

**LQ** *The Lab's Quarterly*

---

**2021 / a. XXIII / n. 3 (luglio-settembre)**

---

**DIRETTORE**

Andrea Borghini

**VICEDIRETTRICE**

Roberta Bracciale

**COMITATO SCIENTIFICO**

Françoise Albertini (Corte), Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Lorenzo Bruni (Perugia), Massimo Cerulo (Perugia), Franco Crespi (Perugia), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Teresa Grande (Cosenza), Roberta Iannone (Roma), Anna Giulia Ingellis (València), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gabriella Paolucci (Firenze), Massimo Pendenza (Salerno), Eleonora Piromalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Antonio Viedma Rojas (Madrid), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia), Ambrogio Santambrogio (Perugia), Giovanni Travaglio (Hong Kong).

**COMITATO DI REDAZIONE**

Antonio Martella (segretario di redazione), Massimo Airoidi, Roberta Bracciale, Massimo Cerulo, Marco Chiappesi, Cesar Crisosto, Luca Corchia, Elena Gremigni, Francesco Grisolia, Gerardo Pastore, Emanuela Susca.

**CONTATTI**

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review.

La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): [cris.unipg.it](http://cris.unipg.it)

I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista.

Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista:

<https://thelabs.sp.unipi.it>

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza

Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale



“The Lab’s Quarterly” è una rivista di Scienze Sociali fondata nel 1999 e riconosciuta come rivista scientifica dall’ANVUR per l’Area 14 delle Scienze politiche e Sociali. L’obiettivo della rivista è quello di contribuire al dibattito sociologico nazionale ed internazionale, analizzando i mutamenti della società contemporanea, a partire da un’idea di sociologia aperta, pubblica e democratica. In tal senso, la rivista intende favorire il dialogo con i molteplici campi disciplinari riconducibili alle scienze sociali, promuovendo proposte e special issues, provenienti anche da giovani studiosi, che riguardino riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, sulle metodologie di ricerca sociale più avanzate e incoraggiando la pubblicazione di ricerche teoriche sulle trasformazioni sociali contemporanee.





# LQ *The Lab's Quarterly*

---

2021 / a. XXIII / n. 3 (luglio-settembre)

## MONOGRAFICO

---

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*

a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

Elena Gremigni, Franca Settembrini	<i>Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della New/Net/Knowledge Economy</i>	9
Maria Cristina Ginevra, Sara Santilli, Ilaria Di Maggio, Salvatore Soresi, Laura Nota	<i>Il contributo dell'orientamento per la progettazione di un futuro inclusivo e sostenibile</i>	43
Marco Pitzalis	<i>Ferramenta (di una sociologia relazionale dei sistemi di istruzione)</i>	61
Emanuela Susca	<i>"Abbandonare l'ipocrisia dell'istruzione". Riflessioni e proposte a partire da Capitale e ideologia di Thomas Piketty</i>	89
Aina Tarabini, Judith Jacovkis, Alejandro Montes	<i>Classed choices: Young people's rationalities for choosing post-16 educational tracks</i>	113
Fiorenzo Parziale, Giuliana Parente	<i>L'orientamento scolastico come pratica di riproduzione delle disuguaglianze scolastiche dovute all'origine sociale</i>	139
Elena Gremigni	<i>Disuguaglianze di opportunità educative e higher education. Orientamento e dispositivi di riproduzione sociale nell'accesso all'istruzione terziaria in Italia</i>	165

Giovanni Abbiati, Giulia Assirelli, Davide Azzolini, Carlo Barone	<i>L'università conviene? Un'analisi dei rischi dell'investimento in istruzione universitaria nel sistema del 3+2</i>	207
Davide Girardi	<i>Oltre la "colpa" individuale. La costruzione sociale delle competenze quale dinamica di campo in un sistema d'impiego locale</i>	247
Sebastian Carlotti, Irene Paganucci	<i>Distinguersi per uniformarsi. Il lavoro cognitivo nell'università tra produzione della conoscenza e mito della mobilità</i>	273

### **LIBRI IN DISCUSSIONE**

---

Padmini Sharma	<i>Alessandro Gandini (2020). Zeitgeist Nostalgia: On Populism, Work and the 'Good Life'</i>	299
Alessandro Gerosa	<i>Adam Arvidsson (2020). Changemaker? Il futuro industriale dell'economia digitale</i>	305

**MONOGRAFICO**

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di  
vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*

a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini



# **ORIENTARSI NELLA SOCIETÀ DELL'INCERTEZZA**

## **Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della *New/Net/ Knowledge Economy***

di *Elena Gremigni e Franca Settembrini\**

### Abstract

---

*Finding one's way in the society of uncertainty. Life paths and trajectories in the age of the New/Net/Knowledge Economy*

Finding one's way in a constantly changing social context, characterised by opportunities but also by risks arising from the globalisation processes, has become an increasingly difficult task. International research has long highlighted that educational transitions are crucial in determining social inequalities. However, the forms of orientation that are currently practiced in educational institutions prove to be ineffective in contrasting the reproduction of social disparity. This article is the introduction to the special issue of *The Lab's Quarterly*, which collects essays dedicated to life chances in the age of the New/Net/Knowledge Economy. The following contributions provide food for thought and operational proposals aimed at promoting equalising actions.

### Keywords

---

Life chances; educational transition; social inequalities.

\* ELENA GREMIGNI, Phd, è docente a contratto presso l'Università di Pisa.

Email: elena.gremigni@med.unipi.it

FRANCA SETTEMBRINI, Phd, è docente presso il liceo "G. Carducci" di Pisa.

Email: francassettembrini@gmail.com

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.9-41

---

## 1. INTRODUZIONE

I recenti sviluppi dei processi di globalizzazione, caratterizzati dal superamento del modello “fordista” nella direzione di un sistema organizzativo di impresa “a rete” di tipo transnazionale, hanno condotto alla scomparsa di posizioni lavorative tradizionali e alla moltiplicazione di occupazioni instabili, scarsamente retribuite e prive di tutele. Questa crescente precarizzazione del lavoro, che è stata definita “fle-sfruttamento”, ovvero “sfruttamento da flessibilità”, risulta «fondata sull’istituzione di uno stato generalizzato e permanente di insicurezza che tende a costringere i lavoratori alla sottomissione, all’accettazione dello sfruttamento» (Bourdieu, 1998: 98). La *New Economy*<sup>1</sup>, in particolare, che si presenta anche come *Net Economy*, ha assunto la forma di una *Knowledge Economy*, una economia che necessita delle risorse cognitive di un “capitale umano” in grado di adeguarsi costantemente alle innovazioni che si susseguono a ritmi sempre più accelerati.

Nell’ambito di quella che è stata definita *Knowledge Society* (Lane, 1966; Drucker, 1993, 1994; Kumar, 1995; Gorz, 2003; Rullani, 2004) le semplici conoscenze teoretiche sembrano essere state collocate in secondo piano, rispetto al ruolo sempre più pervasivo e onnicomprensivo assunto dalle “competenze”<sup>2</sup> (*competences*) direttamente spendibili nel mercato del lavoro. L’acquisizione delle competenze richieste dalla *New/Net/Knowledge Economy* - indicate talora anche con il termine *skills*, sebbene il concetto di “abilità” risulti più riduttivo - è ritenuto un fattore decisivo per il superamento dello squilibrio tra domanda e offerta di lavoro (*skills mismatch*) e per i processi di crescita economica (Hanushek e Woessmann, 2008). Accanto alle *hard skills*, le competenze

---

<sup>1</sup> L’espressione *New Economy* è nata negli anni Novanta in contrapposizione alla cosiddetta *Old Economy*, o economia tradizionale su base industriale, per indicare quelle aziende del settore terziario che forniscono servizi senza la necessità di utilizzare uno spazio fisico determinato. È più opportuno utilizzare la locuzione *Net Economy*, o altre sostanzialmente equivalenti (*Digital Economy*, *Internet Economy*, *Web Economy*), quando nei processi di erogazione dei servizi diventa centrale la connessione alla rete. L’espressione *Knowledge Economy* pone invece l’accento sul capitale umano come risorsa intellettuale che può mettere in atto processi economici attraverso l’uso del web (Rullani, 2004).

<sup>2</sup> In termini generali la “competenza” può essere intesa come un insieme di risorse e dispositivi che si acquisiscono mediante la prassi, immergendosi in contesti reali all’interno dei processi di socializzazione familiare, scolastica e professionale, e che promuovono l’azione e la formazione di identità individuali e sociali (Viteritti, 2018). Per una dettagliata analisi delle origini e della complessa polisemia del costruito delle “competenze” si veda in particolare Benadusi e Molina, 2018.

---

formali basate sui saperi disciplinari, vengono sempre più spesso richieste le cosiddette competenze trasversali o *soft skills* (Heckman e Kautz, 2012), le competenze non formali, connesse alla dimensione sociale ed emotiva, come la perseveranza, la flessibilità, la fiducia in se stessi, le abilità comunicative, la capacità di lavorare in gruppo, la gestione dei conflitti, etc., giudicate più utili per valutare le potenzialità dei lavoratori (Oecd, 2015).

Uno degli obiettivi che l'Organisation for Economic Co-operation and Development (Oecd) intende perseguire attraverso il Programme for International Student Assessment (Pisa) e il Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Piaac) è proprio quello di misurare l'efficacia dei sistemi educativi nel promuovere la crescita economica. Le indagini evidenziano anche come il diritto all'istruzione risulti ancora diffusamente condizionato dalle origini sociali (Oecd, 2018) e sottolineano la necessità di intervenire con politiche volte a favorire l'uguaglianza di opportunità educative per favorire la mobilità sociale e la partecipazione civica (Benadusi, Campione e Giancola, 2011). Promuovendo la cosiddetta *Skills Strategy* (Oecd, 2011), l'Oecd ha rimarcato il ruolo che alcune specifiche competenze potrebbero avere nel favorire sia lo sviluppo economico sia la coesione sociale. Anche se le finalità indicate appaiono di ampia portata, il tipo di formazione che si intende sostenere sembra tuttavia lasciare in secondo piano la cultura umanistica per promuovere piuttosto l'acquisizione di un insieme di competenze «well aligned with the needs of the most technologically advanced industries» (Oecd, 2017: 3).

Orientarsi in questo contesto in continua trasformazione è un compito particolarmente difficile e gravoso che sembra essere sempre più demandato alla capacità dell'individuo di rispondere alle aspettative del mercato del lavoro. Sottrarsi al modello economico prevalente rischia di produrre “vite di scarto” (Bauman, 2003), ma anche l'adeguamento all'esistente implica la mobilitazione di risorse che sono fortemente condizionate dall'origine sociale.

Nei due paragrafi seguenti analizzeremo in maniera sintetica i cambiamenti delle politiche educative promossi dall'Unione Europea, con particolare riferimento ai concetti di “competenze chiave” e di “orientamento”. Successivamente passeremo in rassegna i principali tipi di disuguaglianze di opportunità educative, cercando di evidenziare come, in Italia in modo particolare, il retroterra economico e culturale delle famiglie risulti decisivo nell'accesso ai livelli più elevati dell'istruzione e nel passaggio verso i diversi indirizzi di studio, in presenza di pratiche di orientamento che non riescono a intervenire

---

efficacemente su questi meccanismi di riproduzione sociale. In conclusione, proveremo a evidenziare l'importanza di porre la massima attenzione ai processi di transizione educativa per cercare di promuovere interventi di carattere perequativo.

## 2. L'UNIONE EUROPEA E LE "COMPETENZE CHIAVE"

Il *White Paper on Education and Training* (Cresson e Flynn, 1995) è il primo testo esteso, punto di riferimento fondamentale dei successivi documenti europei, con il quale la Commissione Europea ha invitato i Paesi membri ad attuare importanti riforme strutturali dei sistemi educativi. La necessità di intervenire sul fenomeno della dispersione scolastica e sull'esclusione sociale in ambito formativo costituivano alcuni degli obiettivi principali del "Libro bianco", ma accanto a queste finalità che evidenziavano il valore della cultura generale, il documento intendeva promuovere un mirato sviluppo di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Successivamente, proprio la necessità di adeguare gli obiettivi della formazione alle richieste delle imprese ha indotto l'Unione Europea a elaborare nell'ambito della "Strategia di Lisbona" (European Council, 2000) il *Lifelong Learning Programme* (European Council, 2006), che ha portato alla definizione di otto "competenze chiave" per la società del XXI secolo (European Council, 2006; 2018a), considerate decisive anche per il programma "Europa 2020" (European Commission, 2010). Nella nuova versione contenuta nelle raccomandazioni dell'Unione Europea del 22 maggio del 2018, riformulata in base alle mutate esigenze del mercato del lavoro, sono state indicate le seguenti "competenze chiave": «competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali» (European Council, 2018a, tr. it: C 189/7-8).

Queste competenze sono ritenute «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni» (European Council, 2018a, tr. it: C 189/7). Le competenze così intese comprendono

---

dunque anche l'acquisizione di un *habitus*<sup>3</sup> adatto alle circostanze, con implicazioni importanti che riguardano la costruzione di una identità personale flessibile in grado di plasmarsi senza alcuno scarto all'ambiente di lavoro.

Allo scopo di integrare i processi formativi con le competenze richieste dalle imprese, l'Unione Europea ha promosso anche l'introduzione nei sistemi educativi di attività di apprendistato e tirocinio (European Commission, 2012; 2013), volti a favorire il *dual system* (scuola/lavoro) e a promuovere politiche attive per l'occupazione giovanile nell'ambito delle raccomandazioni del Consiglio Europeo *Youth Guarantee* e del progetto *European Alliance for Apprenticeships* (European Council, 2013; European Commission, 2013). La crescita economica e la competitività dei Paesi membri dell'Unione Europea rappresentano infatti l'obiettivo primario da conseguire attraverso la formazione di "capitale umano" in possesso di competenze adeguate per poter aspirare alle diverse posizioni lavorative e creare nuovo lavoro (European Commission, 2012; 2016). Si sottolinea in particolare il ruolo che dovrebbe assumere lo «spirito di iniziativa e imprenditorialità» («sense of initiative and entrepreneurship», European Council, 2006: L 394/13) – nella successiva formulazione definito più semplicemente «competenza imprenditoriale» («entrepreneurship competence», European Council, 2018a, tr. it: C 189/8) forse per attenuare il riferimento esplicito alla cultura neoliberista – quale pratica fondamentale da promuovere attraverso i processi formativi.

Come emerge dal quadro europeo *EntreComp: The Enterpreunership Competence Framework* (Bacigalupo *et al.*, 2016) la competenza imprenditoriale dovrebbe essere collocata proprio al centro della formazione, improntando e definendo gli obiettivi delle altre competenze. Anche se la sostenibilità a lungo termine delle iniziative viene pensata non solo dal punto di vista economico, ma anche in termini etici, sociali e culturali, l'*EntreComp* non pare prendere in esame valori e azioni non riconducibili a un semplice calcolo del rapporto costi/benefici. I sistemi educativi sono sollecitati a uniformare i loro obiettivi didattici alle richieste delle imprese promuovendo la cultura imprenditoriale in tutti i livelli di istruzione (Olssen e Peters, 2005).

---

<sup>3</sup> Secondo Pierre Bourdieu, l'*habitus*, rappresenta la sintesi tra interiorità ed esteriorità in quanto prodotto del sociale che viene incorporato («struttura strutturata») e orienta le pratiche e le percezioni delle pratiche («struttura strutturante») (Bourdieu, 1979, tr. it. 1983: 174-175). Per una storia del concetto di *habitus* si veda in particolare Sapiro, 2015.

La questione dello sviluppo economico e del lavoro non sono certamente gli unici temi affrontati nei documenti elaborati dall'Unione Europea che definiscono le competenze da sviluppare nella società del XXI secolo. Sono state elaborate anche raccomandazioni che evidenziano l'importanza fondamentale delle competenze di cittadinanza per promuovere il rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo e per favorire una cultura dell'inclusione e una prospettiva cosmopolita e sovranazionale (European Council, 2018b). Tuttavia, il modello delle "competenze chiave" evidenzia la propria dipendenza dal sistema economico e una matrice neoliberista (Dardot e Laval, 2009) ponendo l'accento sugli apprendimenti utili per rendere competitive le imprese (European Council, 2006; 2018a). Le competenze sembrano essere intese più come *job requirement* che *life requirement*, nell'ambito di un mercato del lavoro che si fonda prevalentemente su uno sfruttamento delle risorse cognitive dei lavoratori, al punto che l'espressione neutra *New/Net/Knowledge Economy* secondo alcuni autori non descriverebbe in modo adeguato quello che sembra essere a tutti gli effetti una forma di "capitalismo cognitivo" (Vercellone, 2006; Boutang, 2011; Fumagalli, 2011; Pastore, 2015).

Allo scopo di promuovere lo sviluppo di competenze intese come capacità di mobilitare molteplici risorse per l'apprendimento permanente e per la mobilità transnazionale di studenti e lavoratori, è stato istituito l'"European Qualifications Framework" (EQF) (European Council, 2008a; 2017) un sistema che consente di classificare e confrontare i livelli di formazione, formale e non formale, conseguiti dai cittadini europei in otto livelli articolati in conoscenze (*knowledge*), abilità (*skills*), responsabilità e autonomia (*responsibility and autonomy*). Soprattutto in ambito produttivo, il riferimento a questo quadro standard è un requisito fondamentale per la definizione di competenze di base o specialistiche che risultano utili per il posizionamento dei lavoratori nei diversi livelli delle organizzazioni (Benadusi e Di Francesco, 2002; Di Francesco, 2004). Una valutazione standardizzata può infatti «contribuire a strutturare i processi di apprendimento e facilitare l'orientamento, aiutando le persone a migliorare le loro competenze anche in vista delle mutate esigenze del mercato del lavoro» (European Council, 2018a, tr. it.: C 189: 2).

L'inquadramento nei differenti livelli però non è un mero problema di classificazione formale perché implica l'accesso a posizioni lavorative più o meno prestigiose, con ricadute significative anche in termini di reddito e percorsi di vita. La formazione assume allora un ruolo centrale per definire il posizionamento in ambito sociale. Tuttavia,

---

essendo la probabilità di avere accesso ai titoli di studio più elevati strettamente correlata al retroterra economico e culturale delle famiglie di provenienza, appare necessario intervenire attivamente per realizzare politiche educative perequative: «Tutti i discenti, compresi quelli in condizioni svantaggiate o con bisogni specifici, potrebbero ricevere sostegno adeguato in contesti inclusivi, in modo da realizzare il proprio potenziale educativo» (European Council, 2018a: C 189: 13).

La questione si presenta quindi complessa perché implica in primo luogo la necessità di interventi di carattere più propriamente economico, che però raramente sono effettuati con risorse adeguate, ma anche azioni volte a offrire un sostegno culturale, informativo e di *counseling* in grado di aiutare a compiere scelte che possono risultare decisive per la propria esistenza.

### 3. ORIENTARE E ORIENTARSI

L'Unione Europea ha individuato da tempo proprio nell'orientamento uno strumento essenziale per giovani e adulti chiamati ad affrontare sempre più rapidamente le trasformazioni in atto nel mondo del lavoro (Allulli, 2017). Già agli inizi del nuovo millennio, quando cominciavano a essere evidenti i processi di precarizzazione delle posizioni lavorative, nel *Memorandum on Lifelong Learning* si coglievano i cambiamenti in corso e le nuove sfide da affrontare:

In passato, il passaggio dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro era un evento unico nell'esistenza delle persone, che accadeva quando i giovani lasciavano la scuola o l'università per trovare un lavoro, eventualmente aver forse seguito uno o più periodi di formazione professionale. Oggi, può succedere a chiunque di noi di aver bisogno di informazioni e consigli sulla "strada da prendere" in diversi momenti della nostra vita e in maniera pressoché imprevedibile (European Commission, 2000, tr. it.: 19).

In questo contesto, l'orientamento veniva indicato come un servizio da offrire a tutti per l'intera durata dell'esistenza «senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale» (European Commission, 2000, tr. it.: 19). Si evidenziava quindi la stretta connessione tra ambito formativo e lavorativo nella costruzione della propria identità e l'importanza di un orientamento attivo, indicato esplicitamente come "permanente" (European Commission, 2000; European Council, 2008b), «nell'accompagnare le persone in questo viaggio individuale attraverso la vita, motivandoli, fornendo loro

---

informazioni pertinenti e facilitandone le scelte» (European Commission, 2000, tr. it.: 19).

Già agli inizi del nuovo millennio, era quindi apparso chiaro come la complessità della nuova società globalizzata in continua evoluzione richiedesse interventi di orientamento e riorientamento provenienti da soggetti esterni che operano nell'ambito della formazione. Azioni nell'area dell'orientamento sono state realizzate quindi in tutti i Paesi dell'Unione Europea. In Italia, contrariamente a quanto auspicato dal *Memorandum*, è stata operata una separazione tra l'orientamento scolastico, di pertinenza del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, e quello professionale attribuito alle Regioni e ad altri enti locali (Varesi, 2010). Per quanto riguarda la scuola, il Legislatore italiano, a partire dalla fine degli anni '90, si è in parte ispirato alle indicazioni teoriche e alle esperienze sul campo di Maria Luisa Pombeni e dei suoi collaboratori, che hanno il loro fulcro nel concetto di *competenze orientative* (Pombeni, 2008; Guglielmi e D'Angelo, 2011). In alcuni dei primi testi normativi introdotti per regolare la materia, la *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* n. 487 del 6 agosto 1997, prevale perciò una concezione molto ampia dell'orientamento. Infatti questo è inteso come percorso educativo determinante per il processo di costruzione dell'identità personale e sociale dei giovani, ma anche come un supporto nei momenti critici e in tutti i momenti di passaggio, tra i quali le scelte e le decisioni per il futuro: idealmente si configura come un complesso di attività gestite in modo diretto, o comunque coordinate, dai docenti e finalizzate alla prevenzione del disagio e della dispersione scolastica, alla promozione della salute e al potenziamento delle capacità progettuali e decisionali degli alunni. Nella scuola tali interventi dovrebbero rafforzare la capacità di tutti gli studenti di affrontare le situazioni critiche presenti nel loro percorso biografico, con una particolare attenzione agli allievi più a rischio. Rispetto ad altri tipi di azioni preventive, quelle orientative si distinguono per il fatto che il compito di sviluppo che il soggetto deve affrontare ha direttamente a che fare con la scelta, o con la gestione, della propria esperienza formativa o lavorativa; ma esse rientrano comunque a pieno titolo nell'ambito della cosiddetta *social and emotional education* (Cefai *et al*, 2018), o della promozione delle cosiddette *non cognitive skills* (García e Weiss, 2017). Analizzando l'ampio e variegato settore di ricerca e di intervento dedicato a questi temi, il lettore può trovarsi disorientato a causa della molteplicità degli approcci teorici presenti, testimoniati del resto dalla già ricordata polisemia del concetto di competenza. Sembra comunque condivisibile

---

la fondamentale distinzione proposta da Cefai e dai suoi collaboratori in un recente rapporto della rete europea NESET: nella letteratura internazionale troviamo, infatti, una concezione delle competenze sociali ed emotive come quella dell'Oecd che, come abbiamo visto, fa riferimento al *lifelong learning*, alle esigenze dell'economia di mercato e ai risultati che tali *skill* socio-emotivi producono in ambito socio-economico. Altri studiosi e operatori, invece, tra cui gli stessi esperti della rete NESET, adottano una prospettiva diversa, basata su una visione olistica dell'essere umano, propria di un'Europa solidale, che promuove la cittadinanza attiva e la giustizia sociale e tutela la diversità culturale. Questa seconda prospettiva considera perciò l'educazione socio-affettiva come una strategia di *empowerment*, secondo i principi cardine delle ricerche e degli interventi di psicologia di comunità (Francescato, Tomai e Mebane, 2004). Educazione socio-affettiva e pratiche orientative possono così diventare strumenti fondamentali delle politiche di prevenzione del disagio e di riduzione delle disuguaglianze (Di Fabio e Kenny, 2016; Soresi, Nota e Ginevra, 2016; García e Weiss, 2017).

Quale di questi due modelli di orientamento viene prevalentemente applicato nella scuola italiana e con quale sistematicità? Fino a pochi anni fa l'allora Miur riconosceva, nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, che gli interventi orientativi non sono attuati in modo sistematico e capillare nelle scuole di tutta la penisola, anche a causa della carenza di docenti dedicati espressamente a questa attività, che implica «compiti organizzativi e competenze professionali allargati rispetto alla funzione docente» (Miur, 2014: 14). Ma – concludeva il documento ministeriale – per riuscire a rendere queste figure realmente efficaci occorre risolvere «questioni di natura contrattuale e organizzativa» (Ivi: 15). Questioni che ancora oggi risultano aperte; come è stato osservato, neanche questo documento, come altri precedenti, definisce con chiarezza come concretamente attuare gli ambiziosi obiettivi proposti (Martorano *et al.*, 2018).

Le *Linee guida* invitano comunque le scuole a creare rapporti con il territorio per realizzare una rete in grado di offrire risorse utili alla formazione di competenze orientative. Questi contatti con realtà appartenenti anche al mondo delle attività produttive del settore privato erano già stati avviati quando lo Stato italiano, recependo le indicazioni dell'Unione Europea riguardanti la necessità di integrare il lavoro nei percorsi educativi, aveva introdotto nelle scuole secondarie superiori l'«Alternanza scuola-lavoro» (l. 28 marzo 2003, n. 53). Tali percorsi, divenuti strutturali e obbligatori nell'ambito dell'offerta formativa con la l. 13 luglio 2015, n. 107, hanno successivamente assunto, non

---

casualmente, la denominazione di “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento (Pcto)” (l. 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, co. 784, 786 e 787), mantenendo inalterato il tipo di attività prevista per gli studenti e riducendo solo il monte orario indicato dalla l. 107/2015<sup>4</sup>.

