscono anche i contesti di frequentazione gay, dove si apprendono una serie di dimensioni legate alla sessualità, all'identità e al vissuto di una collettività; dei “luoghi d'incontro” dove le “leggi dell'evidenza (venivano) ribaltate” al fine di ovviare a “una delle difficoltà più traumatiche dell'attrazione omosessuale durante l'adolescenza – o in altri momenti della vita”: quella di non poter “esprimere ciò che si prova per qualcuno dello stesso sesso”²⁶. Si tratta di veri e propri luoghi educativi, che dimostrano come alcuni tipi di formazione possano avvenire (a volte esclusivamente) in ambienti di incontro informale. Questi “spazi ... di apprendimento di una cultura specifica” – dove muoversi, utilizzare un certo linguaggio e praticare una sorta di contro-normalità – permettevano di riappropriarsi in modo positivo della propria appartenenza, costituendo “per

²⁴ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 22.

²⁵ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, p. 150. Cfr. anche E. Louis, *Farla finita con Eddie Bellegueule*, Milano, Bompiani, 2016 (2014).

²⁶ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 137.

un giovane gay un modo di diventare gay, nel senso di un'impregnazione culturale informale", delle "scuole della vita gay"²⁷.

Un'ultima dimensione educativamente rilevante, che interseca queste forme di stigma, e racconta del carattere formativo della quotidiana normalità, riguarda la coscienza di sé nella formazione delle classi e dei gruppi privilegiati. Secondo Eribon, "proprio come gli eterosessuali, che parlano sempre degli omosessuali senza immaginare che le persone a cui si rivolgono potrebbero appartenere alla specie stigmatizzata che stanno prendendo in giro o denigrando", anche i dominanti (in termini di classe, "razza" e genere) "parlano alle persone che frequentano come se avessero attraversato da sempre le loro stesse esperienze esistenziali e culturali"²⁸.

Uno dei compiti del pensiero e della prassi pedagogica, nel riconoscere lo stigma – di classe, di genere e razziale – come processo formativo, appare dunque essere quello di mediare la rilettura di queste forme di discriminazione, al fine di produrre esiti educativi che rompano l'ordine costituito e la sua (apparente) immutabilità. Da un lato, ricostruendole a partire da ciò che provano i soggetti che le vivono; dall'altro, iscrivendole non in un ordine di fallimento, di inadeguatezza (o, addirittura, di devianza) individuale, bensì nell'ordine delle gerarchie – visibili o invisibili – che permeano la società, educando diffusamente a un insieme di valori, comportamenti e percezioni identitarie.

3. Possibili spunti pedagogici, in conclusione e in prospettiva

Nel presente articolo, attraverso l'opera di Eribon, sono state messe in luce una serie di dimensioni pedagogico-educative rilevanti per l'educazione sociale. Per tirare le fila di alcune questioni, e rilanciarne i temi, appare dunque opportuno provare a formulare alcune possibili indicazioni per la riflessione educativa.

3.1. La ricerca e il lavoro pedagogico: tra teoria ed epistemologia

Gli studi di mio padre non andarono dunque al di là dell'école primaire. Nessuno avrebbe immaginato il contrario, d'altronde. Né i suoi genitori né lui stesso. Nel suo

²⁷ *Ibidem*, pp. 182-184.

²⁸ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 150.

ambiente sociale si andava a scuola fino a quattordici anni perché era obbligatorio e la si lasciava alla stessa età perché non lo era più. Era così. Uscire dal sistema scolastico non appariva come uno scandalo. Mi ricordo che ci s'indignò molto nella mia famiglia quando l'istruzione obbligatoria venne estesa a sedici anni: "A che serve obbligare dei ragazzini a continuare la scuola se non gli piace, quando preferirebbero lavorare?" si ripeteva, senza mai interrogarsi sulla distribuzione differenziale di questo "gusto" o di quest'"assenza di gusto" per gli studi. L'esclusione scolastica si realizza talvolta come autoesclusione, e si rivendica quest'ultima come se si trattasse di una scelta: i lunghi studi sono per gli altri, quelli 'che hanno i mezzi' e che sono gli stessi a cui 'questo piace'. Il campo delle possibilità – e anche quello delle possibilità semplicemente immaginabili, senza parlare di quello delle possibilità realizzabili – è strettamente circoscritto dalla posizione di classe²⁹.