La diffusione del neoliberismo, che ha prodotto una diminuzione delle politiche di *welfare*, ha attribuito al singolo individuo un ruolo sempre più centrale: la cultura dell’imprenditorialità e della autonoma progettazione del proprio percorso lavorativo implica infatti l’obbligo di fare fronte da soli al possibile insuccesso. In questa prospettiva ideologica, c’è il rischio che la promozione delle competenze orientative perda la sua ispirazione originaria e si trasformi in un percorso che dovrebbe rendere l’individuo capace di contare soltanto sulle sue forze per poter rispondere «ai cambiamenti della natura e struttura dell’occupazione e dei rapporti di lavoro (contratti a tempo determinato, lavoro saltuario, progressiva riduzione del lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno, ecc.), all’inarrestabile processo di globalizzazione e alle continue richieste di apprendimento lungo l’intero arco della vita professionale» (Grimaldi, 2010: 28). Potremmo leggere in questa chiave persino uno dei decreti attuativi della l. 13 luglio 2015, n. 107, che indica tra gli obiettivi che un bambino dovrebbe conseguire al termine della scuola primaria la capacità di «realizzare semplici progetti» e assumersi «le proprie responsabilità» (d.m. 3 ottobre 2017, n. 742, allegato B).

Questo tipo di cultura che attribuisce all’individuo la possibilità di essere artefice del proprio destino trascura però i fattori esterni che intervengono nella realizzazione dei percorsi di vita. Gli agenti sociali assimilano una narrazione della realtà che assegna a ciascuno di loro un ruolo fondamentale sia in caso di successo, sia in caso di fallimento. In un mercato del lavoro reso sempre più precario dagli effetti della “grande recessione” iniziata nel 2007 e dalle conseguenze economiche della grave pandemia del Covid-19, la diffusa esperienza del lavoro temporaneo o della disoccupazione, che pure è dovuta a cause strutturali, è generalmente vissuta come una sconfitta personale che si traduce in forme di disagio e depressione (Deriu, 2015; Giannini, 2016).

---

<sup>4</sup> La l. 13 luglio 2015, n. 107 prevedeva che gli studenti degli istituti professionali e tecnici effettuassero 400 ore di “Alternanza scuola-lavoro”, mentre coloro che frequentavano i licei avrebbero dovuto svolgere 200 ore. A partire dalla pubblicazione della Legge di bilancio per il 2019, sono diminuite complessivamente le ore dei nuovi Pcto, anche se gli studenti degli istituti professionali e tecnici sono però tenuti a effettuare percorsi più lunghi (rispettivamente di 210 e 150 ore) rispetto ai liceali (90 ore). Sull’“Alternanza scuola-lavoro” si vedano in particolare: Batini e De Carlo, 2016; Gremigni, 2019a; 2019b; Pitzalis e Pinna, 2020.

---

Come ha osservato Bourdieu, quando il dominio imposto dal modello economico e sociale prevalente viene introiettato nel proprio *habitus* si origina una forma di “violenza simbolica”. Questa “violenza dolce” «viene esercitata su un agente sociale con la sua complicità» nel momento in cui si applicano alla realtà «strutture cognitive derivate dalle strutture di questo stesso mondo» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 129). Nella fattispecie l'accettazione “dossica” della prospettiva neoliberista, con la sua *reductio ad individuum*, impedisce di cogliere in modo riflessivo la complessità dei fattori che agiscono sulle traiettorie di vita perché, chiosa Bourdieu, «di tutte le forme di “persuasione occulta” la più implacabile è quella esercitata semplicemente dall'*ordine delle cose*» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 130).

È in questo contesto che si è venuta affermando la retorica della “meritocrazia” che attribuisce ai “doni” naturali e alle competenze acquisite un ruolo determinante ai fini del conseguimento del successo (Bourdieu e Passeron, 1970). Sia in ambito formativo che lavorativo, i soggetti svantaggiati interiorizzano la legittimità dell'esclusione attribuendo esclusivamente a se stessi la responsabilità del disorientamento nella costruzione del proprio percorso di vita o del fallimento delle proprie azioni. Rivelare le cause sociali dei meccanismi che conducono alla marginalizzazione di coloro che non hanno accesso ad adeguate forme di capitale economico, sociale, culturale e simbolico, pur non costituendo una azione sufficiente per eliminare le disuguaglianze di opportunità educative e lavorative, può tuttavia rappresentare un primo passo per prendere coscienza e cercare di risolvere un problema ancora irrisolto nelle società avanzate del secondo millennio. Soprattutto, nell'immediato può consentire di offrire ai “dominati” gli strumenti conoscitivi per acquisire una riflessività in grado di spezzare i vincoli imposti da una violenza simbolica che genera sensi di colpa. Come scrive ancora Bourdieu:

Rendere coscienti i meccanismi che rendono la vita dolorosa, persino invivibile, non significa neutralizzarli; portare alla luce le contraddizioni non significa risolverle. Ma, per quanto scettici si possa essere sull'efficacia sociale del messaggio sociologico, non si può considerare inconsistente l'effetto che può esercitare, permettendo a chi soffre di scoprire la possibilità d'imputare la propria sofferenza a cause sociali, e sentirsi così disculpato, e facendo conoscere in modo più ampio l'origine sociale, collettivamente occultata, della disgrazia, in tutte le sue forme, comprese le più intime e segrete.

Constatazione che, nonostante le apparenze, non ha nulla di scoraggiante: quello che il mondo sociale ha fatto, il mondo sociale, armato di questo sapere, può disfarlo (Bourdieu, 1993, tr. it. 2015: 854).

---

#### 4. TRANSIZIONI EDUCATIVE E DISUGUAGLIANZE SOCIALI

##### 4.1. *Le disparità di istruzione*

Le narrazioni relative alle molteplici possibilità offerte dalla società nella costruzione del proprio percorso di vita, che attribuiscono all'individuo un'ampia libertà di scelta limitata soltanto dalle attitudini e dalle capacità personali, sono contraddette dai dati che emergono dalle ricerche empiriche che evidenziano come queste traiettorie siano in realtà in gran parte segnate dall'origine sociale (Oecd, 2018; 2019). È noto infatti che il retroterra degli studenti risulta incidere ancora in maniera rilevante sui loro percorsi formativi, in relazione alle possibilità di accesso, alla probabilità di abbandonare gli studi e ai risultati conseguiti, con evidenti ripercussioni sul loro destino professionale (Triventi, 2015).

Gli allievi provenienti da famiglie in possesso di scarse risorse economiche e culturali subiscono in primo luogo gli effetti delle disuguaglianze di opportunità educative definite di tipo "verticale", dato che incontrano maggiori ostacoli nel loro percorso, abbandonano precocemente gli studi o conseguono un titolo mediamente più basso rispetto ai coetanei che partono da una posizione sociale migliore. Oltre a queste disparità di formazione, esistono delle disuguaglianze di stampo "orizzontale" che emergono al momento dell'orientamento verso i diversi indirizzi di studio a parità di ordine e grado di istruzione. Nei Paesi contraddistinti da una precoce segmentazione dei percorsi educativi (*early tracking*), gli studenti appartenenti a famiglie con un basso titolo di studio o provenienti da classi sociali svantaggiate tendono a iscriversi ai percorsi di studi secondari tecnici e professionali, che dovrebbero avviare verso il mondo del lavoro. All'opposto, l'educazione di carattere generalista, che prevede un completamento con l'educazione terziaria, vede la presenza diffusa dei figli di genitori in possesso di una laurea o di una formazione superiore elevata, inquadrabili nei ranghi della borghesia o della classe media impiegatizia (Schizzerotto e Barone, 2006).

Numerose ricerche hanno evidenziato come in Italia le disuguaglianze di opportunità educative "verticali" e "orizzontali" correlate all'origine sociale siano ancora molto diffuse (Gasperoni, 1996; Ballarino e Checchi, 2006; Ballarino e Schadee, 2006; 2008; Bottani e Benadusi, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Fondazione Giovanni Agnelli, 2009; 2010; 2011; Barone, 2009; 2012; Benadusi, Fornari e Giancola 2010; Checchi, 2010; Ballarino, Bison e Shadee, 2011; Ballarino e Schizzerotto, 2011; Contini e Scagni, 2011; 2013;

---

Azzolini e Ressa, 2014; Romito, 2014; 2016; Barone e Ruggera, 2015; Parziale, 2016; Barone *et al.*, 2017; Barone, Giancola e Pensiero, 2019; Borgna e Contini, 2019; Giancola e Salmieri, 2020). Accanto agli abbandoni scolastici, alle ripetenze e ai risultati scadenti sono presenti forme di vera e propria segregazione negli istituti professionali per gli studenti svantaggiati e fenomeni di *cream skimming* nei licei di eccellenza, come il classico e lo scientifico tradizionale, dove iscrivono i propri figli coloro che sono in possesso di maggiori risorse, in particolare di carattere culturale, allo scopo di mantenere inalterato il proprio posizionamento sociale.

Intraprendere un percorso di studi di tipo professionale e tecnico peraltro rende molto meno probabile l'accesso all'istruzione universitaria o alla formazione post-secondaria non universitaria (*higher education*)<sup>5</sup>. Nei sistemi educativi caratterizzati dall'*early tracking*, le traiettorie lavorative ed esistenziali risultano quindi in gran parte decise sin dalla preadolescenza in base all'origine sociale. L'orientamento precoce verso percorsi meno adatti per la prosecuzione degli studi limita le possibilità di intervento sui fattori che producono una stretta correlazione tra il possesso di capitale economico, culturale e sociale della famiglia di appartenenza e la probabilità di accedere all'istruzione terziaria. Pur essendo aumentato nel tempo il numero dei diplomati e dei laureati, sono infatti ancora evidenti le disparità di opportunità di accesso all'*higher education* che danneggiano gli studenti provenienti da ambienti sociali svantaggiati, con conseguenze di ampia portata (Ballarino e Panichella, 2014; 2016; Triventi, 2015; Triventi e Trivellato, 2015).

L'acquisizione di titoli di studio più elevati ha in primo luogo effetti significativi sulla possibilità di ottenere posizioni lavorative sovraordinate e conseguentemente sulla probabilità di realizzare forme di mobilità sociale ascendente, come è stato rilevato da tempo (Blau e Duncan, 1967). In Italia invece il vantaggio associato al possesso di titoli universitari risulta inferiore a quello presente in altri Paesi per la particolare strutturazione del mercato del lavoro in un sistema di piccole imprese a carattere familiare, che evidenzia una più stretta e diretta correlazione tra l'origine sociale e le opportunità occupazionali (Ballarino e Bernardi, 2016; 2020). La formazione universitaria, soprattutto nei settori scientifico-tecnologici, dove non si riscontra

---

<sup>5</sup> Tra i laureati del 2019 solo il 18,9% proveniva da un istituto tecnico e appena il 2,1% aveva conseguito un diploma professionale (AlmaLaurea, 2020). È stato peraltro rilevato che gli studenti che portano a termine gli studi terziari senza essere in possesso di un diploma liceale spesso appartengono comunque a famiglie con buone risorse economiche e culturali (Ballarino e Panichella, 2014; 2016).

ancora il problema dell'inflazione delle credenziali educative, offre comunque anche nel nostro Paese, come in altri Stati monitorati dall'Oecd, un vantaggio significativo nell'accesso al mercato del lavoro e nella possibilità di ottenere redditi più elevati (Oecd, 2018; 2019).

Accanto ai benefici di carattere economico e al prestigio che deriva dall'acquisizione di un titolo superiore, l'*higher education* produce inoltre altre conseguenze di carattere sociale. L'istruzione terziaria consente di acquisire una formazione più completa che rende maggiormente disponibili al confronto con realtà e culture diverse, evitando arroccamenti su posizioni nazionalistiche o localistiche, in favore di valori universalistici che si fondano su una visione cosmopolita della cittadinanza (Assirelli, 2014; Parziale, 2019). Inoltre favorisce l'acquisizione degli strumenti cognitivi necessari per valutare in maniera critica le proposte del mercato anche in relazione al proprio stile di vita, con una maggiore attenzione alla qualità dei consumi, alle scelte alimentari e in generale alla propria salute (Stefanini, Albonico e Maciocco, 2007; Oreopoulos e Salvanes, 2011).

L'acquisizione di un titolo di livello terziario da parte di studenti particolarmente resilienti, che pur provenendo da un retroterra svantaggiato riescono a superare la selezione sociale operata dai sistemi di istruzione, non produce peraltro necessariamente l'annullamento della condizione sfavorevole iniziale. Anche nell'ambito dell'*higher education* sussistono disuguaglianze di opportunità educative di tipo "orizzontale" che emergono chiaramente quando si analizza la correlazione esistente tra il tipo di laurea conseguita e l'origine sociale degli studenti (Oecd, 2018; 2019). In particolare in Italia i dottori in Medicina e in Giurisprudenza provengono in gran parte dalle fila della borghesia e della classe media impiegatizia, mentre la classe del lavoro esecutivo risulta maggiormente rappresentata tra i laureati in Scienze della formazione primaria (Almalaurea, 2020). Una correlazione ancora più evidente si riscontra prendendo in esame i titoli di studio presenti in famiglia. Circa la metà dei dottori in Medicina proviene da una famiglia in cui almeno uno dei genitori risulta in possesso di una laurea, mentre oltre i due terzi dei laureati nei corsi di studio orientati all'insegnamento primario non hanno in famiglia titoli di livello terziario (*ibidem*).

Oltre a questi tipi di disuguaglianza di istruzione associati al possesso di diverse risorse economiche e culturali occorre menzionare inoltre le disparità che limitano le opportunità di formazione per gli studenti di origine straniera e alcune forme di "segregazione" di genere che vedono ancora oggi, soprattutto in Italia, una scarsa presenza delle ragazze nei

---

corsi di laurea in discipline Stem (Science, Technology, Engineering and Mathematics) (Triventi, 2015; De Vita e Giancola, 2017).

Da questa sintetica ricognizione delle principali forme di disuguaglianza di opportunità educative emerge quanto siano fondamentali in particolare le ricerche che indagano i fattori che intervengono nelle transizioni educative allo scopo di offrire informazioni ai *policy maker* per superare le molteplici forme di disparità di istruzione che si riverberano sulle possibilità di ottenere una occupazione dignitosa e una buona qualità dell'esistenza.

#### *4.2. Il ruolo dell'orientamento nei processi di transizione*

Per comprendere il fenomeno della disuguaglianza di opportunità educative si distinguono tradizionalmente due tipi di effetti prodotti dall'origine sociale: quelli dovuti a una componente primaria, ovvero le competenze e l'interesse allo studio acquisiti in famiglia, e quelli derivanti da una componente secondaria, costituita dalle risorse economiche e di potere a disposizione (Girard e Bastide, 1963; Bourdieu e Passeron, 1964; 1970; Boudon, 1973; Mare, 1981). Secondo questa ipotesi, i sistemi di istruzione attuano una selezione differenziale che favorisce i figli delle famiglie che possiedono un capitale culturale adatto ad affrontare senza problemi le prove scolastiche e un capitale economico in grado di sostenere i costi di una istruzione prolungata. Questo spiegherebbe il motivo per cui è più raro trovare studenti provenienti da ambienti svantaggiati nell'istruzione liceale e nei segmenti più elevati della formazione.

Il peso attribuito alle due componenti è stato diversamente valutato dalle principali prospettive teoriche che hanno cercato di approfondire le motivazioni che producono queste disparità di opportunità di istruzione.

Secondo la "teoria dell'azione (o scelta) razionale" (Boudon, 1973; Goldthorpe, 1996; 2000; Erikson e Jonsson, 1996; Breen e Goldthorpe, 1997; Becker, 2003; Stocké, 2007) nella scelta del tipo di istruzione le famiglie adotterebbero delle condotte basate sul calcolo razionale del rapporto costi/benefici. In particolare, i genitori in possesso di maggiori risorse indirizzerebbero i propri figli verso percorsi che favoriscono l'accesso all'*higher education* per consentire loro di conservare una posizione privilegiata, mentre le famiglie svantaggiate si orienterebbero verso forme di istruzione professionale o tecnica in grado di avviare al mondo del lavoro, eliminando i costi diretti e indiretti dell'istruzione terziaria. Questo modello, focalizzando l'attenzione sulla componente secondaria delle disuguaglianze di opportunità educative, sembra

---

riuscire a spiegare i motivi per cui coloro che hanno un rendimento scolastico elevato pur provenendo da famiglie svantaggiate hanno comunque una minore probabilità di proseguire gli studi (Contini e Scagni, 2011; 2013; Azzolini e Ress, 2014).

La “teoria della deprivazione culturale” (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970), evidenzia il ruolo svolto della componente primaria, attribuendo le difficoltà nello studio incontrate dagli studenti con una bassa estrazione sociale principalmente al possesso di un capitale culturale e di un codice linguistico diversi da quelli richiesti dalle istituzioni scolastiche. Per molto tempo è sembrato che questa prospettiva avesse una minore capacità esplicativa delle motivazioni che inducono a non proseguire gli studi molti di coloro che sono riusciti a colmare le carenze di risorse culturali dovute all’origine sociale. Tuttavia le riflessioni di Bourdieu non solo non trascurano l’importanza della componente secondaria delle disparità di istruzione, ma propongono una visione più complessa dei fattori che intervengono nella determinazione del «senso pratico» (Bourdieu, 1980b) che orienta verso specifici percorsi di studio e di vita.

Secondo il sociologo francese, ogni azione deriva dall’incontro tra le proprie disposizioni interiorizzate, l’*habitus* posseduto, e le regole che governano i “campi”<sup>6</sup>. Il rapporto tra *habitus* e campo è molto stretto poiché «il campo struttura l’*habitus* che è il prodotto dell’incorporazione della necessità immanente di quel campo o di un insieme di campi più o meno concordanti» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 94). L’*habitus* comprende categorie cognitive, valori, e disposizioni corporee acquisite che operano a livello prevalentemente inconsapevole (Bourdieu, 1980a). La perfetta concordanza tra gli schemi logici dell’agente sociale e le regole del gioco di uno specifico campo consente di conseguire un determinato obiettivo senza la necessità di ricorrere a una progettualità razionale. L’esercizio della riflessività richiede una forma di consapevolezza e di controllo cosciente delle proprie disposizioni non facile da ottenere: «l’*habitus* razionale [...] è il prodotto di una condizione economica particolare, quella definita dal possesso del capitale economico e culturale necessario per cogliere effettivamente le “occasioni potenziali” formalmente offerte a tutti» (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005: 101).

La teoria bourdieusiana evidenzia quindi come non sia possibile parlare di reale possibilità di scelta in campo educativo in assenza di particolari condizioni che possono riuscire a spezzare i vincoli del

---

<sup>6</sup> Secondo Bourdieu ogni campo è una porzione di spazio sociale «che richiama e mette in atto una forma specifica di interesse, una *illusio* specifica come tacito riconoscimento del valore delle poste in gioco implicate nel gioco e come controllo pratico delle regole che lo governano» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 85-86).

determinismo sociale. In questo senso, occorrerebbe certamente rendere disponibili risorse economiche che consentano alle famiglie di prevedere per i propri figli percorsi educativi più lunghi e costosi. Sarebbe però altresì necessario cercare di intervenire a un livello più profondo sull'*habitus* di classe (Bourdieu, 1979)<sup>7</sup> che induce gli appartenenti ai gruppi sociali svantaggiati ad autoescludersi dalla possibilità di accedere a posizioni sociali sovraordinate.

L'attività di orientamento proposta nelle scuole dovrebbe quindi tentare di intervenire sulle disposizioni interiorizzate dei genitori offrendo informazioni e strumenti di valutazione in grado di favorire quella riflessività necessaria per compiere delle scelte autonome. I dati sulla persistenza di forti disparità di istruzione sembrano tuttavia evidenziare la scarsa efficacia di queste pratiche, che peraltro presupporrebbero che le istituzioni scolastiche fossero pienamente consapevoli del ruolo attivo che possono avere per evitare di costituire uno strumento di riproduzione sociale.

In Italia il d.p.r. 14 maggio 1966, n. 362 ha introdotto l'obbligo per i consigli di classe delle scuole medie inferiori di esprimere in occasione dell'esame finale un «consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati» (art. 2). Tale parere non risulta vincolante per i genitori, ma rappresenta comunque un intervento che può influire sulle decisioni prese dalla famiglia. Per questo motivo la comunicazione di questo consiglio costituisce talora un elemento di conflittualità tra genitori che non concordano con le indicazioni date sull'orientamento del figlio e docenti che sentono non riconosciuto il loro ruolo istituzionale (Colombo, 2009; 2011; Romito, 2016).

I consigli orientativi degli insegnanti sembrano fondarsi in prevalenza non tanto sulla base degli interessi espressi dagli studenti, quanto sulla valutazione dei loro risultati, peraltro inficiati da alcuni meccanismi inconsapevoli che indurrebbero i docenti a premiare gli appartenenti alle classi sociali più elevate per omologia di *habitus* (Parziale, 2016). I ragazzi che nella prima metà dell'anno scolastico, quando viene comunicato il consiglio orientativo, presentano un andamento molto positivo sono quindi indirizzati verso l'istruzione liceale, ritenuta più impegnativa, mentre coloro che ottengono livelli di profitto più bassi sono orientati verso gli istituti tecnici e professionali. Dato però che i risultati scolastici sono correlati alle risorse culturali ed

---

<sup>7</sup> Con l'espressione «*habitus* di classe (o di gruppo)», Bourdieu intende «l'*habitus* individuale in quanto esprime o riflette la classe (o il gruppo), come un sistema soggettivo ma non individuale di strutture interiorizzate, schemi comuni di percezione, di concezione e di azione» (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005: 95).

economiche delle famiglie, la transizione verso le scuole secondarie superiori, momento cruciale per il futuro educativo e professionale degli studenti, si trasforma in una sostanziale riproduzione delle disuguaglianze sociali con effetti negativi sulle *chances* di vita.

Alcune recenti ricerche hanno inoltre mostrato come, a parità di profitto scolastico e di risultati misurati dal test dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (Invalsi) al termine della terza media, i docenti sarebbero più inclini a consigliare il percorso liceale agli studenti appartenenti alle classi sociali più elevate e in particolare ai figli dei laureati, mentre tenderebbero a orientare gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, con un basso titolo di studio, verso l'istruzione tecnica e professionale (Cecchi, 2014; Romito, 2016; Argentin, Barbieri e Barone, 2017). L'ipotesi secondo cui i docenti tenderebbero a suggerire i percorsi di studio allo scopo di favorire la riuscita scolastica degli studenti (Barg, 2012) non riuscirebbe quindi a spiegare questi casi. Gli insegnanti parrebbero quindi essere guidati in modo non del tutto consapevole dalla valutazione di altri fattori come le attitudini non cognitive (*non-cognitive skills*) degli studenti, quali l'impegno, la disciplina e la motivazione allo studio, l'interesse manifestato dai genitori per le attività scolastiche del figlio e le loro aspirazioni, più alte nelle famiglie dove sono presenti titoli di studio elevati (Argentin, Barbieri e Barone, 2017). Elementi questi che concorrono nel mantenere inalterate le disuguaglianze di opportunità educative.

I genitori sembrano comunque avere un ruolo predominante nell'orientamento dei figli verso le scuole secondarie superiori (Almadiploma, 2020), soprattutto quando possiedono forme di capitale economico e culturale in grado produrre scelte autonome e contrastare eventuali consigli dei docenti volti a indirizzare i propri figli verso segmenti di studio meno prestigiosi (Romito, 2016). Altre famiglie con meno risorse tendono invece a concordare con le raccomandazioni degli insegnanti, che spesso coincidono con il destino sociale prodotto dall'*habitus* di classe.

L'influenza della famiglia emerge anche al termine delle scuole secondarie superiori, quando gli studenti svantaggiati lasciano gli studi e coloro che possiedono maggiori risorse accedono all'*higher education*. I maggiorenni che si iscrivono ai corsi universitari dovrebbero teoricamente possedere una maggiore autonomia di scelta rispetto ai preadolescenti che si accingono a intraprendere gli studi secondari. Tuttavia, soprattutto nel nostro Paese, si verifica una tendenza alla replicazione delle scelte degli studi universitari dei genitori soprattutto

---

per quanto riguarda le lauree più prestigiose o che comunque consentono di accedere alle professioni meglio retribuite. Una delle più recenti indagini sulle origini famigliari dei laureati ha evidenziato ad esempio come oltre il 40% dei dottori in Medicina e Odontoiatria provenga da una famiglia con almeno un genitore laureato nello stesso ambito disciplinare (Alma laurea, 2020).

La funzione della scuola nei processi di orientamento verso il mercato del lavoro o in direzione dell'*higher education*, da sempre presente attraverso il ruolo svolto dai contenuti disciplinari proposti, è stata formalizzata soltanto in questi ultimi anni con i Pcto. Le attività svolte in questi percorsi e talune forme di orientamento puramente informativo – che appaiono sempre più come fiere finalizzate ad attrarre compratori di prodotti culturali (De Feo e Pitzalis, 2018) – potrebbero tuttavia favorire proprio quei meccanismi di riproduzione sociale che dovrebbero cercare di scardinare.

## 5. CONCLUSIONI

Orientarsi in un contesto sociale in continua trasformazione, caratterizzato da opportunità ma anche dai rischi derivanti dai processi di globalizzazione, è diventato un compito sempre più arduo. Le agenzie formative investono sempre più risorse, economiche e umane, per cercare di offrire un supporto agli adolescenti e ai giovani per la scelta dei loro percorsi di studio e di vita. Si tratta tuttavia prevalentemente di azioni che sono finalizzate a sviluppare competenze che possano consentire di trovare una collocazione all'interno del mercato del lavoro, secondo quanto raccomandato dall'Unione Europea, con una conseguente svalutazione della formazione che apparentemente non presenta una immediata utilità in questa direzione. Le forme di orientamento che sono attualmente praticate si dimostrano soprattutto inefficaci nel contrastare la riproduzione sociale, dato che anche le indagini più recenti documentano la persistenza di forti disuguaglianze di opportunità educative in molti Paesi Oecd, e in Italia in particolare, che poi si traducono nell'impossibilità per i soggetti svantaggiati di accedere a posizioni occupazionali sovraordinate.

Le ricerche internazionali hanno evidenziato da tempo come le transizioni da un segmento educativo a uno superiore rappresentino un momento cruciale per la formazione di disuguaglianze sociali non solo di carattere educativo (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970; Landrier e Nakhili, 2010; Pitzalis, 2012; 2017; Cataldi e Pitzalis, 2014; Tarabini e Ingram, 2018). Coloro che ritengono che le risorse di potere e le

---

disponibilità materiali delle diverse classi sociali siano più rilevanti nella determinazione delle disparità di educazione evidenziano come risulti più praticabile un intervento su questi fattori piuttosto che sui meccanismi più complessi che intervengono sullo sviluppo delle componenti cognitive e non cognitive degli studenti (Contini e Scagni, 2011; 2013; Azzolini e Ressa, 2014). Altri studiosi, evidenziando il ruolo dei contesti ambientali e culturali, sottolineano l'importanza di promuovere azioni in grado di intervenire anche sulla formazione culturale e sull'*habitus* degli allievi svantaggiati (Reay, 1998; 2004; 2017; Reay *et al.*, 2001; Ball *et al.*, 2002; Ball *et al.*, 2004; Van Zanten, 2005; 2009a; 2009b; Ben Ayed e Poupeau, 2009; Géraldine, 2012; Van Zanten e Legavre, 2014; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016; García e Weiss, 2017; Webb *et al.*, 2017; Baker, 2019). Al di là delle diverse prospettive teoriche da cui partono gli autori, le ricerche che si stanno moltiplicando in questi ultimi anni contribuiscono ad individuare i fattori che producono le disuguaglianze sociali e offrono alcune indicazioni di intervento.

Appare in primo luogo necessario implementare le risorse economiche da destinare agli studenti provenienti da classi sociali che non sono in grado di sostenere i costi diretti e indiretti dell'istruzione. I *policy maker* dovrebbero ripensare l'intero sistema del diritto all'istruzione, tenendo presente che il protrarsi del periodo di studio corrisponde anche alla perdita di un reddito potenziale da parte dello studente, una perdita che molte famiglie non possono permettersi.

Questi interventi dovrebbero essere accompagnati da una liberalizzazione degli accessi all'*higher education* che potrebbe rendere meno elitari alcuni corsi di laurea più prestigiosi, che avviano all'esercizio delle professioni maggiormente retribuite. L'influenza esercitata dall'origine sociale sui risultati scolastici e sulla qualità dei test di ingresso all'Università inficia infatti l'ipotesi della possibilità di realizzare una autentica selezione meritocratica.

Un altro aspetto su cui occorrerebbe intervenire è il superamento della prematura differenziazione dei percorsi di istruzione (*early tracking*) che caratterizza diversi Paesi, tra cui l'Italia, con effetti negativi sulle opportunità formative e sulle *chances* di vita degli studenti (Hanushek e Wössmann, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Benadusi, Fornari e Giancola, 2010). I modelli di scuola comprensiva possono infatti contribuire a superare le forme di segregazione sociale che si verificano nei sistemi che distinguono l'istruzione generalista da quella che avvia al mondo del lavoro (Azzolini e Vergolini, 2014; Benadusi e Giancola, 2014).

---

Soprattutto, in assenza di immediate azioni di *detracking*, sarebbe inoltre necessario sensibilizzare maggiormente i docenti circa la funzione che possono svolgere nel determinare i destini formativi e lavorativi dei loro allievi. Le ricerche hanno infatti mostrato come gli insegnanti, instaurando relazioni positive con gli allievi, possano svolgere un ruolo importante nella motivazione allo studio degli studenti provenienti da classi sociali svantaggiate favorendo la prosecuzione della loro formazione fino all'*higher education* (Giroux, 2005; Parziale e Vatrella, 2018).

Gli interventi di orientamento dovrebbero infine essere mirati a fornire dati e informazioni corrette circa le diverse opportunità offerte dai differenti segmenti formativi e le loro reali difficoltà, spesso sopravvalutate dai genitori delle famiglie appartenenti a classi sociali più basse (Barone, 2012). Un esperimento condotto in Puglia, nell'ambito di una ricerca longitudinale dell'Istituto Cattaneo, ha dimostrato che è possibile modificare la percezione e la valutazione dei genitori che temono il rischio di un fallimento dei loro figli nei licei anche in presenza di un buon andamento scolastico (Barone *et al.*, 2017). In particolare, le madri si sono convinte a iscrivere i figli nel percorso di studi più prestigioso dopo che è stato spiegato loro che i titoli conseguiti presso gli istituti tecnici e professionali non offrivano nel Meridione una probabilità maggiore di trovare un posto di lavoro dopo il diploma. A distanza di un anno i dati emersi dal primo monitoraggio hanno poi confermato che questi studenti non hanno incontrato le difficoltà temute.

Questa esperienza, che meriterebbe di essere estesa a tutto il territorio italiano, testimonia che le azioni di orientamento ispirate da principi perequativi sono in grado di sortire dei risultati positivi. Come suggeriscono anche gli studiosi che operano nell'ambito della psicologia, si tratta quindi di ripensare i programmi di orientamento in una prospettiva che sia davvero inclusiva, producendo pratiche finalizzate a garantire una reale uguaglianza di opportunità formative e lavorative (Blustein, 2006; Winslade, 2007; Di Fabio e Kenny, 2016; Soresi, Nota e Ginevra, 2016; Settembrini, 2019). Modificare l'*habitus* di classe non è certamente semplice, ma è comunque possibile offrire occasioni che possano favorire lo sviluppo di quella riflessività necessaria ai soggetti svantaggiati per riuscire a sottrarsi alla narrazione dominante sulla propria identità e progettare un futuro libero da condizionamenti dovuti all'origine familiare.

Questo numero monografico di *The Lab's Quarterly* raccoglie contributi teorici e ricerche empiriche sul tema dell'orientamento nella

---

società globalizzata del XXI secolo. I saggi dei giovani studiosi e dei ricercatori che da tempo hanno evidenziato il rapporto esistente tra sistemi di istruzione, transizioni educative e disuguaglianze sociali, anche attraverso pubblicazioni note in ambito internazionale, contribuiranno a offrire un quadro della situazione attuale indicando alcune possibili soluzioni per interrompere i meccanismi che generano la riproduzione sociale.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALLULLI G. (2017). *Europa 2020: Una bussola per orientarsi*. Roma: Edizioni Cnos-Fap.
- ALMADIPLOMA (2020). *XVII Indagine. Il profilo dei Diplomatici 2019*. [http://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno\\_firenze\\_2020/04\\_Volume\\_completo.pdf](http://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno_firenze_2020/04_Volume_completo.pdf)
- ALMALAUREA (2020). *XXII Indagine. Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020*. [https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/università/profilo/profilo2020/almalaurea\\_profilo\\_rapporto2020.pdf](https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/università/profilo/profilo2020/almalaurea_profilo_rapporto2020.pdf)
- ARGENTIN, G., BARBIERI G., BARONE C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*. 1: 53-74. Doi: 10.7389/86412
- ASSIRELLI, G. (2014). Studiare di più rende cittadini migliori? Analisi della relazione tra istruzione e civiness in Italia. *Scuola democratica*. 1: 29-52. Doi: 10.12828/76517
- AZZOLINI, D., RESS, A. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*. 6(1): 53-80.
- AZZOLINI, D., VERGOLINI, L. (2014). Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case. *Scuola democratica*. 2: 1-11. Doi: 10.12828/77685
- BACIGALUPO, M., KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., VAN DEN BRANDE, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Brussels: European Commission. Doi:10.2791/593884
- BAKER, Z. (2019). Reflexivity, structure and agency: using reflexivity to understand Further Education students' Higher Education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education*. 40(1): 1-16. Doi: 10.1080/01425692.2018.1483820
- 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
- BALL, S.J., VINCENT, C., KEMP, S., PIETIKAINEN, S. (2004). Middle Class Fractions, Childcare and the “Relational” and “Normative” Aspects of Class Practices. *The Sociological Review*. 52(4): 478-502. Doi: 10.1111/j.1467-954X.2004.00492.x
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2016). The intergenerational transmission of education and inequality in fourteen countries: a comparison. In F. Bernardi, G. Ballarino (eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 255-282). Cheltenham: Elgar.
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2020). Istruzione e stratificazione sociale nell’Italia contemporanea. *Scuola democratica*. 1: 157-174. Doi: 10.12828/96800
- BALLARINO, G., BISON, I., SHADEE, H., (2011). Abbandoni scolastici e stratificazione sociale nell’Italia contemporanea. *Stato e mercato*. 93(3): 479-518.
- BALLARINO, G., CHECCHI, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., PANICHELLA, N. (2014). Origini familiari, scuola secondaria e accesso all’università dei diplomati italiani, 1995-2007. *Scuola democratica*. 2: 365-392. Doi: 10.12828/77422
- BALLARINO, G., PANICHELLA, N. (2016). Social stratification, secondary school tracking and university enrolment in Italy. *Contemporary Social Science*. 11(2-3): 169-182. Doi: 10.1080/21582041.2016.1186823
- BALLARINO, G., SHADEE, H. (2006). Espansione dell’istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell’Italia contemporanea. *Polis*. 20(2): 207-228. Doi: 10.1424/22553
- BALLARINO, G., SHADEE, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*. 22(3): 373-402. Doi: 10.1424/28282
- BALLARINO G., SCHIZZEROTTO A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor (a cura di), *Generazioni disuguali* (pp. 71-110). Bologna: il Mulino.
- BARG, K. (2012). The Influence of Students’ Social Background and Parental Involvement on Teachers’ School Track Choices: Reasons and Consequences. *European Sociological Review*. 4: 1-15.
-

- BARONE, C. (2009). A new look at schooling inequalities in Italy and their trends over time. *Research in Social Stratification and Mobility*. 27(2): 92-109. Doi: 10.1016/j.rssm.2009.04.001
- BARONE, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- BARONE, C., ASSIRELLI, G., ABBIATI, G., ARGENTIN, G., DE LUCA, D. (2017). Social origins, relative risk aversion and track choice: a field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*. 61(4): 441-459.
- BARONE, C., GIANCOLA, O., PENSIERO, N. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Italy. In L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim, D.A. Klingner (eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: National Trends, Policies, and Practices* (pp. 81-94). Singapore: Springer.
- BARONE C., RUGGERA L., (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano. *Scuola democratica*. 2: 321-341.
- BATINI, F., DE CARLO, M.E. (2016). *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*. Torino: Loescher.
- BAUMAN, Z. (2003). *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- BECKER, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. *European Sociological Review*. 19(1): 1-19.
- BENADUSI, L., CAMPIONE, V., GIANCOLA O. (2011). Comprendere per apprendere. La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali. Intervista a Andreas Schleicher. *Scuola democratica*. 2: 10-23.
- BENADUSI, L., DI FRANCESCO, G. (a cura di) (2002). *Formare per competenze. Un sentiero di innovazione tra scuola e formazione professionale*. Napoli: Tecnodid.
- BENADUSI, L., FORNARI, R., GIANCOLA, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper*. 26(3): 1-69.
- BENADUSI, L., GIANCOLA, O. (2014). Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità. *Scuola democratica*. 2: 461-482.
- BENADUSI, L., MOLINA, S. (a cura di) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- BEN AYED, C., POUPEAU, F. (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 180(5): 4-10. Doi:10.3917/arss.180.0004
-

- 
- BLAU, P.M., DUNCAN, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Free Press.
- BLUSTEIN, D.L. (2006). *The Psychology of Working*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BORRNA, C., CONTINI, D. (2019). Divided We Stand? Immigrants' and Natives' Decision-Making Processes at First Tracking in Italy. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola democratica. Education and Post-Democracy (5-8 June 2019, Cagliari, Italy)*. Vol. I. *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion* (pp. 114-120). Roma: Associazione "Per scuola democratica".
- BOTTANI, N., BENADUSI, L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- BOUDON, R. (1973). *L'inegalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- 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. (1993). Post-scriptum. In P. Bourdieu (éd), *La Misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: Post-scriptum. In *La miseria del mondo* (pp. 851-854). Milano – Udine: Mimesis, 2015.
- BOURDIEU, P. (1998). La précarité est aujourd'hui partout. Le néolibéralisme, utopie (en voie de réalisation) d'une exploitation sans limites. In *Contre-feux: propos pour servir à la résistance contre l'invasion neo-liberale*. Paris: Liber Raison d'agir. Trad. it.: *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neo-liberista*. Milano: Reset, 1999.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati – Boringhieri, 1992.
- BOUTANG, Y. M. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- BREEN, R., GOLDTHORPE, J.H. (1997). Explaining educational differential. *Rationality and Society*. 9(3): 275-305.
-

- BRUNELLO, G., CHECCHI, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*. 52: 781-861. Doi: 10.1111/J.1468-0327.2007.00189.x
- CATALDI, S., PITZALIS, M. (2014). Transizioni e disuguaglianze scolastiche: approcci teorici, modelli di analisi, risultati empirici. In *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali* (pp. 17-54). Milano: FrancoAngeli.
- CEFAI, C., BARTOLO, P.A., CAVIONI, V., DOWNES, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3\\_Full-Report.pdf](http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf)
- CHECCHI, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica/Journal of Economic Policy*. 3: 359-388.
- CHECCHI, D. (2014). *Immobilità sociale*. Bologna: il Mulino.
- COLOMBO, M. (2009). Insegnanti e studenti: orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo. In E. Besozzi (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Bologna: il Mulino.
- COLOMBO, M. (2011). Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults. *Italian Journal of Sociology of Education*. 1: 14-48.
- CONTINI, D., SCAGNI, A. (2011). Secondary School Choices in Italy: Ability or Social Background? In M. Attanasio, V. Capursi (eds.). *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- CONTINI, D., SCAGNI, A. (2013). Social-Origin Inequalities in Educational Careers in Italy: Performance or Decision Effects? In M. Jackson (ed.). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- CRESSON, É., FLYNN, P. (eds.) (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning –Towards the Learning Society*. Luxembourg: European Commission. [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- DARDOT, P., LAVAL, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- DE FEO, A., PITZALIS, M., (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 11(2): 251-276.
-

- DERIU, M. (2015). La capacità di aspirare nell'epoca del precariato. *Animazione sociale*. 289: 14-27.
- DE VITA, L., GIANCOLA, O. (2017). Between Education and Employment: Women's Trajectories in STEM Fields. *Polis*. 1: 45-72. Doi: 10.1424/86079
- DI FABIO, A., KENNY, M. (2016). From Decent Work to Decent Lives: Positive Self and Relational Management (PS&RM) in the Twenty-First Century. *Frontiers in Psychology*. 7(361): 1-12. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.00361
- DI FRANCESCO, G. (2004). *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-capitalist Society*. New York: Harper Business.
- DRUCKER, P. (1994). *Knowledge Work and Knowledge Society. The Social Transformations of this Century*. Harvard: John F. Kennedy School of Government.
- ERIKSON, R., JONSSON, J.O. (1996). *Can Education be Equalized?* Boulder, CO: Westview Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission. [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf). Trad. it.: *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Brussels: European Commission. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=it>
- EUROPEAN COMMISSION (2013). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. Brussels: European Commission. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf)
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Lisbon European Council - 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Brussels: European Council. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm?textMode=on](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm?textMode=on)
- EUROPEAN COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key*
-

- Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC). Brussels: European Council. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. Trad. it.: *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Brussels: European Council. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- EUROPEAN COUNCIL (2008a). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: European Council. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN)
- EUROPEAN COUNCIL (2008b). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=EN). Trad. it: *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 – «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente»*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=IT)
- EUROPEAN COUNCIL (2017). *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and Repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: European Council. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)
- EUROPEAN COUNCIL (2018a). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA Relevance)*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). Trad. it: *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
-

- EUROPEAN COUNCIL (2018b). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma – Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma – Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: Laterza.
- FRANCESCATO, D., TOMAI, M., MEBANE, M.E. (2004). *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione: Esperienze faccia a faccia e on line*. Bologna: il Mulino.
- FUMAGALLI, A. (2011). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- GARCÍA, E., WEISS, E. (2017). Education inequalities at the school starting gate: Gaps, trends, and strategies to address them. *Economic Policy Institute Report. September 27*. <https://www.epi.org/files/pdf/132500.pdf>
- GASPERONI, G. *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore*. Bologna: il Mulino.
- GÉRALDINE, A. (2012). *L'orientation scolaire. Héritage sociaux et jugements professoraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L., (2020). Family Background, School-Track and Macro-Area: the Complex Chains of Education Inequalities in Italy. *DiSSE Working Papers 4/20*. Roma: Università “La Sapienza”.
- GIANNINI, M. (2016). Epistemologia della condizione precaria: oltre il declino del lavoro salariato. *Quaderni di teoria sociale*. 2: 97-124.
- GIRARD, A., BASTIDE, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*. 1: 9-48
- GIROUX, H.A. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. Boulder: Paradigm Publishers.
- GOLDTHORPE, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*. 45: 481-505.
- GOLDTHORPE, J.H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

- GORZ, A. (2003). *L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Éditions Galilée.
- GREMIGNI, E. (2019a). Alternating School-work Pathways in Italy. Some Remarks on the "Competence Society". *Partecipazione e Conflitto*. 1: 217-238. Doi: 10.1285/i20356609v12i1p217
- GREMIGNI, E. (2019b). Potenzialità e limiti dell'alternanza scuola-lavoro. Uno sguardo alle trasformazioni in atto nei processi educativi. *The Lab's Quarterly*. 2: 59-87.
- GRIMALDI, A. (a cura di) (2010). *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*. Roma: ISFOL.
- GUGLIELMI, D., D'ANGELO, M.G. (a cura di). (2011). *Prospettive per l'orientamento: Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*. Roma: Carocci.
- HANUSHEK, E.A., WÖSSMANN, L. (2006). Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*. 116(510): 63-76. Doi: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- HANUSHEK, E.A., WÖSSMANN, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*. 46(3): 607-668.
- HECKMAN, J.J., KAUTZ, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 19(4): 451-464.
- KUMAR, K. (1995). *From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World*. Oxford, UK: Blackwell.
- LANDRIER, S., N. NAKHILI (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*. 109: 23-36.
- LANE, R.E. (1966). The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*. 31(5): 649-662.
- MARE, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratifications. *American Sociological Review*. 46: 72-87.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma: MIUR. [http://www.istruzione.it/orientamento/linee\\_guida\\_orientamento.pdf](http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf)
- OECD (2011). *Towards an Oecd Skills Strategy*. Paris: Oecd Publishing. <https://www.oecd.org/education/47769000.pdf>
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. *Oecd Skills Studies*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264226159-en
-

- OECD (2017). *Oecd Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264273351-en
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264073234-en
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: Oecd Indicators*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/f8d7880d-en
- OLSEN, M., PETERS, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*. 20(3): 313-345. Doi: 10.1080/02680930500108718
- OREOPOULOS, P., SALVANES, K.G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*. 25(1): 159-184.
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- PARZIALE, F. (2019). The Bivalent Role of Tertiary Education in Promoting Universalism in Europe. *Scuola democratica*. 4: 93-113. Doi: 10.12828/96365
- PARZIALE, F., VATRELLA, S. (2018). Can Schools Help Working-Class Students Access University? *Italian Journal of Sociology of Education*. 10(3): 245-268.
- PASTORE, G. (2015). *L'Italia della conoscenza. Ritardi, retoriche e opportunità*. Pisa: Pisa University Press.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze. *Scuola democratica*. 6: 26-44
- PITZALIS, M. (2017). Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico. In E. Susca (a cura di), *Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- PITZALIS, M., PINNA, G. (2020). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola democratica*. 1: 17-35. Doi: 10.12828/96793
- POMBENI, M.L. (2008) (a cura di). *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- 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. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Bristol: Policy Press.
-

- 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., (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola democratica*. 2: 441-460.
- ROMITO, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
- RULLANI, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- SAPIRO, G. (2015). Habitus: History of a Concept. In J.D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 484-489), 2<sup>nd</sup> edition, vol. 10. Oxford: Elsevier.
- SCHIZZEROTTO, A., BARONE, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- SETTEMBRINI, F. (2019). Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*. 1: 1-19.
- SORESÌ, S., NOTA, L., GINEVRA, M.C. (a cura di) (2016). *Il counselling in Italia. Funzioni, criticità, prospettive e applicazioni*. Padova: Cleup.
- STEFANINI, A., ALBONICO, M., MACIOCCO, G. (2006). *Le disuguaglianze nella salute: definizioni, principi e concetti*. In *Osservatorio italiano sulla salute globale. Le disuguaglianze nella salute*. Pisa: Ets.
- STOCKÉ, V. (2007). Explaining Educational Decisions and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*. 23(4): 505-519.
- 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., INGRAM, N. (2018). *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. London-New York: Routledge.
- TRIVENTI, M. (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore. In P. Trivellato, M. Triventi (a cura di), *L'istruzione*
-

- superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 165-188). Roma: Carocci.
- TRIVENTI, M., TRIVELLATO, P. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore*. Roma: Carocci.
- VAN ZANTEN, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*. 4(3): 155-169.
- VAN ZANTEN, A. (2009a). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherché en sciences sociale*. 180: 24-34. Doi:10.3917/arss.180.0024
- VAN ZANTEN, A. (2009b). The Sociology of Elite Education. In M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 329-339). London – New York: Routledge.
- VAN ZANTEN, A., LEGAVRE, A. (2014). Engineering Access to Higher Education Through Higher Education Fairs. In G. Goastellec, F. Picard (eds.), *Higher Education in Societies. A Multi Scale Perspective* (183-203). Rotterdam: Sense Publishers.
- VERCELLONE, C. (2006). *Capitalismo cognitivo*. Roma: Manifestolibri.
- VARESI, P.A. (2010). Seconda questione – Orientamento e questione istituzionale: note su un problema aperto. In A. Grimaldi (a cura di) (2010), *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia* (pp. 210-216). Roma: ISFOL.
- VITERITI, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L. Benadusi, S. Molina (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 11-44). Bologna: il Mulino.
- WEBB, S., JANE BURKE, P., NICHOLS, S., ROBERTS, S., STAHL, G., THREADGOLD, S., WILKINSON, J. (2017). Thinking with and beyond Bourdieu in widening higher education participation. *Studies in Continuing Education*. 39(2): 138-60. Doi: 10.1080/0158037X.2017.1302926
- WINSLADE, J. (2007). Constructing a career narrative through the care of the self. In K. Maree (ed.), *Shaping the Story*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
-



# IL CONTRIBUTO DELL'ORIENTAMENTO PER LA PROGETTAZIONE DI UN FUTURO INCLUSIVO E SOSTENIBILE

di *Maria Cristina Ginevra, Sara Santilli, Ilaria Di Maggio, Salvatore Soresi, Laura Nota\**

## Abstract

---

*The contribution of career guidance for planning an inclusive and sustainable future*

In this article, following a brief historical excursion through the social role that career guidance has had through the years, we propose some assumptions elaborated by the Life Design International Research Group, and some recent suggestions that underline the importance of inclusion and sustainability as strategies to guarantee the growth of the community, wellbeing for everyone, and the construction of better futures. We also present possible actions that career practitioners could perform to promote career planning in an inclusive and sustainable perspective.

## Keywords

---

Career guidance; inclusion; sustainability; life design.

\* MARIA CRISTINA GINEVRA è ricercatrice a tempo determinato di tipo B (RTDB) presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata dell'Università di Padova.

Email: [mariacristina.ginevra@unipd.it](mailto:mariacristina.ginevra@unipd.it)

SARA SANTILLI è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata dell'Università di Padova.

Email: [sara.santilli@unipd.it](mailto:sara.santilli@unipd.it)

ILARIA DI MAGGIO è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata dell'Università di Padova.

Email: [ilaria.dimaggio@unipd.it](mailto:ilaria.dimaggio@unipd.it)

SALVATORE SORESI è studioso senior presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata dell'Università di Padova.

Email: [salvatore.soresi@unipd.it](mailto:salvatore.soresi@unipd.it)

LAURA NOTA è professore ordinario presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata dell'Università di Padova.