È difficile non essere colpiti da questo passo di *Ritorno a Reims*. Dal punto di vista pedagogico, ci ricorda come la posizione di classe non solo educa a una serie di disposizioni legate all'*ethos* e all'*habitus*, ma ancori, attraverso il portato educativo informale, a degli immaginari che giustificano la propria posizione di subalternità. Non si tratta esclusivamente di una lettura della realtà definita dal discorso egemone – di cui la "teoria razzista delle attitudini"³⁰, denunciata a suo tempo dai ragazzi della Scuola di Barbiana, rappresentava un significativo esempio. Questa concezione del mondo viene interiorizzata attraverso una vera e propria "colonizzazione della mente"³¹ che porta chi si trova in condizione di oppressione di classe ad aderire a un immaginario proiettato su di sé, che definisce "all'interno di ciascuno ..., percezioni radicalmente differenti di ciò che è immaginabile essere e diventare, e di ciò a cui si può aspirare o no", per cui "si sa che altrove è tutta un'altra storia, ma questo avviene in un universo inaccessibile e lontano, e quindi non ci si sente né esclusi e nemmeno privati di qualcosa quando non si ha accesso a ciò che in queste regioni sociali lontane costituisce la norma altrettanto evidente"³². Mentre le barriere legate alla mobilità sociale si stanno accentuando, dal punto di vista ideologico, e quindi di educazione diffusa, esse sono invece raccontate come abbattute. Infatti,

²⁹ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 44.

³⁰ Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 81.

³¹ C. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, cit., p. 152.

³² D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., pp. 44-45.

al di là delle differenze individuali ... il fattore che determina che la via imboccata sia quella della mobilità sociale è il fattore ideologico. Se l'ideologia egemone sostiene, come nelle odierne società occidentali, che il passaggio da un gruppo all'altro non solo è possibile, ma è alla portata di tutti coloro che si impegnano e hanno le doti necessarie, gli individui saranno spinti a intraprendere percorsi individuali, o al massimo familiari, per trovare il proprio posto al sole. Peccato che i dati derivanti da approcci diversi mostrino ... che la realtà non combacia con le credenze: le classi sociali risultano infatti caratterizzate da una grande stabilità intergenerazionale³³.

La scomparsa della conflittualità di classe sul terreno della mobilità sociale, risente anche di quella “mutazione antropologica” di pasoliniana memoria, imperniata sui “valori dell'ideologia edonistica del consumo e della conseguente tolleranza modernista di tipo americano”³⁴. Una mutazione antropologica che oggi – con l'erosione dei riferimenti culturali che si opponevano allo sviluppo senza progresso³⁵ – appare, pur con il permanere di alcune contraddizioni, sempre più compiuta³⁶. Dopo diversi decenni, caratterizzati da un costante aumento delle disuguaglianze, l'ideologia neoliberista sembra essersi instillata anche nelle culture antagoniste che ponevano diritti e riscatto dei subalterni al centro dell'agenda politica. Senza questi punti di riferimento, anche chi “soggiorna” ai piedi della scala sociale viene educato – contro i propri interessi – a considerare l'attuale assetto economico e sociale come un'opportunità da scalare, e non come un'ingiustizia da mettere in discussione. È l'egemone logica del consumo e del possesso – dei beni e dell'altro – che ha depotenziato l'idea di emancipazione del singolo come possibilità da compiersi entro un'emancipazione collettiva.

Dal punto di vista della ricerca pedagogica e della prassi educativa, allora, si tratta di sottoporre a critica sia il “magnetismo del successo”³⁷ individuale, sia la sua diffusione in un contesto dove “l'età dell'esclusione scolastica è aumentata ma la barriera sociale tra le classi resta” immutata:

³³ C. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, cit., p. 180.

³⁴ P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 2015 (1975), p. 40.

³⁵ *Ibidem*, pp. 175-178.