Email: [laura.nota@unipd.it](mailto:laura.nota@unipd.it)

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.43-60

---

## 1. INTRODUZIONE

I giovani si trovano a compiere le loro decisioni professionali in un contesto pervaso da crisi e sfide globali tra loro strettamente interconnesse che minacciano il futuro dell'umanità (Pouyaud e Guichard, 2017). Cohen-Scali *et al.* (2018) hanno enucleato tre grandi minacce globali: la prima è relativa alla giustizia sociale. Negli ultimi decenni si è registrato un aumento dell'esposizione a tassi di povertà più consistenti e una crescente disuguaglianza, all'interno e tra i paesi, con enormi disparità di opportunità, ricchezza e potere (Cohen-Scali *et al.*, 2018; Guichard, 2018). Per altro, questa disuguaglianza nella distribuzione dei beni aumenta di anno in anno (Piketty, 2014), a un ritmo tale che oggi all'interno di ogni paese una piccola minoranza della popolazione è titolare di un patrimonio in continua espansione, mentre buona parte della restante porzione di popolazione si trova in difficoltà, fatica a evitare la caduta nella spirale della povertà e rimane impotente di fronte alla riduzione del proprio livello di benessere.

La seconda crisi globale può essere descritta come "ecologica". La produzione di beni e servizi, soprattutto nei contesti occidentali, è stata resa possibile dallo sfruttamento generalizzato delle risorse naturali della Terra e, spesso, con un livello di consumi superiore a quanto di fatto gli ecosistemi sono in grado di sopportare e, tutto questo, a discapito soprattutto dei paesi in via di sviluppo. Le conseguenze ambientali, ma anche sociali ed economiche ad essi associati, possono essere disastrose per l'umanità. Questo ce lo sta indicando chiaramente anche la pandemia da Covid-19 che secondo la virologa Capua (2020), direttrice dell'One Health Center of Excellence of the Florida University, è da mettere in relazione ad una inadeguata gestione degli ecosistemi.

La terza crisi globale è quella relativa all'occupazione. La globalizzazione, il processo di finanziarizzazione dell'economia e il dilagare della politica neoliberale, caratterizzata da un aumento frenetico della liberalizzazione delle istituzioni del mercato del lavoro, dalla deregolamentazione dei mercati, dal consolidamento della proprietà privata e dal ridimensionamento del ruolo dello stato sull'economia, hanno provocato grandi trasformazioni nei sistemi produttivi delle economie avanzate, con una crescente richiesta di flessibilità nei contratti di lavoro e l'incremento di forme di lavoro precario (ad es. lavoro part-time, lavoro stagionale, *job sharing*, telelavoro, lavoro a domicilio, ecc.). A loro volta, le tecnologie – il digitale, l'e-commerce, Internet, ecc. – stanno favorendo una maggiore automatizzazione delle occupazioni, tanto che Frey e Osborne già nel 2013 indicavano che circa il 47% del totale

---

dell'occupazione statunitense stava rischiando di essere sostituito da macchine in un futuro molto prossimo, entro, cioè, due decenni. Per altro, lo sviluppo tecnologico sta iniziando ad "automatizzare" lo svolgimento di compiti in settori professionali che un tempo si pensavano intoccabili, come quello medico, finanziario, giornalistico, favorendo ulteriori diminuzioni dei posti di lavoro. Questo provoca anche un ulteriore incremento significativo delle disuguaglianze tra le componenti più ricche e più povere della popolazione, a scapito soprattutto di coloro che sono già maggiormente a rischio di esclusione dai contesti lavorativi, come le persone con disabilità o vulnerabilità.

I fenomeni sopra descritti hanno indotto cambiamenti e trasformazioni nella natura del lavoro e nelle richieste del mercato del lavoro e hanno profonde conseguenze anche per i processi di progettazione del futuro professionale. Essi rappresentano per i giovani fonte di disagio e difficoltà, una riduzione del benessere, che induce molti a ritardare le decisioni significative della vita, a disinvestire nella formazione, a non costruire il futuro e a muoversi senza aspirazioni e scopi da perseguire (Kenny *et al.*, 2019).

Anche istituzioni internazionali come l'Organizzazione delle Nazioni Unite (2015) e recentemente il World Economic Forum (2019) denunciano gli effetti delle sfide globali per il futuro e il benessere delle future generazioni e sottolineano la necessità di avviare delle piste operative per la loro risoluzione. Gli Stati membri dell'ONU si sono riuniti per determinare gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile che caratterizzano le linee guida *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030*, che ha tradotto le sfide globali in 17 importanti obiettivi per lo sviluppo sostenibile da perseguire con il concorso e l'impegno di tutti.

In questa prospettiva, anche nell'ambito dell'orientamento tali sfide stanno portando la comunità scientifica ad interrogarsi sulla necessità di nuovi approcci teorici e metodologici. Numerosi studiosi hanno posto attenzione ai temi del neoliberalismo, delle conseguenze associate allo stesso a livello macro, meso e micro, della globalizzazione, delle disuguaglianze sociali e avviato un dibattito sul ruolo dell'orientamento in tutto ciò (Nota *et al.*, 2020).

In relazione a queste premesse, con questo articolo procederemo ad approfondire l'idea di orientamento nel contesto attuale, il contributo che esso può dare alla creazione di società capaci di ridurre le disuguaglianze e le discriminazioni e come strumento per supportare i giovani a riflettere sulle loro aspirazioni, intenzioni e propositi per il loro futuro formativo-professionale. Nel far ciò, dopo un breve excursus storico ri-

---

spetto al ruolo sociale che l'orientamento ha giocato nel corso degli anni passati nei paesi occidentali, considereremo alcune recenti suggestioni proposte dal Life Design International Research Group che enfatizzano la rilevanza dell'inclusione e della sostenibilità quali strategie per garantire la crescita delle comunità e il benessere di tutte le persone e la costruzione di futuri professionali migliori. Verranno presentati esempi di attività e progetti di orientamento che, a livello micro-meso e macro, possono favorire la progettazione professionale e la costruzione di contesti inclusivi e sostenibili.

## **2. ORIENTAMENTO E CAREER COUNSELLING: DALLE ORIGINI AI TEMPI ATTUALI**

I primi passi in materia di orientamento nei paesi occidentali si devono a Frank Parsons che, agli inizi del '900, a Boston, avviò il Vocational Bureau, considerato il primo "servizio di orientamento", che si proponeva di abbinare le domande e le offerte di lavoro, garantendo un *match* tra le caratteristiche delle persone e i posti di lavoro disponibili. In quei tempi si faceva appello ai primi strumenti pubblicati nell'ambito dei nascenti studi psicologici, incentrati sulle capacità sensoriali e percettive e i tempi di reazione, al fine di verificare se il soggetto poteva svolgere determinate prestazioni lavorative relative, per la maggior parte, ad azioni da catena di montaggio.

Con gli sviluppi degli studi psicologi, e in particolare della psicomètria, negli anni '30 e '40, si cominciarono a considerare anche gli interessi, ovvero la componente affettivo/cognitiva delle prestazioni lavorative (Crites, 1974; Nota *et al.*, 2020). Ci sentiamo di sottolineare che tutto questo, allora, poteva essere considerato innovativo, in quanto le persone, nelle epoche precedenti a questa erano "intrappolate" nella classe sociale di appartenenza, non erano "abituato" a scegliere un lavoro, non vi erano lavori da scegliere o per i quali prepararsi, la scuola stessa si caratterizzava come un sistema di "conferma dello status", puntava a mantenere le differenze esistenti fra le classi elevate e le masse popolari a cui veniva riservata una istruzione rudimentale (Collins, 1979; Soresi e Nota, 2020).

I primi servizi di orientamento professionale ebbero quindi lo scopo fondamentale di supportare le persone, soprattutto quelle con esperienza di migrazione e in condizione di vulnerabilità ed emarginazione ad integrarsi nel contesto lavorativo dell'epoca. Sulla base di questi presupposti storico-sociali derivano, secondo Gysbers, Heppner e Johnston

---

(1998), cinque postulati-chiave, alcuni dei quali ancora centrali per le attività di orientamento:

- la persona è responsabile delle proprie scelte professionali e l'orientamento è uno strumento finalizzato a supportare la ricerca di un lavoro adatto alle sue caratteristiche;

- ogni persona, anche in condizione di vulnerabilità, può permettersi una scelta, e, in tal senso, l'esperto di orientamento ha il compito di aiutarla a valutare interessi e capacità, in funzione dell'opzione lavorativa più adeguata;

- ogni persona è artefice della propria carriera e del proprio successo professionale;

- il lavoro assume un ruolo centrale nella vita delle persone e nella costruzione della loro identità, per cui è fondamentale individuare una professione che soddisfi le loro esigenze;

- il processo di orientamento professionale avviene in modo ordinato, lineare e razionale.

Il contesto sociale che determinò e ispirò Parsons e i suoi seguaci iniziò a mutare al termine della seconda guerra mondiale con cambiamenti sociali radicali. In quegli anni si registrò una crescita di domanda di lavoro qualificato, sia nell'ambito tecnico che impiegatizio, e l'istruzione diventò finalmente un investimento per la crescita economica dei Paesi. Possibilità di lavoro, incremento del livello di istruzione, espansione dei diritti, miglioramento dei livelli di benessere della popolazione, favorirono una maggiore attenzione alla scelta scolastico-professionale e alle tematiche della realizzazione professionale. Progressivamente si ha a che fare con cittadini più istruiti che possono scegliere se inserirsi in un percorso professionale o in un altro; viene data enfasi alle istanze individuali, alla realizzazione professionale e l'idea di carriera entra nelle riflessioni intorno alla propria vita professionale. Ecco che le scelte, le riflessioni sull'opzione migliore, l'analisi dei propri desideri, ecc., in quel panorama acquisirono un valore pregnante. I processi di orientamento, in sintonia con l'avanzamento degli studi psicologici, pedagogici, delle scienze sociali, iniziarono a prendere in considerazione tutto questo (Brown, 2003). Con gli studi di Holland (1959), in particolare, gli interessi, presi in esame in precedenza da Parsons, furono considerati al pari di tratti di personalità che, se "coltivati" in specifici ambienti lavorativi, potevano favorire la soddisfazione professionale della persona così come il rendimento professionale.

Negli anni '80 cominciarono ad essere pubblicati i primi lavori che misero in discussione l'idea di una relazione lineare fra le caratteristiche della persona e quelle del contesto, ipotizzando relazioni molto più

---

complesse tra l'individuo e il suo ambiente (Hackett e Lent, 1992). Così a partire dai lavori di Bandura relativamente al costrutto dell'auto-efficacia (Bandura, 1977) e alle teorie dell'apprendimento sociale (Bandura, 1984), assumono via via rilievo anche altre dimensioni "del sé" quali la motivazione al lavoro, i valori professionali e i fattori che possono promuoverle, nella convinzione, suffragata da dati, che tenere presente tali variabili nei processi di scelta favorisce decisioni più accurate. A questo riguardo, è centrale il modello Socio-cognitivo di Lent, Brown e Hackett (1994) e il costrutto di auto-efficacia in ambito professionale da loro definito e operazionalizzato.

Negli stessi anni si iniziarono anche a studiare i modelli decisionali, al fine di supportare le persone nelle loro scelte scolastico-professionali e ricordiamo a tal proposito i lavori di ricerca e applicativi di Itamar Gati (2013). Un altro modello di orientamento che si fece strada è quello della cosiddetta "casualità pianificata" che, grazie soprattutto a John Krumboltz (1996), riconobbe un'importanza fondamentale, in presenza soprattutto di scelte e progettazioni professionali vincenti, alla capacità delle persone di sfruttare occasioni, circostanze, opportunità non previste e non programmate.

E infine, pur nella consapevolezza che stiamo restringendo una sintesi già estrema rispetto al lavoro esistente di moltissimi colleghi e colleghe e ben più ricco di quanto abbiamo qui considerato, vogliamo considerare il lavoro di Donald Super che, con il suo *Arcobaleno della vita e delle professioni* (1957), ha il merito di aver collocato lo sviluppo professionale all'interno di tutto il ciclo della vita e di aver fornito tutta una serie di suggerimenti utili sia per la pratica che per la ricerca nell'ambito dell'orientamento.

Il lavoro di Super è stato ampliato e rinnovato da Savickas che ha proposto nel corso degli anni '90 la teoria della costruzione professionale (Savickas, 2011) dando vita successivamente al Life Design International Research Group che, nello sforzo di ricercare modalità innovative per aiutare le persone a scegliere e a progettare i propri futuri professionali, nel primo decennio del XXI secolo, ha chiaramente enfatizzato che gli assunti chiave delle teorie e delle pratiche di orientamento e del *career counseling* del XX secolo dovevano essere riformulati per poter risultare ancora adeguati alle necessità di questo nuovo millennio (Savickas et al., 2009).

### **3. IL LIFE DESIGN INTERNATIONAL RESEARCH GROUP**

Il Life Design International Research Group è nato nel periodo in cui si stava affrontando la crisi economica della fine del primo decennio del

---

2000 e di cui non erano chiare ai più le cause. Fra le conseguenze più pesanti vi era sicuramente un incremento dei livelli di disoccupazione e una diversa organizzazione del lavoro, con un aumento dei livelli di precarietà lavorativa (O'Reilly *et al.*, 2011; Nota *et al.*, 2020). Si è sentita la necessità di iniziare a dare delle risposte a problematiche e disagi via via più consistenti, cercando dei modi per muoversi in una realtà ancora poco comprensibile.

Si è così deciso di costituire il Life Design International Research Group con studiosi dei processi di orientamento rappresentanti del Belgio, della Francia, dell'Italia, del Portogallo, della Svizzera, dell'Olanda e degli Stati Uniti. La Vrije Universiteit di Bruxelles ha sostenuto e ospitato questo gruppo che si è incontrato regolarmente dal 2006 al 2008. Dopo una serie di azioni finalizzate a delineare in modo condiviso concetti e definizioni nell'ambito dell'orientamento, i membri del Life Design International Research Group sono giunti alla stesura del position paper *Life Design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo* (Savickas *et al.*, 2009), che è stato, nell'ambito dell'orientamento, l'articolo maggiormente citato e scaricato del 2009.

Il Life Design International Research Group, basandosi sull'epistemologia del costruttivismo sociale (Young e Collin, 2004), riconosce che lo sviluppo professionale è altamente contestualizzato e individualizzato. Enfatizza la stretta interconnessione tra le diverse sfere della vita, sottolineando pertanto che nell'ambito delle scienze dell'orientamento non si può più fare riferimento al concetto di "sviluppo professionale" o di "orientamento professionale"; piuttosto, prende in considerazione l'idea di "traiettorie di vita" in base alle quali le persone pianificano il loro futuro, compreso quello professionale (Nota e Rossier, 2015).

La visione del Life Design International Research Group, così come è stata descritta dal suo gruppo fondatore nell'articolo del 2009 (Savickas *et al.*, 2009), si basa su cinque presupposti:

(1) *Dai tratti e dagli stati al contesto*. Si suggerisce di abbandonare misure oggettive e profili normativi che risultano inadeguati per descrivere le persone come entità viventi che interagiscono e si adattano ai loro molteplici contesti. Le identità professionali dovrebbero essere viste come dei pattern mutevoli influenzati dalle storie e poco rappresentabili da profili statici, astratti e semplificati, costruiti con punteggi ottenuti con l'applicazione di test.

(2) *Dalla prescrizione al processo*. Si suggerisce di abbandonare modalità tradizionali di fornire indicazioni e dare consigli su una

---

professione da intraprendere visti come un paradosso in un contesto in cui i clienti cambiano frequentemente lavoro e sono chiamati a svolgere più e più scelte nel corso della loro vita professionale. Si suggerisce piuttosto di concentrarsi sulle *strategie di coping* per gestire ed affrontare la complessità del mercato del lavoro.

(3) *Dalla causalità lineare alle dinamiche non lineari*. Si ritiene che il lavoro e la vita lavorativa delle persone siano un fenomeno complesso che non possa essere affrontato con modalità di previsione lineare. Le attività lavorative sono in evoluzione, si fanno via via più articolate e complesse, e in relazione a ciò sono necessarie analisi che enfatizzino il dinamismo, l'evoluzione e l'attenzione a progetti di vita più olistici.

(4) *Dai fatti scientifici alle realtà narrative*. Viene sottolineata la necessità di prendere in considerazione le continue costruzioni e ricostruzioni che le persone compiono delle loro diverse realtà soggettive. Piuttosto che fare riferimento a norme di gruppo e termini astratti, i clienti dovrebbero essere coinvolti in attività che li aiutino a dare significato alla loro situazione e quindi a creare nuovi modi di vedere sé stessi.

(5) *Dalla descrizione al "modeling" per la valutazione dell'efficacia*. Si sottolinea che i progetti professionali dei clienti sono, per definizione, personali e perciò unici. Pertanto, una valida consulenza di orientamento deve essere adattata al singolo caso e qualsiasi trattamento standardizzato ne riduce il valore.

Sulla base di questi presupposti, e grazie agli studi e alle pubblicazioni più significativi realizzati fra il 2009 e il 2015 (Nota e Rossier, 2015), si è ribadito via via con più forza la necessità di dare valore: (a) al contesto in cui la persona vive e all'idea che lo sviluppo professionale va inteso come un'interazione dinamica tra la persona e il suo ambiente e che tutti i ruoli e gli ambienti rilevanti per la persona vanno considerati per la costruzione di storie professionali e progetti di vita; (b) all'importanza di puntare sulla prevenzione, favorendo lo sviluppo di una serie di risorse personali che gli individui dovrebbero poter utilizzare per far fronte ai tempi che stiamo vivendo e costruire la loro vita professionale; (c) alla necessità di doversi occupare soprattutto di coloro che hanno maggiori probabilità di sviluppare disagi e difficoltà nel mercato del lavoro, ovvero le persone con disabilità, con esperienza di migrazione, con storia di dipendenza; (d) all'importanza di considerare nuove dimensioni per la costruzione professionale. Ci si riferisce alla speranza, all'ottimismo, alla resilienza, all'intenzionalità e all'azione, alla capacità riflessiva, al pensiero critico, alle capacità decisionali, al senso di responsabilità per le proprie azioni,

---

all'investimento nella formazione e soprattutto all'adattabilità professionale, considerato il costrutto cardine del Life Design International Research Group (Rudolph, Lavigne e Zacher, 2017).

#### 4. A PARTIRE DALL'INCLUSIONE E DALLA SOSTENIBILITÀ

Oggi chi fa orientamento e si propone di aiutare le persone ad inserirsi nel mercato del lavoro deve considerare oltre ai fenomeni di complessità, imprevedibilità, incertezza del futuro, l'idea che occuparsi di futuro significherà anche riflettere a proposito di come fronteggiare quelle minacce globali a cui abbiamo fatto riferimento all'inizio di questo contributo. Nel pensare e progettare azioni di orientamento, alla luce di quanto sopra, possono venirci in aiuto alcune recenti riflessioni nell'ambito dell'orientamento che invitano a considerare l'inclusione e la sostenibilità, entro e oltre i confini nazionali, come strategie per la crescita economica e lo sviluppo della società (Nota *et al.*, 2020). Di seguito ci si focalizza sui due concetti di inclusione e sostenibilità e si vuole dare spazio al contributo che l'orientamento può avere nella costruzione di contesti inclusivi e sostenibili.

*Inclusione.* Nel definire l'inclusione è in primo luogo necessario precisare come tale termine si differenzia da quello di inserimento e di integrazione. L'inserimento riguarda la possibilità delle persone appartenenti a gruppi minoritari (persone con disabilità, persone con esperienza di migrazione, persone con problemi di salute mentale, ecc.) di fruire spazi e servizi comuni al fine di ridurre il rischio dell'istituzionalizzazione e dell'emarginazione (Soresi e Nota, 2020). L'integrazione, andando oltre al semplice inserimento nei contesti comuni, prevede l'implementazione di servizi e professionalità specifici (per la disabilità, la dipendenza da sostanze, la salute mentale, ecc.) per garantire che le persone con difficoltà possano partecipare ai vari contesti comuni di vita (*ibidem*). L'inclusione, diversamente dagli altri due concetti, piuttosto che interessarsi solo delle singole persone con difficoltà, pone attenzione al "contesto", alle caratteristiche e variabili contestuali che, nell'interazione con l'unicità di ogni individuo, possono favorire per tutti partecipazioni attive e livelli soddisfacenti di vita (Shogren *et al.*, 2016).

Il concetto di inclusione è strettamente connesso a quello di unicità di ogni persona, superando in questo modo l'idea di appartenenza a specifiche categorie sociali (persone con disabilità, persone con esperienza di dipendenza, ecc.). I contesti e gli ambienti non sono più concettualizzati come esclusivi per una o l'altra categoria sociale, ma comuni per

---

tutti e tutte e, pertanto, strutturalmente inclusivi e designati per essere personalizzati nel modo di concepire e trattare ogni persona.

Il concetto di inclusione è inoltre in relazione a quello del diritto di ogni persona, senza distinzione e nella valorizzazione delle sue unicità, di fruire della libertà di pensiero, di coscienza e di religione, della possibilità di lavorare, formarsi e di partecipare attivamente ai contesti sociali, scolastici e lavorativi (Nota, Mascia e Pievani, 2019).

Nell'ambito dell'orientamento, il tema dell'inclusione acquisisce un ruolo cruciale in quanto punta alla progettazione professionale e al garantire il diritto al lavoro, considerato una ineliminabile occasione di sviluppo, di maturazione e formazione dell'identità professionale, anche in presenza di persone che sperimentano una condizione di vulnerabilità nel mercato del lavoro attuale. Occuparsi di inclusione nelle azioni di orientamento implica altresì agire sui contesti di vita delle persone per individuare le modifiche organizzative e gestionali necessarie affinché i diversi contesti educativi, lavorativi e sociali possano garantire a tutte le persone una vita personale e professionale di qualità. Questo può richiedere di supportare la persona a fare fronte a pregiudizi e stereotipi socioculturali, e di favorire il "naturale" supporto dei colleghi per garantire la partecipazione attiva e il successo professionale di tutti i lavoratori, inclusi quelli con disabilità e vulnerabilità (Corbière *et al.*, 2014; Nota *et al.*, 2020).

*Sostenibilità.* Dal 1987 quando la UN World Commission on Environment and Development ha pubblicato il suo rapporto *Our Common Future* (il Rapporto Brundtland), chiedendo una nuova era di crescita economica sostenibile dal punto di vista sociale e ambientale (Nazioni Unite, 1987), si è assistito ad un crescente interesse sul concetto di sviluppo sostenibile e ad un aumento significativo delle pubblicazioni scientifiche su questo tema (Purvis, Mao e Robinson, 2019).

Centrale nel concetto di sviluppo sostenibile è l'idea che si tratta di un costrutto integrativo che considera gli aspetti ambientali, sociali ed economici come tre dimensioni fondamentali. Queste tre dimensioni sono state indicate come pilastri dello sviluppo sostenibile, alla base di una sostenibilità che considera il capitale naturale, umano ed economico (Hansmann, Mieg e Frischknecht, 2012).

La sostenibilità ambientale riguarda l'idea di integrità dell'ecosistema terrestre, intesa come risorsa in grado di garantire il miglioramento della qualità della vita delle persone e quindi lo sviluppo. La sostenibilità economica fa riferimento alla capacità di produrre reddito e lavoro per il sostentamento della popolazione, attraverso l'uso razionale ed efficiente delle risorse naturali e diminuendo l'utilizzo di quelle non rinnovabili. La sostenibilità sociale implica la distribuzione socialmente equa di costi e

---

benefici derivanti dal modo in cui l'uomo gestisce l'ambiente. Essa si propone di garantire il benessere sociale, sia all'interno dei singoli paesi sia a livello globale, e, in proiezione, alle generazioni future.

La configurazione del principio dello sviluppo sostenibile fondata sui tre fattori di tutela dell'ambiente, crescita economica e sviluppo sociale è stata confermata anche dalle Nazioni Unite nell'*Agenda 2030* in un articolato programma d'azione per un totale di 169 target o traguardi.

Nell'ambito dell'orientamento diversi sono i contributi che sottolineano la necessità di preparare le persone a forme di vita personali e professionali che potrebbero garantire uno sviluppo globale sostenibile ovvero favorire la sostenibilità di una vera vita umana sulla terra (ad esempio, Medugorac, Šverko e Babarović, 2019; Nota *et al.*, 2020; Pouyand e Guichard, 2017). Ciò implica nelle attività di orientamento dedicare del tempo, oltre che all'analisi delle caratteristiche personali, degli interessi, delle competenze, anche ad esplorare il contributo che il giovane può dare alla promozione di uno sviluppo sostenibile. È altresì importante stimolare nei giovani in procinto di riflettere sul loro futuro professionale, scelte e progettazioni lavorative meno "individualistiche" e maggiormente orientate ad attività professionali da porre in essere non solo per la propria soddisfazione personale e professionale, ma anche per contribuire alla realizzazione di ambienti di vita che puntano ad uno sviluppo sostenibile. Inoltre, particolare attenzione può essere data nelle attività di orientamento all'acquisizione di conoscenze e abilità utili a svolgere attività professionali sostenibili; si tratta di integrare nelle riflessioni su un percorso formativo e professionale, le conoscenze e le abilità necessarie per svolgere in modo sostenibile un'attività professionale esistente, riconoscere le decisioni e le azioni di altre persone che favoriscono la sostenibilità, prendere consapevolezza della necessità di un cambiamento verso un modo sostenibile di svolgere un'azione lavorativa, ma anche pensare a nuove occupazioni in settori professionali che puntano alla sostenibilità ambientale, sociale o economica (Medugorac *et al.*, 2019; Nota *et al.*, 2020).

## **5. LE ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO VERSO UN FUTURO INCLUSIVO E SOSTENIBILE**

L'orientamento e il *career counseling* in queste epoche di cambiamento e transizione non si possono più fermare alle teorie del *matching*, ai primordiali modelli che si basavano su operazioni di confronto e classificazione delle persone, di appaiamento fra le loro caratteristiche e quelle dei contesti lavorativi che oramai risultano superficiali, se non addirittura

---

tura banali e nocivi; l'orientamento deve riuscire ad andare oltre, a lasciarsi alle spalle il passato, mettendo a fuoco nuove traiettorie per gestire le sfide globali che abbiamo di fronte; deve lavorare per favorire la crescita degli individui e lo sviluppo sociale, "transitando" da una visione prevalentemente individualistica della crescita e della realizzazione delle persone ad una concezione più marcatamente contestuale interessata ad una rappresentazione del futuro attenta al "sociale" e al bene comune, allo sviluppo e alla sostenibilità.

Per fare questo a nostro avviso l'orientamento e il *career counseling* devono comprendere di essere "figli del tempo" nel quale si trovano ad operare, diventare capaci di analizzare i contesti e la realtà a diversi livelli, assumere consapevolezza e individuare le modalità che meglio possono aiutare le persone a fronteggiare le epoche in cui vivono. Noi sappiamo che il contesto è quell'insieme di circostanze che caratterizzano l'ambiente di vita e il funzionamento delle persone, che vi è un intreccio di relazioni caratterizzate dalle strette relazioni fra macrosistema, mesosistema e microsistema. Il macrosistema riguarda le questioni sociali e culturali nelle quali siamo immersi, la politica vigente, le condizioni socio-economiche, il modo di concettualizzare la vulnerabilità; il mesosistema riguarda le zone di vita, le città, i paesi, la comunità e le organizzazioni dove si osservano la vita imprenditoriale, quella scolastica, i supporti dei servizi, e il microsistema interessa l'individuo e la sua famiglia (Bronfenbrenner, 2005).

Come sostenuto da Sultana (2018) e da Nota *et al.* (2020), gli operatori e le operatrici di orientamento dovrebbero essere in grado di implementare livelli multipli di intervento, sia a livello micro per aiutare i loro clienti ad affrontare le difficoltà professionali che sperimentano, sia a livello meso e macro attraverso attività di *advocacy* sociale al fine di contribuire alla costruzione di contesti inclusivi e sostenibili.

Nello specifico, a livello macro, i professionisti dell'orientamento dovrebbero realizzare azioni di sensibilizzazione, prevedendo dibattiti pubblici, spazi nei siti-web, petizioni, manifesti, congressi e conferenze su questi temi, al fine di incidere sulle politiche e sulla cultura della comunità. Diventa significativa la partecipazione e la collaborazione nei network di professionisti a livello internazionale, nazionale e regionale, in modo da poter avere un impatto nell'ambito dei contesti politici nei quali di fatto si prendono decisioni che condizionano la vita personale e professionale delle persone (Nota *et al.*, 2020). A riguardo, vogliamo ricordare il Manifesto per l'Inclusione e la Carta-Memorandum dell'Orientamento e del *career counselling* per uno sviluppo dignitoso, inclusivo e sostenibile per tutti (Soresi, Nota, e Santilli, 2019; SIO,

---

2019), frutto delle riflessioni di quasi 600 studiosi, ricercatori, professionisti e responsabili di servizi di inclusione lavorativa e di orientamento.

A livello meso, i professionisti dell'orientamento possono intervenire sulle istituzioni come le scuole, le organizzazioni e i luoghi di lavoro per promuovere il riconoscimento dell'unicità di ogni persona. Ad esempio, nei contesti educativi è possibile implementare attività di formazione per gli insegnanti, affinché acquisiscano consapevolezza dei temi dell'inclusione e della sostenibilità e puntino a favorire lo sviluppo di quelle risorse e abilità utili alla progettazione professionale e all'inserimento nei contesti lavorativi di tutti i loro studenti. I professionisti dell'orientamento possono anche estendere il loro lavoro formativo e di *advocacy* ai datori di lavoro, al fine di sensibilizzarli sulle loro responsabilità nel garantire condizioni di equità, inclusione e sostenibilità negli ambienti di lavoro e sui loro doveri nei confronti di tutti i lavoratori. Particolarmente importante è che anche l'azione di sensibilizzazione con i colleghi di lavoro, affinché atteggiamenti negativi e pregiudizi non si traducano in ulteriori barriere professionali per le persone maggiormente a rischio (McManus, Feyes e Saucier, 2010). A questo riguardo, è necessario promuovere attività ed interventi che si propongano di aumentare la conoscenza e la consapevolezza nei confronti delle disabilità e vulnerabilità in generale e nello specifico dei lavoratori con disabilità inseriti nel contesto lavorativo. Si dovrebbe puntare ad incrementare le conoscenze relative alle abilità e alle strategie con cui i colleghi possono favorire il coinvolgimento nelle attività professionali (Soresi e Nota, 2020).

Infine, a livello micro, nelle attività di *career counselling*, i professionisti possono dare spazio alle persone, aiutarle a "riflettere" sui fattori contestuali che possono influenzare la progettazione di un futuro dignitoso, ad aspirare ad un futuro inclusivo e sostenibile, individuando le sfide da affrontare e le abilità e le conoscenze che desiderano acquisire per farvi fronte. A questo riguardo, ricordiamo il progetto *Pensare al lavoro e al futuro anche in epoca di Covid-19*, messo a punto dal Laboratorio LaRIOS dell'Università degli studi di Padova (Santilli, Nota e Soresi, 2020). L'obiettivo del progetto è stato quello di stimolare in un gruppo di giovani che stavano sperimentando situazioni di precarietà durante la pandemia da COVID-19 idee di progettualità del futuro che prevedano anche un senso di comunità e di solidarietà con gli altri e la propensione di creare alleanze per un futuro migliore. Tramite attività laboratoriali, il progetto ha cercato di dare spazio e tempo all'analisi delle sfide globali per favorire la comprensione del presente e

---

la rappresentazione dei possibili scenari futuri, e al tempo stesso di contribuire all'incremento delle conoscenze e delle abilità necessarie alla promozione di un avvenire e di uno sviluppo sostenibile, inclusivo e di qualità per tutti e tutte. Il progetto ha puntato a far *lavorare a ritroso*, partendo dalle sfide globali che si desidera ingaggiare per poi passare ai propositi e agli obiettivi professionali da perseguire nel proprio futuro. Nel complesso, i risultati hanno evidenziato che i giovani che hanno partecipato al progetto laboratoriale presentano livelli più elevati al termine dell'attività nella *career adaptability*, ovvero nella capacità di fronteggiare con agency alle richieste imprevedute dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative e nei livelli di resilienza e prospettiva temporale e riportano desideri e intenzioni relativi al loro futuro professionale maggiormente attenti alle sfide ed emergenze globali e allo sviluppo sostenibile.

## 6. CONCLUSIONI

Le sfide globali e le condizioni socio-economiche attuali ci portano a ritenere che le attività di orientamento tradizionali, centrate esclusivamente sull'analisi degli interessi, delle attitudini e delle competenze per individuare la professione più "giusta", possono essere di poco aiuto. Per poter favorire un futuro che sia sostenibile ed inclusivo, l'orientamento deve proporre occasioni educative e formative in grado di sollecitare pensieri e riflessioni, aspirazioni e prospettive, ovvero, in un'unica espressione, l'agentività delle persone. Tutto ciò richiede che i professionisti e le professioniste dell'orientamento acquisiscano conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori in sintonia con la salvaguardia dei diritti di tutte le persone, al fine di rendere più efficaci le loro azioni professionali.

In sintonia, a livello nazionale, con la Società Italiana di Orientamento (SIO) e il Network Universitario per il counseling (Uni.Co), e internazionale, con il Network for Innovation in Career Guidance & Counselling (NICE) e l'European Society for Vocational Designing and Career Counseling (ESVDC), e come stiamo testimoniando nell'ambito del Corso di perfezionamento in Orientamento e career counselling per l'inclusione, la sostenibilità e la giustizia sociale, a nostro avviso, è sempre più fondamentale che chi si occupa di orientamento sia preparato a svolgere queste delicate attività professionali alla luce di modelli inclusivi e sostenibili e improntati alla giustizia sociale, diventando capace di dare vita a progetti basati su innovazione, *advocacy* sociale, e attivismo, assumendo essi stessi per primi un approccio curioso e co-

---

smopolita, per poter fare da modello e per poter agire con maggior forza per futuri di qualità per tutte le persone e il benessere della società nel complesso.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84(2): 191-215.
- BANDURA, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*. 8(3): 231-255.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). Ecological Systems Theory (1992). In U. Bronfenbrenner (ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 106-173). Thousand Oaks, CA: Sage Ltd.
- BROWN, D. (2003). *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. Boston: Allyn & Bacon.
- CAPUA, I. (2020). *I virus non aspettano: Avventure, disavventure e riflessioni di una ricercatrice globetrotter*. Venezia: Marsilio.
- COHEN-SCALI, V., BERNAUD, J.L., MOUMOUA, I.A., POUYAUD, J. (2018). Three life and career design interview methods for counseling young people in situations of migration. In V. Cohen-Scali, J. Pouyaud, M. Podgórný, V. Drabik-Podgórná, G. Aisensohn, J.-L. Bernaud, I. Abdou Moumoula, J. Guichard (eds.) *Interventions in Career Design and Education* (pp. 153-170). Cham: Springer.
- COLLINS, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Waltman: Academic Press.
- CORBIÈRE, M., VILLOTTI, P., LECOMTE, T., BOND, G.R., LESAGE, A., GOLDNER, E.M. (2014). Work accommodations and natural supports for maintaining employment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*. 37(2): 90-98.
- CRITES, J.O. (1974). Major contribution career counseling: A review of major approaches. *The Counseling Psychologist*. 4(3): 3-23.
- FREY, C.B., OSBORNE, M.A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*. 114: 254-280.
- GATI, I. (2013). Advances in career decision making. In W.B. Walsh, M.L. Savickas, P.J. Hartung (eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 199-232). New York, NY: Routledge.
- GYSBERS, N. C., HEPPNER, M. J., JOHNSTON, J. A. (1998). *Career Counseling. Process, Issues and Techniques*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
-

- GINEVRA, M. C., SANTILLI, S., NOTA, L., SORESI, S. (2018). Interventions for career construction and work inclusion of individuals with disability. In T. Hooley, R.G. Sultana, R. Thomsen (eds.), *Career Guidance for Emancipation* (pp. 33-46). London & New York: Routledge.
- GUICHARD, J. (2018). Life Design interventions and the issue of work. In V. Cohen-Scali, J.P. Pouyaud, M. Podgórný, V. Drabik-Podgórna, G. Aisenson, J.L. Bernaud, I. Abdou Moumoula, J.V Guichard, (eds.), *Interventions in Career Design and education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work* (pp. 15-28). Paris, France: Springer, Cham.
- HACKETT, G., LENT, R.W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. *Handbook of Counseling Psychology*. 2: 419-452.
- HANSMANN, R., MIEG, H.A., FRISCHKNECHT, P. (2012). Principal sustainability components: Empirical analysis of synergies between the three pillars of sustainability. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*. 19(5): 451-459.
- HOLLAND, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*. 6(1): 35-45.
- KENNY, M.E., BLUSTEIN, D.L., LIANG, B., KLEIN, T., ETCHIE, Q. (2019). Applying the psychology of working theory for transformative career education. *Journal of Career Development*. 46(6): 623-636.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas, W.B. Walsh (eds.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- LENT, R.W., BROWN, S.D., HACKETT, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*. 45(1): 79-122.
- MCMANUS, J. L., FEYES, K. I., SAUCIER, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*. 28(5): 579-590.
- MEDUGORAC, V., ŠVERKO, I., BABAROVIĆ, T. (2019). Careers in sustainability: an application of Social Cognitive Career Theory. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 20: 477-499.
- NAZIONI UNITE (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- NAZIONI UNITE (2015). *Trasformare il Nostro Mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo*. Disponibile online: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
-

- NOTA, L., ROSSIER, J. (2015). *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to Practice*. Göttingen: Hogrefe.
- NOTA, L., MASCIA, M., PIEVANI, T. (2019). *Diritti umani e inclusione*. Bologna: il Mulino.
- NOTA, L., SORESI, S., DI MAGGIO, I., SANTILLI, S., GINEVRA, M.C. (2020). *Sustainable Development, in Career Counseling and Career Education*. London: Springer.
- O'REILLY, J., LAIN, D., SHEEHAN, M., SMALE, B., STUART, M. (2011). Managing uncertainty: The crisis, its consequences and the global workforce. *Work, Employment & Society*. 25(4): 581-595.
- PIKETTY, T. (2013). *Capitalism in the XXI Century*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- POUYAUD, J., GUICHARD, J. (2017). A twenty-first century challenge: How to lead an active life whilst contributing to sustainable and equitable development. In T. Hooley, R.G. Sultana, R. Thomsen (eds.), *Career Guidance for Social Justice* (pp. 31-45). London: Routledge.
- PURVIS, B., MAO, Y., ROBINSON, D. (2019). Three pillars of sustainability: In search of conceptual origins. *Sustainability Science*. 14(3): 681-695.
- RUDOLPH, C.W., LAVIGNE, K.N., ZACHER, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*. 98: 17-34.
- SANTILLI, S., NOTA, L., SORESI, S. (2020). *Life designing: un progetto di intervento online con un gruppo di giovani in condizione di precarietà professionale*. Presentazione al XX Congresso Nazionale SIO Cultura e orientamento: traiettorie per sconfinare le diseguglianze e prevenire l'esclusione scolastica e lavorativa. 8-9 Ottobre, Università di Parma.
- SAVICKAS, M.L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- SAVICKAS, M.L., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J.-P., DUARTE, M.E., GUICHARD, J., SORESI, S. VAN ESBROECK, R., VAN VIANEN, A.E.M (2009). (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*. 75(3): 239-250.
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M.L., SCHALOCK, R.L., THOMPSON, J.R. (2016). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. In M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren (eds.), *Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability* (pp. 25-38). New York: Routledge.
-

- SIO (2019). *Una Carta-Memorandum a supporto dell'Orientamento e del Career Counselling*. Società Italiana per l'Orientamento. <https://www.sio-online.it/2019/11/22/una-carta-memorandum-a-supporto-dellorientamento-e-del-career-counselling/>
- SORESI, S., NOTA, L. (2020) *L'orientamento e la progettazione professionale per un futuro inclusivo per tutti e uno sviluppo sostenibile*. Milano: il Mulino.
- SORESI, S., NOTA, L., SANTILLI, S. (2019). *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*. Padova: Cleup.
- SULTANA, R.G. (2018). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: career guidance mediating the citizen and the state. In T. Hooley, R.G. Sultana, R. Thomsen (eds.), *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (pp. 63-76). New York & London: Routledge.
- SUPER, D. E. (1957). *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. New York: Harper & Brothers.
- YOUNG, R.A., COLLIN, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*. 64(3): 373-388.
-

## **FERRAMENTA**

### **(di una sociologia relazionale dei sistemi di istruzione)**

di *Marco Pitzalis*\*

#### Abstract

---

##### *Hardware (of a relational sociology of educational systems)*

Drawing inspiration from 20 years of sociological, theoretical and empirical research, in the field of sociology of school and higher education systems, this essay aims to take stock of the concepts, methodological choices and tools that can be mobilized to deal with the different dimensions that must be taken into account to investigate those fields. Sociology is a cultural product and as such is the object of a construction. Reflecting on this process, its objectives, the collection of data and the tools of inquiry is an integral part of the work of a reflexive and critical sociology.

#### Keywords

---

Educational field; relational sociology; social inequalities; knowledge society; reflexivity.

\* MARCO PITZALIS è Professore Ordinario di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso l'Università di Cagliari.

Email: [pitzalis@unica.it](mailto:pitzalis@unica.it)

Ringraziamenti: sono grato a Emanuela Spanò e Gabriele Pinna per aver letto le diverse bozze di questo articolo e avermi aiutato con i loro argomenti.

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.61-87

---

## 1. INTRODUZIONE

L'objectivation scientifique n'est complète que si elle inclut le point de vue du sujet qui l'opère et les intérêts qu'il peut avoir à l'objectivation (notamment quand il objective son propre univers), mais aussi l'inconscient historique qu'il engage inévitablement dans son travail.  
(Bourdieu, 2003: 47)

**I**n questo articolo, intendo riflettere sul percorso di ricerca che ho realizzato nel corso degli ultimi 20 anni nel campo della sociologia della scuola e dell'università e sugli strumenti concettuali che ritengo siano utili per afferrare la complessità rappresentata dalle differenti dimensioni della ricerca sociologica in questi campi. Inizierò con un breve accenno alle condizioni che hanno portato a posizionarmi all'interno del campo accademico italiano come sociologo "bourdieusiano". Si tratta di un esercizio di "oggettivazione partecipante" – concetto utilizzato da Pierre Bourdieu per descrivere la postura del ricercatore che oggettiva le condizioni di produzione del discorso sociologico (Bourdieu, 2003).

Quando, nel 2001, rientrai in Italia dopo la mia esperienza di formazione e di ricerca in Francia, il panorama della Sociologia dell'educazione italiana era caratterizzato, per quanto riguarda la scuola, da un dibattito incentrato soprattutto sui temi dell'autonomia e della scelta scolastica, allora all'ordine dell'agenda politico-mediatica del paese. Da una parte, il focus era posto sul ruolo delle scuole parificate all'interno del sistema pubblico e in relazione al dibattito sul finanziamento della scuola cattolica. Dall'altro, sul tema dell'implementazione dell'autonomia scolastica.

Un'agenda dettata dalle grandi agenzie internazionali, quali l'Unesco e l'Ocse, protagoniste e attrici della creazione di una comunità epistemica globale, fin dagli anni Cinquanta. A partire dall'inizio degli anni Novanta, per esempio, *Education at a Glance*, il rapporto annuale Ocse sull'educazione, offriva un'analisi comparativa dei sistemi educativi dei paesi Ocse. Tale analisi era costruita sulla base dei dati statistici forniti dai paesi membri. Per quanto metodologicamente molto debole, in virtù della variabilità della qualità del dato e della stessa definizione dell'oggetto misurato, quelle analisi comparative erano centrate sul postulato della superiorità del modello autonomistico (anglo-sassone) su quello centralistico (continentale), ed erano dirette a dimostrare la maggiore efficienza ed efficacia del primo. Tali "rapporti di ricerca" costituivano un volano potente di concetti e significati capaci

---

di indirizzare il dibattito nazionale sulle politiche scolastiche. A partire dalla metà degli anni Novanta, il tema dell'autonomia scolastica divenne centrale nel dibattito politico italiano, conducendo alla formulazione delle riforme del periodo 1997 (l. 57) e 2001 (l. 107).

In Italia, il dibattito scientifico rispecchiava gli interessi di quello politico e ha visto intrecciarsi due discorsi principali, un discorso riformista "cattolico" che ha posto l'accento sulla scelta scolastica (Ribolzi e Maccarini, 2001) e un discorso "organizzativista", laico e riformista, centrato sull'analisi dei processi organizzativi e sullo sviluppo della policy (Benadusi e Serpieri, 2000; Butera, 2002).

Nel corso degli anni Novanta, era invece praticamente scomparso (a parte l'eccezione di Gasperoni, 1997) il tema delle disuguaglianze scolastiche, in un'epoca in cui la crescita del tasso di diplomati aveva creato l'effetto ottico di una scuola creduta ormai inclusiva e universale. Il tema delle disuguaglianze tornò, prepotentemente, d'attualità con la pubblicazione del primo rapporto Ocse-Pisa (2003) sulle competenze scolastiche. Ancora una volta le grandi agenzie internazionali dettavano l'agenda del dibattito politico (la riforma necessaria) e di quello scientifico (Pitzalis *et al.*, 2016; Viteritti e Giancola, 2015; Grek e Ozga, 2009) e stabilivano i principi della governance dei sistemi educativi (Landri, 2014).

Per quanto riguarda gli studi sull'istruzione superiore, il focus principale era rappresentato, nei primi anni 2000, dall'implementazione del processo di Bologna e della riforma Berlinguer e successivamente dall'inizio dell'era della valutazione universitaria, attraverso le agenzie esterne di regolazione del sistema, in particolare con l'istituzione del Cnvsu (Comitato nazionale per la valutazione del sistema) nel 1999 e dell'Anvur (l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca) nel 2006. In questo campo, le ricerche si indirizzavano verso le inchieste di carattere comparativo internazionale e avevano come obiettivo quello di suggerire soluzioni all'eterno cantiere aperto della riforma universitaria. Rimando a due saggi: una riflessione sull'arruolamento degli universitari nel campo della riforma (Vaira, 2011) e una sulla questione dell'eteronomia e autonomia del campo universitario (Pitzalis, 2002a). Questo campo di ricerca si è sviluppato al di fuori della sociologia dell'educazione, rimanendo appannaggio di ricercatori dei settori di sociologia economica e, in parte, di sociologia generale.

In questo quadro, il mio bagaglio di esperienza di ricerca e le mie prospettive teoriche e metodologiche erano, in quel momento, completamente estranee al campo sociologico italiano.

La mia tesi di dottorato e i volumi che da essa hanno preso spunto

---

(Pitzalis, 2002a; 2002b), si fondavano su diverse sensibilità e tradizioni, che derivavano dalla mia formazione nel quadro dei seminari del *Centre de Sociologie Européenne* (Ehess, Paris), e quindi l'inizio della mia relazione con la scuola bourdieusiana, l'influenza della lezione di Jean-Michel Chapoulie (e del gruppo del Geti, Paris VIII) che mi avevano introdotto all'interazionismo simbolico e allo studio dell'opera di Latour e di Callon. Si trattava, come si può capire, di prospettive molto differenti. Ma tutte estranee al *mainstream* italiano centrato sull'individualismo metodologico, che dava luogo, a volte, a un descrittivismo privo di spessore teorico (come le cose sono) o a un prescrittivismo privo di uno spessore critico (come le cose dovrebbero essere).

In particolare, le lezioni della sociologia francese, mi avevano portato a sviluppare una specifica sensibilità per il lavoro di terreno, l'ambizione di coniugare ricerca empirica e riflessione teorica e infine un interesse per la questione del dominio sociale e culturale (che deriva anche dalla mia giovanile cultura gramsciana e dalle letture di autori della Scuola di Francoforte).

Dopo un periodo di tentennamenti, anche perché assorbito dall'ampia mole di attività didattica, che giustificava il mio reclutamento nell'Università di Cagliari, fu proprio come reazione a una sociologia che consideravo troppo spesso incapace di riflessività sul proprio ruolo di attore di legittimazione delle policy, che ho iniziato a enfatizzare la mia radice bourdieusiana, tenendo sempre attiva la linfa degli altri sguardi sociologici (specialmente, la tradizione fenomenologica e il costruttivismo sociale).

A partire dal 2007, dunque, le mie ricerche sulla scuola incominciarono a consolidarsi intorno a una prospettiva che cercava di tenere insieme una visione strutturalista e una costruttivista, secondo la lezione bourdieusiana. Benché Bourdieu fosse guardato con sufficienza o ostilità dai grandi "vecchi" della sociologia italiana, dopo la morte avvenuta nel 2002, era diventato oramai un classico moderno della sociologia planetaria, e la mia prospettiva, benché solitaria, non era più isolata. Soprattutto grazie all'interesse delle nuove generazioni di sociologi più aperti a rileggere Bourdieu in una nuova prospettiva.

Da una parte dunque, l'interesse per la ricerca empirica, sia qualitativa che quantitativa, dall'altro il tentativo di operare uno sguardo che mettesse insieme micro e macro dell'analisi sociologica, dimensione storica dei processi e dimensione sincronica dei punti di vista degli attori immersi nelle lotte e delle condizioni in cui esse si svolgono. In sostanza, si tratta di tracciare il quadro di una sociologia multidimensionale che prenda in conto la complessità dei piani in cui gli stessi attori sociali si muovono, la

---

molteplicità dei loro ruoli e l'intreccio dei campi che si intersecano intorno ai processi scolastici. Ciò a partire dal ruolo delle agenzie internazionali e della governance europea nello stabilire un consenso cognitivo di una comunità epistemica globale, fino alla traduzione delle policy globali della riforma scolastica e dell'innovazione tecnologica nelle politiche nazionali che coinvolgono il campo politico, quello burocratico-amministrativo, e tutti gli attori scolastici.

L'articolo affronta alcune tematiche di natura epistemologica a partire dalla questione della costruzione dello sguardo sociologico in due campi di ricerca: quello della scuola e quello dell'università. In questi campi, forse più che in altri, l'interesse del ricercatore esonda quello puramente scientifico e si intreccia con tre dimensioni: dei valori, del *commitment* politico, della complicità con il campo in cui si opera. Per questa ragione, si impone una grande vigilanza intellettuale. Inoltre, si fa lo schizzo di una sociologia empiricamente fondata e teoricamente accorta, che abbia l'ambizione di uno sguardo totale, cioè di uno sguardo multidimensionale sui processi di istruzione, sulle politiche educative, la loro costruzione e le loro traduzioni nelle pratiche degli attori sociali e nella vita delle istituzioni. Uno sguardo che afferri insieme la dimensione storica dei processi sociali e quella sincronica.

## 2. UNA SOCIOLOGIA MULTIDIMENSIONALE

L'obiettivo di una sociologia dell'istruzione e dell'educazione che voglia essere una sociologia a tutto tondo, quindi non relegata al rango di sociologia specialistica e settoriale, ma campo di studi centrale per la comprensione della società contemporanea in tutta la sua complessità, è quello di assumere tale complessità come obiettivo conoscitivo, tenendo dentro anche le condizioni di produzione del discorso sociologico. Ciò al fine di conquistare una maggiore autonomia rispetto agli sguardi dominanti che ne influenzano finalità e contenuti.