³⁶ Cfr. L. Brambilla, M. Rizzo (a cura di), *Giovani modelli e territori*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

³⁷ L. Brambilla, *Il magnetismo del successo*, Pedagogia più Didattica, vol. 6, 2, 2020, pp. 107-118.

ogni sociologia o filosofia che vuole mettere al centro del suo approccio il “punto di vista degli attori” e il “senso che loro danno alle proprie azioni” rischia di non essere altro che una stenografia del rapporto mistificato che gli agenti sociali mantengono con le loro pratiche e i loro desideri e, di conseguenza, di non essere niente di più che un contributo alla perpetuazione del mondo tale e quale è attualmente: un’ideologia della giustificazione (dell’ordine costituito). Solo una rottura epistemologica con il modo in cui gli individui si pensano spontaneamente permette di descrivere, ricostruendo l’insieme del sistema, i meccanismi attraverso i quali l’ordine sociale si riproduce. E in particolare il modo in cui i dominati ratificano la dominazione a cui sono condannati scegliendo l’esclusione scolastica³⁸.

Ricomprensando anche la pedagogia nelle discipline citate, è necessario quindi mettere in discussione, con un esercizio di difficile equilibrio educativo, le concezioni del mondo dei soggetti con cui si opera o con cui si ricerca. Occorre osservare e conoscere la realtà dell’altro, comprenderla entropicamente³⁹ per coglierne – insieme – le determinanti formative che concorrono a definirne la posizione di subalternità, rendendo “possibile il *collegamento dialettico* tra il sentire comune dei soggetti subalterni e il sapere”; un primo momento della dialettica dell’educazione, che, per Gramsci, è soprattutto “*lotta contro il ‘folklore’ e il ‘senso comune’*, per condurre i subalterni a una cultura superiore”, passando “da un’ideologia subita a un’ideologia scelta consapevolmente e criticamente, da un conformismo imposto dall’ambiente a un conformismo storico costruito attraverso la partecipazione a una creazione storica collettiva”; dove, “in ultima analisi, il significato della lotta pedagogica è quella di far superare un’ideologia da subalterni, per far conquistare una visione da potenziali dirigenti”⁴⁰. Risiede qui il nocciolo della questione esposta da Eribon, seppure con altri termini: assumere il punto di vista degli attori, senza proporre una rottura epistemologica, rischia di condurre a una riconferma dello stesso, di cui si fa complice-subalterno anche l’educatore-ricercatore che adotta la visione dei soggetti senza co-

³⁸ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 45.

³⁹ Cfr. P. Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 2002 (1988), p. 101.

⁴⁰ M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma, 2017, pp. 191-193. L’autore approfondisce successivamente i compiti del maestro (intellettuale) e del rapporto pedagogico(-egemonico).

glierne contraddizioni e criticità. Il lavoro pedagogico volto all’emancipazione, non può quindi accontentarsi di seguire le “inclinazioni del discente” – spesso rassegnato a un destino di subalternità, o che ipotizza forme di riscatto non auspicabili e/o che si esplicano *contro* l’altro – ma deve avere il coraggio di “sfidarle”, di metterle in discussione insieme, conducendole a un’elaborazione dialettica condivisa entro il proprio tempo storico. Allora,

la forza e l’interesse di una teoria risiede precisamente nel fatto che non si accontenta mai di registrare le parole che gli “attori” pronunciano sulle loro “azioni”, ma al contrario si dà come obiettivo di permettere agli individui e ai gruppi di vedere e di pensare in modo diverso ciò che sono e ciò che fanno e, magari, anche di cambiare ciò che fanno e ciò che sono. Si tratta di rompere con le categorie incorporate della percezione e dei quadri di significato prestabiliti, e dunque con l’inerzia sociale di cui queste categorie e questi quadri sono i vettori, al fine di produrre un nuovo sguardo sul mondo, e di aprire nuove prospettive politiche⁴¹.

3.2. *L’autobiografia sociale*

Pur riconoscendo l’unicità del lavoro di Eribon, informato da una storia di vita esemplare nelle sue contraddizioni e da un pensiero raffinato che ha saputo coglierle e interpretarle, sarebbe un’occasione persa non recepire pedagogicamente alcune importanti indicazioni sul lavoro educativo (auto)biografico⁴². Una prima rilevante questione posta allo sguardo pedagogico-sociale da *Ritorno a Reims*, sulla scia anche di alcuni tra i lavori citati dal sociologo e filosofo francese (dai romanzi autobiografici di Annie Ernaux, al lavoro di John Wideman, James Baldwin e Edouard Louis, ai quali si potrebbe aggiungere la tarda opera di Primo Levi⁴³), è quella di considerare le biografie e le autobiografie non solo come uno strumento per riannodare e reinterpretare la propria vita rispetto a sé, ma anche come occasione di (ri)lettura delle determinanti sociali che hanno contribuito a modellare la singola soggettività, portandoci a comprendere che “tutti noi siamo

⁴¹ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 45.