Da un lato, la scuola costituisce un campo complesso, in virtù della diversità dei suoi mondi, dei suoi attori e dei diversi livelli in cui si realizza l'azione. Dall'altro lato, la scuola e l'università costituiscono istituzioni centrali nell'allocazione di risorse simboliche e istituzionali (per es. i diplomi) che contribuiscono a definire le traiettorie degli individui nella loro vita sociale e lavorativa, e a strutturare l'identità sociale (e dunque personale) degli attori sociali. Le scuole, inoltre, costituiscono dispositivi centrali di regolazione nella società contemporanea e, lungi dal perdere tale centralità, la espandono dentro il

---

progetto della *learning society* e dei dispositivi del *Lifelong Learning* e dell'orientamento (Thompson, 2006).

Certamente, questa centralità va problematizzata. Non è priva di costi. Il campo scolastico è infatti uno spazio di tensioni e di lotte e le riforme (e le opposizioni che suscitano) sono lì a mostrare come tali tensioni esprimono interessi e visioni differenti.

Sotto il profilo della ricerca sociologica, si sente la mancanza, in Italia, di una sociologia storica, che assuma come oggetto la relazione circolare tra Stato, scuola e società. Più precisamente, occorrerebbe studiare come la scuola di Stato sia diventata – nel corso di 150 anni di storia – un'istituzione centrale nel processo di strutturazione sociale e politica, di acculturazione e inculturazione degli italiani. In questo processo, essa non è stata un mero volano di trasmissione dei valori dominanti o di modelli comportamentali che permettano un diretto e coerente rapporto tra competenze scolastiche e mercato del lavoro capitalistico, così come teorizzato da Bowles e Gintis (1976), ma ha generato una forza autonoma di sviluppo che ne ha sospinto l'espansione e il radicamento (così come mostrato per il caso francese da Chapoulie, 2010), creando le condizioni, per via di questa medesima espansione, della sua propria crisi (Dubet, 2002).

Nell'analisi dei processi scolastici, si possono individuare tre dimensioni "strutturali":

1. La prima è costituita dalla forma del sistema scolastico in un determinato momento storico: per esempio la distinzione tra gradi di scuola e filiere, i meccanismi relativi al passaggio dall'uno all'altro e il modo in cui strutturano l'esperienza scolastica.

2. La seconda dimensione strutturale è quella della reale distribuzione territoriale dell'offerta formativa: a questo livello si pone il problema dell'accesso alla stessa e dunque dell'effettività della scelta e di una distribuzione equanime delle opportunità formative.

3. La terza è costituita dal modo in cui la distribuzione della popolazione nel territorio, in base alle sue caratteristiche culturali ed economiche – presa nella sua stratificazione storica – si incrocia con la distribuzione oggettiva dell'offerta formativa nello spazio urbano e definisce dunque, attraverso la scelta scolastica, le caratteristiche sociali e simboliche di ogni scuola. Istituito in questo modo le distinzioni pertinenti tra scuole. In ogni contesto locale, le scuole assumono un significato preciso, nel modo in cui i cittadini si rappresentano le differenze tra scuole e i significati scolastici e sociali impliciti in ognuna di esse.

La prima dimensione è legata direttamente alle politiche nazionali, regionali e locali: per esempio la riforma della scuola media nel 1963 ha

---

avuto un effetto sui flussi di studenti, determinando l'espansione successiva della scuola secondaria e nel 1968-69 delle iscrizioni all'università; la seconda dimensione è legata anch'essa alle politiche regionali e locali e incide per esempio sull'apertura o chiusura di sedi scolastiche (di cui è un esempio il dimensionamento scolastico con i suoi effetti sulla struttura dell'offerta formativa). La terza dimensione investe lo studio degli attori sociali, delle loro pratiche e rappresentazioni. Si tratta di una dimensione cruciale per comprendere il modo in cui le politiche educative europee, nazionali e regionali si traducono nelle micro-politiche delle scuole e di come gli attori scolastici attraverso le pratiche danno forma alla scuola e ai suoi significati situati.

Emerge dunque la necessità di studiare l'intreccio tra dimensione micro (attori e pratiche), meso (istituzionale) e macro (sia in termini di struttura generale dell'offerta formativa, che di analisi della struttura generale delle disuguaglianze scolastiche). Questa dinamica di micro-meso-macro emerge in termini di effetti di campo nel rapporto tra condizioni oggettive e soggettive della scelta scolastica (Pitzalis, 2012). Le disuguaglianze scolastiche dunque si producono come effetti di un campo scolastico la cui struttura è nello stesso tempo storicamente data e socialmente costruita. La struttura oggettiva delle opportunità formative, infatti, pre-esiste rispetto alle scelte individuali, ma il suo significato e la sua persistenza dipendono dall'azione degli attori sociali. In particolare, la corrispondenza tra le qualità degli insegnanti e quelle degli studenti è data da un duplice processo di allocazione e scelta: quello degli insegnanti che scelgono la sede e quello degli studenti che scelgono la scuola e l'istituto. Entrambi i gruppi scelgono sulla base dei significati scolastici e sociali legati alla scelta, scelgono il pubblico di quella scuola, o meglio insegnanti e studenti si scelgono mutualmente e vicendevolmente<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La corrispondenza tra caratteristiche degli insegnanti e degli studenti è stato l'oggetto di un articolo recente a cura di Abbiati, Argentin e Gerosa (2017). Inoltre, Argentin e Pavolini (2020) hanno sottolineato quello che definiscono l'effetto "terziario" dell'azione degli insegnanti nel rafforzare gli effetti primari (i risultati scolastici del singolo studente) e secondario (la scelta scolastica operata dalla famiglia) nei processi di riproduzione delle disuguaglianze, enfatizzando l'azione degli attori sociali (presidi, insegnanti, studenti). Si tratta in realtà di una ri-scoperta, giacché in letteratura, questo processo è stato già definito in termini di "constitutive action" da Mehan, Hertweck e Meihls (1986). Possiamo definire la "constitutive action" come quel processo continuo e quotidiano che nella scuola, attraverso le routine della vita scolastica, dalla valutazione all'orientamento, istituisce delle differenze permanenti. Un esempio di questo tipo di ricerche è rappresentato dallo studio dell'azione del Consiglio orientativo realizzata da Marco Romito (2016).

---

Le transizioni scolastiche sono il momento “drammatico” per tutti gli attori: dal punto di vista delle famiglie, prendono la forma della scelta scolastica; da quello degli attori istituzionali (dirigenti, insegnanti, tutor e esperti) prendono la forma dell’orientamento.

Per quanto riguarda le famiglie, la scelta pone il problema specifico della chiusura sociale, della segregazione di classe e di genere e del conflitto che la scelta esprime. Un conflitto che ha come fine la riproduzione sociale delle famiglie attraverso il meccanismo drammatico delle strategie educative e delle scelte abitative (van Zanten, 2009; Lareau, 2003; Cordini, Parma e Ranci, 2019).

Per le scuole e gli attori scolastici, la questione dell’orientamento può essere analizzata nei termini delle dinamiche macro-sociologiche relative ai modi in cui la struttura del campo scolastico e/o di quello universitario determinano, in ragione dei cambiamenti indotti dalle riforme, una competizione accresciuta tra le scuole e le università. Tale competizione produce degli esiti specifici sui processi di orientamento scolastico (Pitzalis, 2012) e universitario. Questo aspetto ci rimanda al modo in cui le politiche educative producono i loro effetti e sono tradotte nelle strategie delle istituzioni educative a livello micro.

Questo va tenuto in conto sia sotto un punto di vista macro-sociologico, nel senso della descrizione dei fenomeni generali, sia sotto quello micro-sociologico, cioè il livello in cui la dimensione processuale si incarna e si produce continuamente attraverso l’azione degli attori sociali.

Anche in assenza di una sociologia storica che ci sostenga, ci compete uno sforzo di storicizzazione come elemento fondamentale nel nostro tentativo di realizzare quella che Bourdieu, seguendo Bachelard, definisce con il concetto di “rottura epistemologica” (Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 1968; Bourdieu, 1984a). Tale rottura si produce attraverso un rapporto corretto tra ricerca empirica e elaborazione teorica. Questo è un aspetto fondamentale: la ricerca in sociologia deve essere continuamente una ricerca empiricamente fondata e teoricamente accorta.

Purtroppo, ancora oggi, spesso, si osserva una divaricazione tra questi due elementi costitutivi del protocollo scientifico della sociologia. Da una parte, troviamo ricerche troppo cariche di teoria e con una ricerca empirica povera o assente. Dall’altra, invece, troviamo un empirismo radicale che si fonda sul culto del metodologismo che, attraverso l’analisi raffinata dei dati statistici produce i risultati scientifici auspicati, senza fare la tara, come detto nel primo paragrafo, con i significati ideologici e teorici impliciti o nascosti contenuti nei data-base costruiti per altri scopi (si pensi all’uso “ingenuo” dei dati Invalsi).

---

Sotto questo punto di vista, dobbiamo mobilitare, nonostante le nostre risorse limitate, tutti i mezzi per progettare il puzzle multidimensionale che ci può portare a una più profonda comprensione sociologica. Innanzitutto dal punto di vista della ricerca empirica, il nostro obiettivo è mettere insieme l'analisi quantitativa dei fenomeni (senza la quale, si rischia di considerare come norma, ciò che colpisce il nostro sguardo, e può essere il frutto di un errore di prospettiva che è macroscopico solo dentro un punto di vista situato o parziale) con l'analisi qualitativa e approfondita dei processi, senza la quale sfugge la dimensione mediata, conflittuale dell'emergere degli interessi e dei significati e il punto di vista degli attori. Questo punto di vista non va ipostatizzato, ma relativizzato. Occorre comprendere le condizioni della sua produzione: la genesi delle traiettorie (carriera e biologica), la posizione sociale all'interno del campo, la condizione in cui è stato espresso il punto di vista (un dirigente, nello studio di preside, tende a esprimere il punto di vista ufficiale e formale). Altrimenti, si cade facilmente nel soggettivismo ingenuo e nel cronachismo.

In definitiva, né il rapporto tra le variabili, né il punto di vista degli attori costituiscono dei totem, che debbano essere assolutizzati. Ma contribuiscono a far emergere la dimensione relazionale degli spazi sociali. Questa è un oggetto di costruzione scientifica che parte dall'analisi delle posizioni degli attori (e le loro traiettorie passate e futuribili) e delle loro prese di posizione, le risorse a disposizione in un contesto dato e le loro strategie di produzione e riproduzione.

Una sociologia empiricamente fondata deve essere nel contempo teoricamente accorta. Deve quindi basarsi su un dialogo continuo tra quadro teorico, concetti mobilitati e campo di ricerca.

### **3. UNO STRUMENTO DI LAVORO: LA NOZIONE DI CAMPO SCOLASTICO**

La nozione di campo non deve essere presa in senso realistico<sup>2</sup>, cioè ipostatizzata, né in senso puramente metaforico come termine per

---

<sup>2</sup> Il concetto di campo è l'elemento centrale di quella che Bourdieu definisce "teoria dello spazio sociale" ed è utilizzato in connessione con la nozione di spazio e spesso come sinonimo di questo. Infatti, la nozione di spazio rompe con la visione sostanzialista dei gruppi sociali, di tradizione marxista, e con le visioni intellettualistiche, oggettiviste ed economicistiche che obliterano la pertinenza delle gerarchie simboliche o che confondono la classe costruita dal ricercatore con la classe mobilitata politicamente. La sociologia è definita come una "topologia sociale" che intende rappresentare il mondo sociale in termini di spazio, cioè come un insieme relativo di posizioni e di distanze. Bourdieu precisa che, nella misura in cui, le proprietà utilizzate per costruire lo spazio sociale sono proprietà agenti allora si può parlare di un "campo di forze" (1984b).

---

indicare un insieme (come sinonimo di organizzazione, o di un'arena politica e sociale assunta come un tutto)<sup>3</sup>. Il campo va inteso come un costruito teorico utile a rendere conto della logica che regge le dinamiche interne allo spazio scolastico, in termini di differenze relative. La nozione di campo ha una valenza euristica, il campo non è una "cosa", una struttura del reale, ma un concetto utile a rendere conto della logica immanente dei sistemi relazionali che assumono il loro significato proprio in virtù della loro dimensione relazionale. Tale concetto ci indica un metodo di lavoro, una modalità di costruzione del dato che assuma ogni "posizione" e ogni "presa di posizione" come inseriti in un sistema di posizioni e di prese di posizione. Come sistema di relazioni, il campo dunque funziona attraverso una sua logica che produce degli effetti duraturi. D'altronde, l'informazione che i teorici della scelta razionale invocano come base della scelta, non è altro che una conoscenza del campo e dei suoi meccanismi.

Il campo è invece un costruito analitico, utile per spiegare le strategie possibili in relazione alle traiettorie probabili e alla distribuzione oggettiva delle risorse pertinenti in un dato momento della storia del campo. La nozione di campo, dal punto di vista dell'attore, implica l'inclusione in uno spazio sociale per il quale si sono fatti degli investimenti (titoli di studio, concorsi) e che ha richiesto lo sviluppo di un *habitus*. Quindi l'appartenenza al campo implica una complicità intima e una profonda introiezione della sua logica. La complicità più che il conflitto è l'elemento fondamentale di funzionamento del campo e ha a che fare con la condivisione di un *ethos*, un insieme di valori, significati, simboli, stili e modi di fare sufficientemente condivisi.

La scelta di insegnare e studiare in una scuola di élite (così come insegnare o studiare in istituto professionale) non è infatti neutra e, per tutti gli attori, implica processi di auto-selezione e successivamente di selezione. Non sono solo gli insegnanti che selezionano gli studenti, ma anche gli insegnanti che "selezionano" gli altri insegnanti e, infine, studenti che selezionano gli altri studenti (questi ultimi, per esempio, con pratiche di marginalizzazione, bullismo, deprezzamento, scherno). Il campo è dunque uno spazio di conflitti e di complicità intime. Il vantaggio che tale concetto offre è di spingerci a fare lo sforzo di afferrare l'insieme dei fattori e dei punti di vista in gioco in un dato momento e nella loro dimensione storica e strutturale.

---

<sup>3</sup> Tra i tentativi finora realizzati di analizzare la nozione di campo come spazio di relazioni, in Italia, contiamo: Vaira, 2011; Pitzalis, 2012; Romito, 2016, Pinna e Pitzalis, 2020, Pitzalis e Porcu, 2017.

Lo spazio scolastico può essere analizzato come campo a diversi livelli di scala: riferendosi al sistema educativo nazionale (per esempio, le opposizioni strutturali che caratterizzano la scuola meridionale rispetto a quella settentrionale) (Porcu e Pitzalis, 2019) è pertinente soprattutto per analizzare i sistemi scolastici locali (che a seconda delle zone possono essere cittadini, provinciali, intra-provinciali, regionali, ecc.) (Pitzalis, 2012). Il sistema scolastico locale focalizzato su un capoluogo di provincia, per esempio, riproduce nella distribuzione nel territorio le distanze sociali e culturali tra gli abitanti delle diverse aree urbane, sub-urbane e rurali, misurabili in termini di distribuzione del reddito, dei diplomi e delle stesse opportunità formative.

La polarizzazione che emerge a livello locale nell'analisi dei dati, tra "buone" e "cattive" scuole, è un elemento strutturale del campo, cioè è l'elemento che ne definisce la struttura. Gli attori sociali quando devono posizionarsi in esso, per esempio, chiedendo un trasferimento (insegnanti) o scegliendo una scuola e una filiera (studenti), tengono conto di questa struttura e dei significati che trasmette e produce. Questi elementi hanno una durata nel tempo, quindi una dimensione storica, di cui occorre cogliere le linee di trasformazione e quelle di continuità.

Se il campo è uno spazio teorico, la sua struttura, costruita dagli atti del ricercatore non è puramente astratta. Essa infatti rende conto anche della struttura dello spazio geografico, nelle sue dimensioni demografica, sociale ed economica (Pitzalis, 2012; Pitzalis e Porcu, 2019; Pinna, Pitzalis e Spanò, 2020). Le differenze di opportunità di formazione nei diversi territori in termini di scelta e di qualità oggettiva dell'offerta scolastica è un elemento centrale del campo scolastico e della sua struttura. Le caratteristiche sociali delle scuole sono legate ai contesti locali.

Quindi la distribuzione oggettiva delle opportunità formative nel territorio è un dato strutturale che definisce un campo scolastico (Pitzalis e Porcu, 2019). Il punto centrale sta nel riconoscere che le strategie residenziali, di emigrazione e mobilità delle famiglie (tutte strategie di riproduzione), costituiscono un elemento di costruzione del campo<sup>4</sup>. Le ricerche sul capitale spaziale focalizzano il modo in cui la scelta residenziale si traduce nei processi di segregazione sociale e di riproduzione sociale delle famiglie, cioè nei loro investimenti in istruzione, in particolare per le diverse frazioni della classe media, e le strategie di chiusura sociale (van Zanten, 2009) e di evitamento, come

---

<sup>4</sup> Sotto questo profilo si segnala il recente numero monografico di *Urban Studies* (Cordini, Parma e Ranci, 2019).

nel caso del fenomeno del *white flight*, analizzato a Milano dal gruppo di C. Ranci (Cordini, Parma e Ranci, 2019).

L'offerta formativa nella sua diversificazione costituisce un campo di differenze, e, afferrata nella sua concreta distribuzione sul territorio, è certamente un elemento fondamentale di comprensione della struttura del campo, per esempio l'accesso concreto alla formazione dipende da specifiche condizioni orografiche e di mobilità (Pitzalis e Porcu, 2019).

#### **4. EFFETTI DI CAMPO**

Nei paragrafi precedenti, ho introdotto il concetto di “effetti di campo” al fine di sottolineare il fatto che gli attori scolastici tendono ad agire coerentemente con la logica del campo scolastico nel suo insieme o dei segmenti pertinenti (contesti locali e contesti organizzativi) all'interno dei quali si muovono e agiscono. Nel senso più lato, il campo scolastico va inteso come l'intero spazio istituzionale che comprende ogni dimensione organizzativa, burocratica, sociale che contribuisce a definire i suoi confini, la sua logica di funzionamento, le regole di inclusione ed esclusione, le poste in gioco e le risorse pertinenti, le remunerazioni materiali e simboliche a cui gli attori hanno accesso, le posizioni istituzionali e informali interne al campo o relate ad esso.

Sotto questo aspetto, il campo scolastico comprende essenzialmente tre dimensioni principali: la sfera politica, la sfera amministrativa, la sfera organizzativa-professionale. La sfera politica in cui gli attori politici e sindacali – ai diversi livelli istituzionali agiscono – nel campo e sul campo (ministri, assessori regionali, provinciali, comunali). Si tratta dunque della connessione tra campo scolastico e campo del potere. La struttura amministrativa e burocratica che dal ministero discende fino agli Uffici scolastici provinciali costituisce una sfera a sé. Ha una relativa autonomia ma è strettamente connessa al campo del potere (da cui dipendono le nomine dei direttori generali degli Uffici scolastici regionali (Usr) e dei dirigenti Miur. Le scuole nella loro concreta dimensione organizzativa e professionale costituiscono una sfera relativamente autonoma anche se strettamente connessa al campo scolastico burocratico, soprattutto perché la figura del Dirigente scolastico è maggiormente organica a quest'ultimo.

In realtà, lo spazio scolastico, in senso ampio, include altri attori che hanno influenza o si intrecciano con le tre sfere: per esempio, enti di formazione, ricerca e valutazione (Indire, Invalsi, Eduscopio, dipartimenti universitari), associazioni di categoria, di genitori, giornali e riviste scientifiche, media, case editrici, produttori di dispositivi

---

elettronici e software, gestori di piattaforme per l'insegnamento, esperti. Inoltre, il campo scolastico è interrelato con quello accademico (si pensi, alla formazione dei docenti).

Ogni attore, all'interno del campo scolastico, è implicato indirettamente e a volte direttamente con tutte le principali sfere indicate. Per questa ragione persegue parallelamente diverse logiche d'azione. Questo elemento è importante: le prese di posizione di ciascun attore possono rispondere a differenti logiche legate alle traiettorie di ciascuno. Per esempio, gli insegnanti reagiscono rispetto alle riforme secondo logiche di natura politico-sindacale e organizzativo-professionale, l'atteggiamento può essere condizionato dalla posizione all'interno dello spazio scolastico e dalla traiettoria di ciascuno, nelle diverse sfere. Come abbiamo mostrato in differenti ricerche, gli insegnanti che abbiamo definito "animatori" sono spesso impegnati nelle diverse ondate di policy, come attori fondamentali nella disseminazione dell'innovazione e nella traduzione dei discorsi di policy elaborati dagli esperti. In particolare, questi insegnanti possono acquisire nel tempo differenti ruoli interni alla scuola (management intermedio), come docenti e formatori arruolati da enti esterni (università, Indire, ecc.) per attività di formazione degli insegnanti o come tutor universitari (Pitzalis, Porcu, De Feo e Giambona, 2016; Pitzalis e De Feo, 2019).

Il dirigente scolastico risponde specialmente alle logiche del campo burocratico rappresentato dal Ministero e dalle sue emanazioni periferiche (Uffici scolastici regionali e provinciali) ma deve agire politicamente all'interno della dimensione organizzativa della scuola mediando o traducendo gli input che provengono dalle altre sfere. In alcuni casi, le tre sfere vengono a confliggere: come quando le Regioni, gli Uffici scolastici regionali e i comuni sono chiamati a fare i piani di dimensionamento. Questi piani vedono da una parte, gli Usr rispondere agli imperativi centrali e dall'altra, le Regioni e i comuni cercare di resistere per rispondere alle opposte esigenze di genitori, studenti, insegnanti e dirigenti, che possono avere interesse convergente alla sopravvivenza di un plesso o di un'autonomia scolastica.

In definitiva, l'azione dell'insegnante può svolgersi sui diversi livelli anche quando si considera il solo contesto organizzativo dell'istituto: nella dimensione professionale dei rapporti con la classe e nella classe, nei rapporti con i colleghi; in una dimensione organizzativa e politica (management e rappresentanza sindacale). Oppure la sua carriera può evolvere anche all'esterno della scuola: nella dimensione politica e sindacale, in quella amministrativa-burocratica, in quella culturale-scientifica professionale (per esempio, divulgatori, formatori, innovatori).

---

L'amministrazione scolastica costituisce, dunque, uno spazio sociale e politico "sui generis" che media, seguendo una sua logica autonoma e proprie poste in gioco, tra il campo del potere politico centrale, quelli periferici (per esempio, Regioni e amministrazioni comunali) e gli istituti scolastici con i loro dirigenti, gli insegnanti e i loro rappresentanti sindacali.

L'istituto scolastico è a sua volta un campo. All'interno del quale, ogni insegnante agisce perseguendo le poste in gioco pertinenti, mobilitando le diverse risorse politiche, sociali, professionali, da cui dipende la propria posizione sociale, politica e professionale all'interno dell'istituto stesso. Le poste in gioco pertinenti possono apparire, a volte, triviali – come la definizione degli orari – ma sono sempre particolarmente drammatiche per chi le vive, in quanto il loro perseguimento drammatizza la questione del peso sociale di ogni singolo insegnante nel contesto sociale-organizzativo dato. Parlando di campo come sistema di relazioni non bisogna far confusione con le interazioni, i rapporti intersoggettivi (di cui parlerò in seguito), ma riferirsi al sistema delle posizioni all'interno di uno spazio politico, burocratico e sociale. Sistema di posizioni che viene definito dal possesso di risorse pertinenti di natura istituzionale (il tipo di diploma di laurea posseduto, concorsi fatti, anzianità di servizio), burocratica (la nomina in una determinata posizione nell'organizzazione) o politica (per esempio, essere rappresentante sindacale, leadership nel Collegio dei docenti). Se osserviamo l'istituto come campo di posizioni relative dobbiamo ammettere che la sua natura è fondamentalmente politica.

Infine, anche la classe scolastica può essere analizzata come un campo. La struttura della classe come campo può sembrare piuttosto elementare, quando si consideri l'opposizione strutturale tra docente e studenti (Pitzalis *et al.*, 2016). In realtà, proprio nell'analisi della classe scolastica emerge il fatto che tale opposizione assume diverse definizioni nei diversi contesti scolastici (per esempio, a seconda dell'età degli studenti o del tipo di scuola) e assume differenti forme a seconda delle risorse che gli attori hanno a disposizione (per esempio, in differenti contesti nazionali), nel definire lo spazio della classe. Lo spazio sociale, dunque, si costituisce in quanto spazio di posizioni relative, che assumono i propri significati, nella relazione reciproca. Le posizioni relative, nella scuola intesa come campo organizzativo, possono essere istituzionali o informali (forme di leadership espressiva).

Un esempio di risorse istituzionali capaci di determinare la posizione relativa oggettiva di una persona all'interno del campo scolastico è rappresentato dall'opposizione tra docente di ruolo e docente supplente

---

non di ruolo e nel caso del campo universitario, dalle tappe della carriera universitaria costituita dai diversi scalini del “*cursus honorum*” accademico. Una traiettoria di carriera implica un’evoluzione nel sistema delle posizioni nello spazio sociale. E ogni cambiamento di posizione implica un cambiamento del punto di vista sul campo e sull’insieme dello spazio delle posizioni. Per questo, non è insolito poter osservare come i cambiamenti di posizione implicano anche una modifica del sistema di prese di posizione.

I campi non sono però insieme istituzionali isolati. Al contrario, lo spazio scolastico (e ancor più quello accademico) sta all’intersezione con campi differenti in cui gli attori perseguono i propri obiettivi.