⁴² Cfr. D. Demetrio, *L’educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d’aiuto*, Milano, Unicopli, 1999. Si vedano anche le riflessioni sulla “didattica autobiografica” presenti in S. Tramma, *L’educatore imperfetto*, Terza edizione, Roma, Carocci, 2018, pp. 146-148.

⁴³ Cfr. P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 2007 (1986).

quello che ci hanno insegnato a essere”⁴⁴. La conoscenza e il disvelamento di questi fattori educativi costituiscono inoltre un appiglio per mettere in discussione l’attuale clima neoliberista, che fa della soggettività a-contestuale l’unico ago della bilancia rispetto al successo o fallimento della propria vita. Riannodare i fili sociali che, intrecciati, definiscono la formazione individuale e collettiva, recuperando le dimensioni di classe, di genere e delle appartenenze (ascritte e acquisite), rappresenta una prassi per riconoscere e mettere in discussione i verdetti sociali che attraversano non soltanto la propria biografia, ma anche quella degli altri, recuperando alcune appartenenze collettive che permettono di riconoscere nell’altro (quanto meno parziali) tratti di umanità comune e di destino condiviso. Una conoscenza della propria storia finalizzata quindi non solo, e non tanto, a riconciliarsi con il proprio vissuto (operazione che Eribon ci segnala come estremamente complicata, per alcuni aspetti addirittura impossibile), quanto per potersi opporre a esso. Questo, beninteso, non vuol dire agire qualche forma di rimozione, quanto piuttosto operare – per riprendere una terminologia hegeliana – una *negazione determinata*, che permetta di non misconoscere il proprio passato, ma di rileggerlo – conservando, abbandonando o reinterpretando alcuni caratteri appresi – al fine di costruirsi attraverso un’autonomia di pensiero critico⁴⁵.

In ultima analisi, va ricordato che le categorie interpretative che costruiamo nel presente, attraverso la rielaborazione retrospettiva che svolgiamo costantemente sulle nostre vicende di vita, ci educano attraverso lo sguardo che posiamo sulla nostra storia: è il presente a far luce sul passato, ma è altrettanto vero che la memoria – individuale e collettiva – può educarci rispetto all’oggi. Se la memoria vive una riformulazione costante, connettendo il tempo storico ai mondi passati e ai mondi possibili, essa può dischiudere tanto degli scenari “virtuosi”, quanto – riprendendo un famoso slogan di origine letteraria – degli scenari inquietanti, poiché “chi controlla il passato ... controlla il futuro”, e “chi controlla il presente controlla il passato”⁴⁶. Oggi, in un tempo dove la memoria nostalgica, a volte artificialmente e opportunisticamente ricostruita come tale, è diventata un rifugio – rispetto a un futuro priv(at)o delle magnifiche sorti e progressive di leopardiana

⁴⁴ Battuta tratta dal film di G. Diritti, *L'uomo che verrà*, Italia, 2010.

⁴⁵ Cfr. D. Eribon, *Principes d'une pensée critique*, Paris, Pluriel, 2019 (2016), p. 10.

⁴⁶ G. Orwell, *1984*, Milano, Mondadori, 2010 (1949), p. 37.

memoria –, all'*utopia* sembra essersi sostituita quella che Bauman ha definito *retrotopia*⁴⁷, con i rischi (prevalenti) e le potenzialità (residuali) di questo approccio alla realtà. Di fronte all'oppressione dello sguardo, costretto tra le catastrofi passate e quelle incombenti, all'educazione non resta – anche sulla scorta di lavori come quello di Eribon – che rinsaldare i nessi tra formazione individuale e collettiva, attrezzando aree di pensiero critico e di cambiamento che possano permettere di (re)immaginare futuri (migliori) possibili, per sé e per il mondo.

⁴⁷ Cfr. Z. Bauman, *Retrotopia*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