L’intreccio tra campo burocratico e campo scolastico è accompagnato da un’altra concatenazione: quella rappresentata dal rapporto con il campo del potere. Per questa ragione, la scuola e l’università sono investite da un continuo e incessante processo di riforma. Tale processo può essere studiato sociologicamente in termini di eteronomia/autonomia del campo scolastico e del campo universitario e dei modi in cui il cambiamento normativo e regolamentare produce una trasformazione delle regole del gioco interne al campo (per esempio, l’Asn, l’Anvur, la Vqr) e una redistribuzione delle risorse materiali, politiche e simboliche all’interno del campo. Alcuni articoli (Pitzalis, 2016; Pitzalis e De Feo, 2019) hanno tematizzato il fatto che, a tutti i livelli, il campo scolastico è investito da continui processi di mobilitazione intorno a parole d’ordine di riforma pedagogica, organizzativa, tecnologica, che costituiscono intorno alle policy dei principi di mobilitazione politica.

Le riforme producono cambiamenti strutturali nel campo, cioè tendono a modificare le regole del gioco e la struttura del gioco stesso. Esse quindi tendono a produrre effetti di mobilitazione di due tipi: la mobilitazione politica (a favore o contraria alla riforma) e la mobilitazione organizzativa (sociale e professionale). Anche quest’ultima è “politica”, nella misura in cui incide sulla struttura della distribuzione del potere all’interno dell’organizzazione (si pensi alla Riforma Gelmini per quanto riguarda le Università e l’applicazione di principi del New Public Management e il tentativo di riforma del ruolo del dirigente rappresentato dalla Buona Scuola). La riforma agisce su una delle qualità fondamentali del campo, cioè quella di essere uno spazio di mobilitazione intorno ai propri fini e alle proprie poste in gioco.

Questa circolarità tra macro-politiche e micro-politiche e soprattutto tra strategie degli attori e struttura delle possibilità mette in questione

---

diversi elementi importanti dei processi scolastici: essi non possono essere osservati in maniera univoca, unidimensionale o unilaterale e occorre cercare di conservare una vista d'insieme. Dubet, per esempio, con il concetto di crisi dell'istituzione (2002) ha messo in luce il fatto che negli anni Novanta una scuola universalizzata non rispondeva più alle esigenze di riproduzione delle classi medie. In sostanza, da una parte la scuola produce le condizioni della propria espansione, dall'altra produce quelle della propria crisi.

## 5. INTERAZIONI

Nel paragrafo precedente ho definito il campo come sistema di relazioni. Occorre sottolineare che la nozione di relazione non va confusa con quella di interazione. Un sistema di relazioni implica l'analisi dello spazio sociale in termini di distanze, differenze e scarti, quindi è l'oggetto di una costruzione teorica ed empirica. Gli attori sociali o le istituzioni si distinguono per proprietà specifiche che possono essere afferrate solo se consideriamo l'intero sistema di significati, di interessi e di risorse che li caratterizza e distingue. Quindi, da una parte occorre analizzare lo spazio sociale nei termini della sua struttura immanente. Il concetto di struttura non va inteso in termini realistici, ma sotto un profilo puramente analitico e metodologico relativo alla distribuzione delle posizioni pertinenti all'interno di uno spazio sociale. Per esempio, nel campo universitario si incrociano due logiche differenti, quella dei diversi campi scientifici e quella del campo burocratico, entrambi sono spazi di posizioni (di opposizioni e di prese di posizione) relative che vanno analizzate nella loro specificità (Bourdieu, 1984a).

Comprendere la logica di funzionamento di questi campi richiede, specificamente, la comprensione della logica di entrata nel campo e la logica delle carriere e il rapporto tra queste e la distribuzione di risorse materiali, di capitale burocratico, di potere accademico. Ora, la posizione accademica non è sufficiente a spiegare la distribuzione delle risorse e la logica del campo. Infatti, esiste una dimensione politica e micro-politica. Rimane, dunque da cogliere il senso vivido dell'azione sociale. Cioè i modi in cui gli attori sociali interpretano i loro ruoli all'interno dei mondi istituzionalizzati nei quali si muovono e in cui prendono corpo i conflitti, le negoziazioni e le forme specifiche di integrazione e coesione.

Gli attori sono immersi, dunque, in processi di interazione attraverso cui costruiscono (contribuiscono a creare, produrre e riprodurre) significati condivisi, cioè specifiche culture, organizzative,

---

professionali, istituzionali, dei pari che danno significato all'azione dentro i diversi segmenti del campo. La stessa identità sociale, l'identità istituzionale e professionale dell'attore sociale si costituisce all'interno di processi sociali "caldi" ed incarnati. Inoltre, attraverso l'esperienza prolungata all'interno di un mondo sociale al quale si appartiene, si realizzano processi di socializzazione nei quali si costruisce un *habitus*.

Gli insegnanti, nella scuola, utilizzano l'aggettivo "scolarizzato" per definire una socializzazione di successo, l'alunno ha perduto la sua identità primaria, "selvaggia", e ha acquisito un'identità secondaria (adattamento), in un processo che possiamo definire di "istituzionalizzazione" (Goffman, 1961). Se l'*habitus* formato nell'esperienza primaria costituisce le disposizioni fondamentali della persona, tale *habitus* si trasforma e può entrare in crisi quando, nel corso dei processi di socializzazione secondaria, questi si realizzano in rottura con l'esperienza precedente (si pensi all'esperienza migratoria, ma anche all'esperienza scolastica per gli studenti delle classi popolari). Tali disposizioni comprendono anche gli elementi affettivi e le emozioni, che costituiscono parte integrante della socializzazione (Matthäus, 2017). L'esperienza scolastica è dunque un momento costitutivo dell'identità della persona. Diverse ricerche hanno messo in luce il ruolo di un *habitus* "istituzionale" nelle traiettorie di successo dei ragazzi a scuola. Tale *habitus* si forma nelle strategie educative delle famiglie di classe media (Lareau, 2003) e nel corso dell'esperienza scolastica stessa e dipende dalle condizioni e caratteristiche di questa esperienza (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2017). Quindi nella scuola non si costituisce solo un'identità sociale in generale, ma una identità sociale legittimata dal sistema istituzionale: un'identità sociale istituzionalizzata. Ma il successo di questa istituzionalizzazione (o una scolarizzazione di successo) dipende fortemente dall'incontro tra caratteristiche sociali della scuola e quelle del singolo studente. Il diploma e la laurea sono gli elementi finali che giungono a sancire questo processo trasformativo e di "ordinazione", che Bourdieu definisce nei termini di "magia di stato", giacché rimanda alla potenza trasformativa dei simboli nella magia (1989), con tutto ciò che comporta dal punto di vista istituzionale e simbolico. L'esito di questo processo però si costituisce nella quotidianità dell'interazione in cui le identità prendono significato all'interno delle culture professionali e organizzative del contesto.

Gli attori sociali, dunque, contribuiscono a produrre e a riprodurre la logica del campo e dei segmenti del campo nei quali sono inseriti. La riproducono nella misura in cui ne sono implicati, e aderiscono ai suoi

---

obiettivi espliciti e impliciti e contribuendo così al mantenimento della struttura di senso della vita nelle istituzioni. Tale adesione avviene per il fatto di essere individui socializzati alle logiche del campo (per esempio, un professore universitario ha alle spalle circa 25 anni di scolarizzazione e un periodo successivo di “apprendistato” che fanno di lui/lei una *femina* o un *homo academicus*).

Non si tratta solo di apprendimento di norme implicite e esplicite, ma di un’adesione intima agli obiettivi e una implicazione anche di tipo morale. Le forme di innovazione sono possibili e sono ammesse dentro la logica della lotta nei campi, ma gli insegnanti e gli studenti che si oppongono alla logica del campo sono destinati a essere sanzionati negativamente, dalla marginalizzazione fino all’espulsione. Per esempio, non tutti i professori ordinari hanno uguale “peso” politico, la posizione di ciascuno è definita all’interno di un sistema di relazioni, scambi e riconoscimenti, in cui il potere accademico prende forma (Pitzalis, 2002a). Attraverso, l’interazione prende dunque forma la dimensione politica della vita sociale, in termini riproduttivi ma anche trasformativi.

Tra i due elementi (relazioni e interazioni) sussiste, dunque, una relazione circolare, molto importante sotto il profilo teorico e metodologico. Il sistema di relazioni oggettive viene mantenuto, riprodotto oppure rovesciato, all’interno delle dinamiche di interazione che avvengono a livello micro. Nei sistemi istituzionalizzati evidentemente la continuità prevale sul mutamento, anche se cambiamenti esogeni possono produrre delle vere proprie rivoluzioni nel sistema delle relazioni all’interno di un campo (pur mantenendo il campo come sistema di relazioni). Per esempio, la valutazione della ricerca da parte delle agenzie di valutazione ha introdotto un elemento esogeno che ha mutato le relazioni esistenti tra accademici con ruoli differenti. Per esempio, i verdetti dell’Anvur e della Vqr (Valutazione qualità della ricerca) hanno cambiato le gerarchie simboliche all’interno dell’accademia e hanno spostato una parte del potere accademico dalla dimensione locale a quella nazionale (Asn).

L’esempio di una ricerca tuttora in corso, in un’area della Sardegna centrale, ci permette di mettere in luce in che modo si intreccia un sistema di relazioni con i processi di interazione. Il sistema scolastico locale offre in questo caso solo una scelta binaria tra Liceo e un Istituto professionale (Agrario). Il sistema sovra-locale e provinciale offre altre scelte di istituti tecnici e professionali che comportano però dei costi elevati: trasferimento nei capoluoghi di provincia o il pendolarismo. In ogni caso, l’opzione è binaria tra l’unico liceo e i vari istituti tecnici.

---

Quindi, la scelta scolastica e l'orientamento fatto dalle scuole prendono forma dentro una struttura del campo scolastico data. I ragazzi e le ragazze del Villaggio scelgono tra le diverse opzioni affermando il significato della loro scelta nel quadro del sistema significati scolastici e sociali condivisi all'interno del contesto locale. In questa scelta gli attori sociali (orientati e orientatori) valutano le caratteristiche sociali e scolastiche di ciascuno (Pinna, Pitzalis e Spanò, 2020; Pinna e Pitzalis, 2020). All'interno di una scelta binaria, esiste un'opzione "prestigiosa" (il Liceo) e un'opzione "modesta" (l'Istituto agrario). Questa opzione di scelta, tradizionalmente, vedeva i ragazzi provenienti dalle famiglie di classe media orientarsi verso il Liceo e quelli provenienti da famiglie contadine e operaie verso l'Agrario. Questa dicotomia quindi corrispondeva alle divisioni sociali pre-esistenti.

Nonostante questa polarizzazione, in realtà, i processi di scelta non sono così lineari e dicotomici. Infatti, oggi, di fronte alla crisi di riproduzione delle zone rurali (crisi demografica, sociale ed economica), molti ragazzi di classe operaia tentano il passaggio al liceo, seguendo il flusso dei ragazzi di classe media del circondario. Quindi evitano di indirizzarsi volontariamente e immediatamente nel lato negativo della polarità: quello dei cattivi studenti destinati ai lavori manuali, applicativi e tecnici. L'esperienza del liceo per molti di questi, specie di sesso maschile, si rivela infausta. Dopo alcune bocciature tendono a ritirarsi dagli studi o a rifluire nelle filiere tecniche e professionali. La scuola fa il suo lavoro di separazione, selezione, etichettamento. In sostanza, valuta in maniera implicita e/o esplicita la corrispondenza tra le caratteristiche dello studente e quelle della filiera scelta. Un genitore operaio, di fronte al fallimento scolastico dei suoi due figli maschi al liceo scientifico, dice una frase emblematica: «gli insegnanti mettono il filo a piombo, i ragazzi che non sono in linea vengono scartati». Cosa rappresenta il filo a piombo? Si tratta delle aspettative che gli insegnanti hanno in termini di adesione culturale, comportamentale, morale e anche estetica all'ideale di uno studente liceale, cioè uno studente scolarizzato di classe media.

Dall'altra parte, il successo dell'Agrario è dovuto al fatto di recuperare una parte di questi ragazzi classe operaia che falliscono con il Liceo e che non abbandonano definitivamente rifugiandosi nel mondo dell'economia informale della campagna.

Quindi abbiamo un campo scolastico come spazio di differenze relative e abbiamo degli istituti scolastici che ne costituiscono le polarità: all'interno di questi istituti troviamo culture scolastiche differenti elaborate dai docenti e dagli studenti, cioè definizioni della

---

situazione, dei comportamenti accettabili, degli stili, dei linguaggi, e delle definizioni di sé, in base alle loro caratteristiche sociali. Queste culture elaborate da studenti e docenti nel corso del tempo, impongono norme di comportamento specifiche agli studenti e ai docenti stessi. Gli insegnanti del liceo condividono delle aspettative su quali siano le qualità scolastiche e sociali dello studente del liceo. I docenti dell'Agrario, spesso di estrazione popolare e con diplomi tecnici, aderiscono a una visione del mondo e del lavoro che è vicina a quella dei loro studenti.

Questa corrispondenza tendenziale, tra i significati dell'esperienza scolastica condivisi dai docenti e quelli condivisi dagli studenti, nei diversi segmenti di scuola, ha delle conseguenze ben reali nei concreti processi di interazione dove avviene il riconoscimento intersoggettivo e la negoziazione di identità scolastiche (e sociali) accettabili. Proprio perché sono in gioco le dimensioni simboliche e materiali in cui gli individui mettono in gioco le proprie identità sociali che nella scelta della scuola, la segregazione scolastica (di classe, di genere ed etnica) avviene largamente per autoselezione: uno studente di classe operaia può evitare di iscriversi in una scuola frequentata da studenti della borghesia urbana. Infatti, nelle narrazioni degli studenti di classe popolare emerge spesso il sentimento di essersi sentiti fuori luogo, diversi, quando si frequentano scuole storicamente "borghesi". Non sono solo gli insegnanti, ma sono gli stessi pari, gli studenti, che attraverso le dinamiche interne al gruppo contribuiscono a rimettere a posto, colui che è percepito come fuori posto.

La ricerca sull'Alternanza scuola lavoro ha permesso di mettere in luce la logica con la quale, nei diversi segmenti del campo, docenti e studenti convergono nel dare definizioni dell'Asl coerenti con le definizioni condivise e legittime di scuola e del rapporto tra scuola e lavoro che sono proprie dell'universo sociale e scolastico che li ha eletti e a cui si sono votati (Pinna e Pitzalis, 2020).

Questi processi, a livello micro, danno luogo a pratiche di interpretazione, interazione, intersoggettività, negoziazione e conflitto. Il loro esito è quello di tendere a riprodurre il sistema delle relazioni pre-esistente, che ne fonda la logica di base, proprio perché insegnanti e studenti si sono auto-selezionati in base all'adesione morale, ideologica e ideale che ogni filiera scolastica (e ogni istituto) rappresenta.

Come mostrato da numerosi studi sulle pratiche di resistenza, gli individui di classe subalterna (sotto il profilo economico e dell'egemonia culturale) possono dare un valore a ciò che i gruppi dominanti considerano un disvalore (McLeod, 1987; Willis, 1977). Questo avviene perché la dimensione locale è densa di significati e di

---

interessi e in essa si formano le disposizioni durature e gli schemi di percezione del mondo (da cui si guarda il mondo). Ma c'è di più, nello spazio locale, gli individui, subalterni dal punto di vista dei gruppi dominanti, attingono a risorse che hanno valore solo dentro quello spazio, e perderebbero valore altrove (Retière, 2003; Tissot, 2019). Quindi gli attori hanno interessi economici, possiedono un capitale sociale mobilitabile per trovare lavoro e avere solidarietà, affettività e prestigio. La vita dei dominati (per esempio, gli abitanti dei comuni rurali) o dei quartieri periferici suburbani non è dunque una esistenza minore. È un'esistenza svalutata dal punto di vista simbolico (prestigio) secondo le norme dominanti, ma valutabile e apprezzata da chi vi attinge risorse pertinenti. In questo senso, il nesso tra *habitus* e *habitat* è essenziale per cogliere pienamente i processi sociali nella loro complessità (Spanò e Pitzalis, 2021).

## 6. FERRAMENTA

Nel corso degli ultimi decenni abbiamo assistito ad un progressivo scivolamento del focus del dibattito politico, scientifico e culturale dall'*education* al *learning*. Questo cambiamento di prospettiva non è neutro, l'accento sugli apprendimenti infatti è legato a una fondamentale atomizzazione del discorso educativo. Il dispositivo centrale di questo discorso è costituito dal concetto di competenza individuale. Tale concetto – costruito teoricamente e operazionalizzato sperimentalmente – è entrato – attraverso la somministrazione dei test di valutazione delle competenze (OCSE-PISA, INVALSI) – tanto nel senso comune, quanto nell'esperienza e nelle pratiche di insegnanti, esperti, ricercatori, amministratori, alunni e famiglie. Le competenze sono diventate “vere”, oggetti reali, e il Sacro Graal della mobilitazione degli attori scolastici.

Le competenze così concepite costituiscono, dunque, un dispositivo di natura ontologica e storica: sono assunte come universali e avulse dai contesti nei quali si dispiegano. Questo assunto è alla base della comparazione internazionale tra gli studenti dei paesi OCSE, di lingue molteplici e di sistemi scolastici diversi che si pongono obiettivi formativi opposti. Si assume dunque che le competenze di base siano misurabili con una medesima metrica tra studenti diversi, di culture differenti, di dissimile condizione sociale. Inoltre, i data-base prodotti dalle agenzie internazionali e nazionali si sono imposti come un dispositivo estremamente potente di costruzione del discorso scientifico oggettivo e legittimo per ricercatori che spesso ne trascurano i presupposti tecnici, teorici e ideologici.

---

Le rilevazioni di OCSE-PISA (dal 2003) hanno avuto il merito indubbio di dare la prima sveglia ad una sociologia caduta in una sorta di incantamento del mondo sociale, dovuto alla credenza radicatesi dalla fine degli anni Ottanta fino alla recessione del 2008, della fine della pertinenza della questione di classe e dell'evaporazione delle disuguaglianze scolastiche e sociali. Dall'altro lato, quelle rilevazioni, hanno prodotto un mutamento sostanziale di punto di vista: si è passati dal nesso società/istituzioni/classi sociali a quello docente-studente: nel primo caso, il problema è quello delle disuguaglianze sociali e della loro riproduzione attraverso la mediazione della scuola, nel secondo, il problema si trova nell'efficacia degli insegnanti come singoli e come gruppo di lavoro scolastico e nella responsabilità dello studente e della famiglia. In questo, secondo caso la "colpa" oscilla, di volta in volta, dall'insegnante, alle famiglie, allo studente. Tale approccio è stato accolto "naturalmente" in seno a un campo sociologico italiano che, nelle sue correnti dominanti – quella oggettivista-individualista e quella soggettivista-costruttivista – era predisposto a considerare la dimensione della classe sociale e delle disposizioni degli attori come "ferramenta" desuete. I primi, interessati al tema della scelta razionale e, dunque, della motivazione individuale, si sono concentrati sul problema dell'efficacia delle scuole (e della loro riforma); i secondi, focalizzati sul tema dell'agency e delle "aspirazioni" dell'attore sociale individuale, immaginando un individuo sostanzialmente scevro da costrizioni, dotato di un'identità fluida, libero di stabilirla e decidere la propria traiettoria semplicemente scegliendo tra i possibili immaginari e, dunque, responsabile del proprio stesso successo/insuccesso, hanno prodotto una sociologia depotenziata e consolatoria.

Nella fase attuale del dibattito, alle competenze di base si sono aggiunte le competenze trasversali (*soft skills*) e quelle personali (*character skills*). Ancora una volta queste sono considerate in una dimensione "ontologica", come astoriche, universali, misurabili e diventano l'oggetto di un dibattito (che prende accenti pedagogici, sociologici, economici, antropologici ma, in ogni caso, soteriologici) i cui contorni sono definiti dai principali imprenditori di policy (Agenzie internazionali e nazionali, Commissione Europea, Fondazioni bancarie e i gruppi di ricerca, associazioni di categoria).

Si tratta di un passo ulteriore in un processo di atomizzazione in cui l'individuo, isolato e decontestualizzato, è oggetto di un continuo processo di valutazione che ne misura la "normalità" rispetto alla media e di "certificazione" che eternizza e istituzionalizza le differenze (di cui

---

sono esempi il portfolio dello studente e il “curriculum” introdotto dal Ministro Bianchi nel maggio 2021).

Di fronte a tali processi, le correnti individualiste (soggettiviste e quelle oggettiviste) della sociologia si sono dimostrate, in generale, funzionali alla legittimazione del discorso tecnocratico se non quando ancillari rispetto al punto di vista dell’amministratore e del policy-maker. Ne sono un esempio le ricerche che pongono l’accento sulla “resistenza al cambiamento” da parte di professori di scuola o universitari rispetto alla razionalità delle riforme. Esito paradossale di sociologie che affermano di valorizzare la razionalità dell’attore sociale, salvo considerarlo “irrazionale” quando i suoi comportamenti non corrispondono alla razionalità superiore dell’esperto a servizio del riformatore (Pitzalis, 2018).

Prendere sul serio la razionalità del soggetto agente significa invece considerarlo come un soggetto storicamente e socialmente situato. Un soggetto che agisce in contesti organizzativi-istituzionali concreti che definiscono i limiti della sua azione. Le competenze per esempio non sono affatto proprietà statiche del soggetto agente ma sono funzioni del contesto, dentro il quale l’agente si può esprimere come soggetto sociale competente, ciò che Bourdieu definisce “senso pratico”. Assumere il punto di vista della complessità, significa assumere come oggetto di ricerca l’insieme dei livelli dei fenomeni che si osservano, fuggendo da ogni tipo di riduzionismo. Analizzare il processo di produzione del discorso politico e del discorso scientifico, significa comprendere il funzionamento dei campi di policy nazionali e transnazionali dentro i quali, in modo circolare, si costituisce il discorso scientifico legittimo e si trasforma in discorso politico e tecnico che viene adottato dagli agenti dei campi a cui si applica.

Una sociologia relazionale deve essere una sociologia totale e considerare il proprio oggetto come un oggetto complesso, multidimensionale e dinamico, storicamente dato e socialmente costruito. Il suo primo passo è quello della presa in conto delle condizioni storiche (sociali e politiche) del suo emergere in quanto oggetto sociologico legittimo e le condizioni di produzione dei diversi discorsi sociologici su di esso. In questo senso, una sociologia relazionale deve essere una sociologia riflessiva, giacché deve essere cosciente del suo duplice ruolo di costruzione del mondo sociale e del discorso scientifico.

Ferramenta del sociologo sono gli umili strumenti (concetti e metodi) del mestiere, ereditati o acquisiti nel corso del lavoro di ricerca e utilizzati, di volta in volta, per rispondere alle domande di ricerca che

---

l'interpretazione dei dati empirici impone. La sociologia è un prodotto culturale e come tale è oggetto di una costruzione. Riflettere su questa costruzione, sui suoi obiettivi e limiti, sul materiale usato e sugli strumenti impiegati è parte integrante del lavoro di una sociologia riflessiva e critica che assume di descrivere la logica del mondo sociale per quella che è, con i suoi rapporti di forza e di dominio, materiali e simbolici, con la consapevolezza di essere parte integrante di questo gioco.

Tale approccio alla sociologia chiede che questa sia un lavoro collettivo di ricerca empirica e costruzione di concetti che sopravanza gli sforzi del singolo ricercatore, al contempo ne fa una disciplina umile che accetta il lavoro sporco di immergersi nel mondo sociale, per comprendere, far emergere e portare alla luce la *miseria del mondo sociale*, con l'ambizione di svelarne la logica.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABBIATI, G., ARGENTIN, G., GEROSA, T. (2017). Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case. *Politica Economica*. 1: 12-58.
- ARGENTIN, G., PAVOLINI, E. (2020). How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research. *Politiche Sociali*. 7(1): 149-176.
- BALL, S.J., MAGUIRE, M., BRAUN, A., HOSKINS, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Studies in the Cultural Politics of Education*. 32(3): 611-624.
- BENADUSI, L., SERPIERI, R. (a cura di) (2000). *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- BENADUSI, L., GIANCOLA, O., VITERITTI, A. (2020). L'autonomia dopo l'Autonomia nella scuola. Premesse, esiti e prospettive di una policy intermittente. *Autonomie locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*. 2: 325-341.
- BOWLES, S., GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. (1984a). *Homo Academicus*. Paris: Les Édition de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1984b) Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*. 52-53: 3-14.
- BOURDIEU, P. (1989). *La Noblesse d'Etat*. Paris: Édition du Seuil.
-

- BOURDIEU, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 150(5): 43-58.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C. (1968). *Le Métier de Sociologue*. Paris: École Pratique des Hautes Études.
- BUTERA, F. (2002). *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- CHAPOULIE, M. (2010). *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- CORDINI, M., PARMA, A., RANCI, C. (2019). 'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. *Urban Studies*. 56(15): 3216-3233.
- DE FEO, A., PITZALIS, M. (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 2: 251-275.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Édition du Seuil.
- GASPERONI, G. (1997). *Il rendimento scolastico*. Bologna: il Mulino.
- GOFFMAN, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situations of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City, NY: Anchor Books. Trad. it.: *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi, 2010.
- GREK, S., OZGA, J. (2009). Governing education through data: Scotland, England and the European education policy space. *British Educational Research Journal*. 36(6): 937-952.
- GRIMALDI, E., (2019). La valutazione della scuola in Italia. Un esercizio di riflessività epistemica. *Sociologia Italiana – AIS Journal of Sociology*. 13(1): 151-166.
- LANDRI, P. (2014). Governing by Standards: The Fabrication of Austerity in the Italian Education System. *Education Inquiry*. 5(1): 25-41.
- LAREAU, A. (2003). *Unequal Childhood*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- MACLEOD, J. (1987). *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder, CO: Westview.
- MATTHÄUS, S. (2017). Towards the Role of Self, Worth, and Feelings in (Re)Producing Social Dominance. Explicating Pierre Bourdieu's Implicit Theory of Affect. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*. 42(4): 75-92.
- MEHAN, H., HERTWECK, A., MEIHLS, J.L. (1986). *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers*. Stanford: Stanford University Press.
-

- NORMAND, R. (2012). Sciences du gouvernement de l'éducation et réseaux transnationaux d'experts: la fabrication d'une politique européenne. *École et société*. 29(1): 103-124.
- PINNA, G., PITZALIS, M. (2020). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola Democratica*. 1: 17-35. Doi: 10.12828/96793
- PINNA, G., PITZALIS, M., SPANÒ, E. (2020). Il possibile, il probabile. Scelte scolastiche e lavorative di giovani in aree rurali in declino. In E. Cois (a cura di), *Aree rurali in transizione oltre la crisi economica. Nuove imprenditorialità, agency giovanile ed empowerment comunitario nelle aree interne sarde* (pp. 107-128). Torino: Lexis Compagnia Editoriale.
- PITZALIS, M. (2002a) *Réformes et continuités dans l'université italienne*. Paris: L'Harmattan.
- PITZALIS, M. (2002b) *L'amministrazione universitaria nei processi di riforma*. Studio sociologico. Cagliari: CUEC.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze. *Scuola Democratica*. 6: 2012.
- PITZALIS, M. (2016). The technological turn: Policies of innovation, Politics and Mobilisation. Introductory notes. *Italian Journal of Sociology of Education*. 8(2): 11-27.
- PITZALIS, M., PORCU, M., DE FEO, A., GIAMBONA, F. (2016). Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali. Bologna: il Mulino.
- PITZALIS, M. (2018), Tra Scilla e Cariddi. Alla ricerca di una rotta per l'università italiana. *Rassegna Italiana di Sociologia*. 1: 148-154.
- PITZALIS, M., DE FEO, A (2019). Micropolitics of school innovation: recruiting, mobilizing and converting teachers. *Italian Journal of Sociology of Education*. 11(1): 69-90. Doi: 10.14658/pupj-ijse-2019-1-4.
- PITZALIS, M., PORCU, M. (2019). Tante Italie. Anche a scuola. In M. Pitzalis, M. Porcu (a cura di), *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia* (pp. 123-139). Bologna: il Mulino.
- PITZALIS, M., PORCU, M. (2017). Cultural Capital and Educational Strategies. Shaping Boundaries Between Groups of Students With Homologous Cultural Behaviours. *British Journal of Sociology of Education*. 38(7): 956-974.
- RETIÈRE, J.-N. (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*. 63(16): 131-143.
- RIBOLZI, L., MACCARINI, A. (2001). *Scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
-

- ROMITO, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
- SERPIERI, R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- SPANÓ, E., PITZALIS, M. (2021). Tra habitus e habitat: conflitti e complicità nelle periferie napoletane. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 1: 25-48.
- TARABINI, A., CURRAN, M., FONTDEVILA, L. (2017). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*. 38(8): 1177-1189.
- TISSOT, S. (2010). La dimension spatiale des ressources sociales. *Regards Sociologiques*. 40: 5-7.
- THOMPSON, P. (2006). Policy scholarship against de-politicisation. In J. Ozga, T. Seddon, T. Popkewitz (eds.). *Education Research and Policy Steering the Knowledge-Based Economy*. London: Routledge.
- VAIRA, M. (2011). *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica. Idee, norme, pratiche, attori*. Milano: LED edizioni universitarie.
- VAN ZANTEN, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5): 24-34.
- VAN ZANTEN, A. (2012). A Good Match: Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice. In J. Bechert, C. Musselin (eds.), *Constructing Quality. The Classification of Goods in the Economy* (pp. 77-99). Oxford: Oxford University Press.
- VITERITTI, A., GIANCOLA, O. (2015). Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*. 56(3-4): 555-580.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
-



## **“ABBANDONARE L’IPOCRISIA DELL’ISTRUZIONE”**

### **Riflessioni e proposte a partire da *Capitale e ideologia* di Thomas Piketty**

di *Emanuela Susca*\*

#### Abstract

---

*“Putting aside the hypocrisy of education”. Reflections and proposals on the basis of *Capital et idéologie* by Thomas Piketty*

This article focuses on the analysis of inequality conducted by Thomas Piketty in his *Capital et idéologie*, with particular reference to the educational gap between the richest and the most excluded. However, while Piketty emphasizes the weight of the economic aspects, the adopted perspective recalls the Bourdieusian concepts of cultural capital, symbolic violence and cognitive submission of the dominated. This makes it possible both to show the limits of some of the proposals put forward by Piketty and to reiterate the importance of redesigning and better financing compulsory education.

#### Keywords

---

Equality; inequalities; lifelong learning; social reproduction.

---

\* EMANUELA SUSCA è ricercatrice in Sociologia generale all’Università degli studi di Urbino “Carlo Bo”.

Email: [emanuela.susca@uniurb.it](mailto:emanuela.susca@uniurb.it)

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.89-111

---

## 1. INTRODUZIONE

Al di là del sistema legale e fiscale, è soprattutto l'istruzione a svolgere un ruolo cruciale nella formazione delle disuguaglianze primarie. Nel lungo periodo, sono infatti l'accesso all'informazione e la diffusione delle conoscenze che permettono la riduzione delle disuguaglianze, sia all'interno dei paesi sia a livello internazionale (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 611).

**L**e pagine che seguono sono un percorso di riflessioni quanto più possibile organico condotto a partire dal recente e corposo studio di Thomas Piketty intitolato *Capitale e ideologia* (2019). In particolare, sono prese in considerazione le argomentazioni nel complesso più che solide e documentate con cui lo studioso francese ha inteso rimettere al centro del dibattito pubblico il tema imprescindibile della disuguaglianza e, in particolare, della funzione insostituibile che ha svolto e può ancora svolgere l'istruzione in vista della costruzione di società più egalitarie e giuste.

Il lavoro di Piketty ha insomma l'indiscutibile merito di riaffermare la politicità di cui è intrinsecamente caricato il multiforme pianeta dell'educazione e formazione, dando in quest'ottica particolare rilievo a tutte quelle scelte di allocazione e modulazione delle risorse che i vari governi presentano come meramente tecniche o dettate da esigenze di razionalizzazione economica e che, invece, contribuiscono con forza a perpetuare il carattere classista dell'ordine sociale. Di qui, però, nasce anche la necessità di comprendere e spiegare cosa abbia reso e renda possibile la generale e tutto sommato pacifica accettazione di politiche più o meno camuffate che, ritorcendosi oggettivamente contro la maggioranza dei cittadini, rovesciano le finalità dell'istruzione facendo di questa, da principale strumento dell'uguaglianza, un veicolo per la gerarchizzazione e l'esclusione.

In modo in verità poco sorprendente, *Capitale e ideologia* individua come fattore causale la diffusione di una «ideologia neo-proprietarista» che per un verso esalta e addita ad esempio gli individui di successo e, per l'altro verso, consegna i tanti perdenti a uno stato di impotenza e auto-colpevolizzazione. Ed è questo un quadro estremamente familiare ai sociologi, che – anche prescindendo dalla critica diretta al neo-liberismo o, per dirlo con Piketty, al “neo-proprietarismo” – hanno già da tempo ben chiare le conseguenze sulle persone di un'individualizzazione che si è andata via via radicalizzando. Se la nostra modernità avanzata lascia i soggetti soli davanti al rischio e fa dell'autonomia e auto-realizzazione un imperativo ineludibile (Beck, 1986, tr. it. 2013; Bauman, 2001, tr. it.

---

2002), chi non riesce o addirittura soccombe non ha letteralmente nessuno al di fuori di sé da poter biasimare.

Inoltre, *Capitale e ideologia* avanza l'idea non del tutto nuova né convincente secondo cui un ruolo importante nella produzione della disuguaglianza nell'istruzione sarebbe stato e sarebbe esercitato da una componente sociale di sinistra istruita e tutto sommato interessata a mantenere l'iniquità dei sistemi scolastici per assicurarsi le basi del proprio privilegio e della distanza dai ceti popolari.

Nel complesso però, al di là della constatazione della pervasività della retorica meritocratica e dell'assenza di un'ambizione radicalmente riformatrice della scuola, poco o nulla viene detto del modo in cui, già nella sua strutturazione, la scuola possa farsi generatrice di consenso rispetto alle attuali gerarchie e, soprattutto, di come tale consenso si radichi tanto profondamente negli individui da generare in molti di loro una sostanziale rinuncia alle possibilità di emancipazione che pure l'istruzione potrebbe offrire. Di conseguenza, il contributo tenderà di arricchire il quadro di Piketty ripercorrendo brevemente alcune idee e acquisizioni provenienti da un autore che è già presente e richiamato nell'analisi dell'economista francese: Pierre Bourdieu. A quest'ultimo, infatti, si devono sia una denuncia perentoria dell'azione pedagogica e della selezione scolastica come meccanismi di garanzia e riproduzione dell'ordine sociale, sia una spiegazione delle dinamiche di gerarchizzazione che illumina le molte facce del dominio, di un dominio che – ancor prima che immediatamente economico – è culturale, sociale e politico. Ed è questo approccio che può consentire di cogliere quale sia realisticamente la condizione dei dominati. Vista con Bourdieu, infatti, la sottomissione è esercitata anche e forse innanzi tutto sul piano cognitivo, traducendosi non in una qualche forma di passività o in un sonno della ragione da cui destare il soggetto, ma in un'attività e in un esercizio anche creativo della ragione stessa che restano pesantemente situati e condizionati da limiti strutturali e al contempo introiettati. Ed è per tutto questo che l'esclusione di cui sono vittime le persone più svantaggiate – e che tocca l'istruzione, la biografia lavorativa e professionale e lo stesso pieno godimento della cittadinanza – tende spesso ad assumere le sembianze di un'auto-esclusione, limitando i margini di manovra e intervento anche nell'ipotesi di scelte politiche illuminate e benintenzionate.

L'idea bourdieusiana di un legame forte tra oggettivazione e soggettivazione nella costruzione delle disuguaglianze dentro e attraverso l'istruzione consente insomma di non perdere di vista le logiche che si esprimono nei microcosmi delle scelte/non scelte individuali e, parallelamente, di affermare o ricordare che l'istruzione stessa può farsi pro-

---

motrice di emancipazione solo a condizione di una rottura quanto più possibile larga con l'accettazione ragionevole e rassegnata delle asimmetrie sociali. E di ciò si cercherà di tener conto nell'ultimo paragrafo, che analizza più da vicino due proposte almeno all'apparenza più praticabili avanzate nelle sezioni conclusive di *Capitale e ideologia*: la richiesta di rendicontazioni più trasparenti delle spese statali per l'istruzione, finalizzata a far emergere i tratti di ingiustizia, e una politica di investimenti e norme che agevolino tangibilmente, e lungo tutto l'arco della vita, l'allargamento delle conoscenze e la crescita culturale dei soggetti meno dotati di risorse e spesso esclusi precocemente dall'istruzione formale per come è comunemente intesa.

Entrambe le proposte possono rivelarsi utili ma, come si avrà modo di dire meglio anche con riferimento alla situazione italiana, non possono esimere da una riaffermazione in termini anche concreti e progettuali della vocazione universalistica di scuola e università. Infatti, accanto a un *lifelong learning* coerente e all'idea stessa di un pluricentrismo formativo più o meno compiuto, è l'obiettivo di un'istruzione obbligatoria di qualità a rimanere decisivo e a meritare l'attenzione prioritaria nel dibattito pubblico e in un'agenda che voglia essere realistica e assieme ambiziosa. E tale obiettivo non può essere rimandato a un futuro imprecisato perché, come si sottolineerà nelle conclusioni, riformare la scuola significa anche credere e dimostrare che è ancora possibile decidere in materia di società e di democrazia.

## **2. LOGICHE ECONOMICHE, IDEOLOGIA, STRUTTURAZIONE DELLA SOCIETÀ**

Nella vastissima letteratura sui nuovi volti e sull'attuale inasprirsi della disuguaglianza, *Capitale e ideologia* ha il merito di affrontare il legame tra politiche fiscali e redistributive e mondi dell'istruzione in un'ottica quanto più possibile larga sia dal punto di vista temporale sia da quello spaziale, da un lato rimontando sino alla strutturazione medievale degli assetti di potere e dall'altro aprendosi a una visione globale che compara tra loro evoluzioni diverse e differenti contesti sociali e culturali. È dunque a valle di una larghissima ricognizione che Piketty può avanzare le affermazioni che si è scelto di riportare in esergo sul ruolo cruciale dell'istruzione tanto nella formazione quanto nel superamento delle disuguaglianze. Ed è poi da tale assunto che deriva la riaffermazione di una verità già nota e spesso ribadita nelle analisi di studiosi ed esperti: investire poco e male o, peggio ancora, tagliare sull'istruzione – come al di là dei proclami si tende a fare negli Stati Uniti come nella stessa Eu-

---

ropa e nella Francia particolarmente cara all'autore – significa colpire neppure troppo indirettamente una quota rilevante delle popolazioni lasciando campo libero alle disuguaglianze.

Ciò detto, resta anche per Piketty da dar conto del perché larghi strati che hanno il diritto di voto accettino per lo più passivamente il protrarsi dello stato delle cose senza neppure tentare di tutelare il proprio interesse e selezionare politici che invertano la rotta. E la spiegazione, anche prevedibilmente, richiama il peso dell'ideologia – che di per sé legittima l'esistente e ne rende poco distinguibili le logiche – e in particolare dell'attuale neo- o iper-liberismo. Quest'ultimo, infatti, rivelando capacità di estendersi in modo quasi irresistibile, riduce gli spazi di pensiero o di azione alternativi e, rappresentando un aspetto intimamente connesso alle dinamiche di globalizzazione, arriva ad assediare e a sottomettere alla propria logica i luoghi e i campi dell'istruzione su scala mondiale (Tett e Hamilton, 2019).

*Capitale e ideologia* parla a riguardo del dilagare di una «ideologia neo-proprietarista» che subordina appunto alla proprietà gli altri diritti e che, portando a maturazione tendenze già presenti da decenni, si sviluppa pressoché incontrastata a partire dagli anni a cavallo tra lo scorso secolo e l'attuale, differenziandosi rispetto al «proprietarismo ottocentesco e primo-novecentesco» – ovvero dal liberismo inteso classicamente – soprattutto perché si salda con un'altra ideologia, quella meritocratica portata alle estreme conseguenze (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 811-812). E non è tutto. A rendere ancora più efficaci e penetranti i tanti discorsi che esaltano l'individualismo provvedono l'«illusione filantropica» e la «sacralizzazione dei miliardari» che si sono arricchiti a dismisura grazie alle possibilità dell'economia digitale e che mostrano all'opinione pubblica la faccia compassionevole del successo sovvenzionando progetti filantropici spesso riguardanti proprio istruzione ed educazione (Ivi: 815). Piketty osserva in modo molto pertinente che queste donazioni non rappresentano affatto una redistribuzione, ma al contrario sono «una nuova forma di confisca del bene pubblico e di deriva censitaria» perché provengono da soggetti che, anziché finanziare pagando le tasse le politiche statali, godono per lo più di esenzioni fiscali rilevanti (Ivi: 818). E a ciò si potrebbe aggiungere che la celebrazione del nuovo miliardario mecenate, oltre a rafforzare la teodicea della felicità che premia i dominanti, si presta particolarmente ad attivare speranze ed entusiasmi degli aspiranti *imprenditori di sé* che popolano le economie del capitalismo maturo (Romano, 2017).

Le ricadute inevitabili di questo intreccio ideologico che consacra i pochi vincenti sono la colpevolizzazione e l'auto-colpevolizzazione dei

---

perdenti, ovvero di tutti coloro che falliscono pur impegnandosi nella competizione o che, più verosimilmente, rinunciano perché dissuasi in partenza al prendere parte alla competizione stessa. Dunque, un'auto-esclusione che assume anche la forma di disinteresse per le *chances* di uguaglianza almeno ipoteticamente offerte dall'istruzione e, perciò, di un allontanamento da una scuola e un'università che, ribaltando promesse e proclami, mantengono e più precisamente rafforzano la disuguaglianza.

È in questo contesto che vengono richiamati gli studi seminali di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sul carattere profondamente classista dell'istruzione in generale e di quella di massa in particolare, dedita quasi funzionalisticamente al ruolo di legittimazione e riproduzione di un ordine sociale fondato su privilegio e asimmetria. Pur essendo passati decenni dalla pubblicazione di quei lavori, poco o nulla sembra essere cambiato se non addirittura in peggio:

La questione dell'ingiustizia nel campo dell'istruzione e dell'ipocrisia meritocratica è diventata sempre più rilevante, dagli anni sessanta del Novecento a oggi. L'istruzione universitaria ha raggiunto una larga parte della popolazione, ma è rimasta socialmente stratificata e impostata sulla disuguaglianza, senza mai affrontare a fondo il problema delle risorse che vengono effettivamente destinate alle diverse classi sociali, né quello di una riforma dei metodi di insegnamento che possa garantire una reale parità di accesso all'istruzione (2019, tr. it. 2020: 813).

È un'affermazione sulla disuguaglianza di fronte all'università che avrebbe potuto essere più circostanziata e aggiornata, magari tenendo conto anche dell'analisi di *Homo academicus* (Bourdieu, 1984, tr. it. 2013). Qui, infatti, lo stesso Bourdieu diede conto di rilevanti ricerche condotte in anni successivi alla collaborazione con Passeron e, appunto, dedicate alla strutturazione e ristrutturazione del potere accademico a seguito dell'ingresso di studenti provenienti da strati un tempo esclusi (*ibidem*).

D'altro canto, per Piketty l'istruzione universitaria rappresenta soprattutto il gradino finale di un percorso iniquo, che vede la politica investire di più a vantaggio di chi già si trova in posizione migliore drenando le risorse che spetterebbero a tutti gli altri e, *in primis*, ai soggetti di estrazione popolare. Tra le altre cose, lo mostra chiaramente il peso schiacciante dei numeri richiamati da Piketty con riferimento alla situazione francese degli ultimi anni:

Complessivamente, se si considera la ripartizione, in Francia, della spesa pubblica totale per l'istruzione (primaria, secondaria, universitaria e post-universitaria), si constata come il sistema attuale investa, per il 10% della gene-

---

razione che beneficia della spesa più elevata, una somma quasi tripla di quella che va al 50% cui è destinato l'investimento meno importante (Ivi: 863).

E ancora:

La differenza nella spesa pubblica ricevuta dai diversi gruppi di studenti può raggiungere i 150000 euro, se si confrontano il decile più alto e il decile più basso, ma può superare i 200000 euro se si confrontano il centile superiore e il decile più basso [...]. È un po' come se alcuni bambini ricevessero un'eredità aggiuntiva rispetto ad altri, fermo restando che questa eredità è distribuita in modo molto diseguale. Inoltre, anche se chi segue il percorso di studi più breve non appartiene necessariamente alle famiglie più svantaggiate, e chi segue il percorso di studi più lungo non proviene sempre da contesti privilegiati, esiste comunque una correlazione positiva e significativa tra le due dimensioni, per cui in molti casi gli effetti degli investimenti dell'istruzione pubblica e del patrimonio privato si cumulano (Ivi: 1140-1141).

Il panorama di questa sistematica violazione della minima giustizia sociale diviene poi se possibile anche peggiore se si considera che, stando a un quadro francese che sembra però almeno in parte generalizzabile, le scuole primarie e medie e i licei più socialmente favoriti possono contare maggiormente su insegnanti stabili ed esperti mentre, all'esatto opposto, negli istituti più svantaggiati per collocazione e per bacino prestano più spesso la loro opera insegnanti meno retribuiti e legati da contratti precari (Ivi: 864).

Se dunque la disuguaglianza è già dentro la scuola, minandone alla base la possibilità d'essere fonte di uguaglianza, *Capitale e ideologia* non si esime certo dall'avanzare proposte di riforma più o meno radicali che, senza entrare nel merito di questioni più strettamente pedagogiche come la democratizzazione dei metodi di insegnamento, guardano soprattutto a una rimodulazione e a un ripensamento delle politiche di finanziamento dell'istruzione. Ne diremo tra breve, ma prima di affrontare la domanda relativa a cosa si potrebbe fare, è interessante vedere quale risposta trovino altri due quesiti: perché non si è fatto? Perché non si fa?

Su questo, guardando soprattutto a Europa e Francia, Piketty rende più circostanziato il ragionamento sull'ideologia parlando di una trasformazione dei partiti di sinistra in parte diversa dal semplice imborghesimento. Infatti, si sarebbe consumato un po' ovunque un divorzio tra sinistra elettorale e classi popolari, allontanatesi sempre più con responsabilità su cui si continua a dibattere. Da una parte, l'«ipotesi nativista» sostiene che i partiti di sinistra siano stati abbandonati da classi popolari «catturate dalle sirene del voto razzista e anti-immigrazione» (e potremmo aggiungere da retoriche sullo stampo di quella trumpiana

---

dell'*America First*) e, dall'altra, l'«ipotesi sociale» ritiene che «le categorie popolari si siano sentite via via sempre più abbandonate dai partiti di sinistra mano a mano che questi si orientavano verso altre categorie sociali (e in particolare verso i più istruiti)» (Ivi: 857).

Prediligendo soprattutto con riferimento al contesto europeo la seconda ipotesi e spiegazione, Piketty non guarda tanto ai programmi elettorali o alle dichiarazioni di intenti di questa o quella forza politica, ma piuttosto a una serie di statistiche che mostrano come – quanto meno in Francia e ben al di sopra o al netto di altre variabili – un più alto livello di istruzione di elettori ed elettrici sia stato via via sempre più decisivo nell'orientare il voto verso formazioni di sinistra. E ciò al punto che si potrebbe parlare di una «trasformazione del partito dei lavoratori in quello dei laureati» (Ivi: 848) e, insieme, dell'affermarsi di una «sinistra intellettuale benestante» o «bramina» (Ivi: 860) che si troverebbe perfettamente a proprio agio davanti e *dentro* a una scuola classista e che sarebbe indifferente o apertamente ostile a qualsiasi redistribuzione delle risorse e delle possibilità. Ed è appunto per questo che, stando ancora a Piketty, la Francia che si voleva e si vuole culla dell'istruzione laica e pubblica è oggi ancora e più che mai la patria di un «elitarismo repubblicano» al servizio dell'interesse di pochi (Ivi: 863).

Tuttavia, è qui appena il caso di osservare che l'idea o provocazione di Piketty coglie al più solo parzialmente nel segno. I dati statistici che esamina in *Capitale e ideologia* si fermano al 2017 e viene da chiedersi se il cambiamento dell'offerta politica prodotto da En Marche di Emmanuel Macron, che proprio nel 2017 faceva il suo esordio e che è di per sé difficilmente collocabile a destra o a sinistra, non possa attenuare o invertire la preferenza di laureati e laureate francesi per le formazioni di sinistra. Guardando poi per esempio all'Italia, realtà per molti aspetti comparabile alla Francia, l'ipotesi di un partito dei laureati sembra negata da orientamenti e flussi, dato che sulle intenzioni di voto sembrerebbe tutto sommato agire l'età non meno del livello di istruzione e, comunque, pare che non pochi laureati si orientino verso un partito di destra o centro-destra qual è la Lega (Ipsos, 2019).

C'è poi un'altra osservazione o domanda di carattere più generale. L'idea di Piketty di una sinistra "bramina", che appunto come una casta a sé avrebbe occupato i luoghi della cultura e dell'istruzione per usarli corporativisticamente a proprio vantaggio e sottrarli al godimento della comunità, non è poi cosa tanto distante dalla retorica populista o meglio ancora anti-progressista che mette in guardia contro un ceto intellettuale inguaribilmente indifferente verso le sofferenze degli ultimi, autoreferenziale e tutto sommato parassitario. Perché invece non pensare che sia

---

soprattutto l'ideologia economicista e aziendalista del neo-liberismo (o "neo-proprietarismo") ad avere avuto in definitiva la meglio anche tra le formazioni progressiste e tra i ceti riflessivi danneggiando duplicemente i ceti popolari (con il taglio del *welfare* pubblico e con una destinazione di risorse per l'istruzione che penalizza i giovani classificati come futuri lavoratori manuali)? E perché lasciare tutto sommato in ombra l'essenziale questione dell'auto-esclusione dei più svantaggiati, che pure è implicata nel riferimento di Piketty agli studi bourdieusiani su scuola e università (Piketty, 1997, tr. it. 2018: 113)?

### 3. PEDAGOGIA IMPLICITA, AUTO-ESCLUSIONE, RASSEGNAZIONE

Come è noto, la prospettiva sull'educazione avanzata da Bourdieu e Passeron risale ormai a diversi anni fa. Per richiamarne succintamente solo le tappe più significative, i due sociologi danno alle stampe nel 1964 *Les Héritiers*, dove rivelano quanto fosse disuguale il rapporto delle diverse classi sociali con l'istruzione (con i giovani di estrazione popolare esclusi spesso dall'istruzione superiore e in pratica sempre dalle facoltà universitarie più prestigiose) e rifuggono l'economicismo mostrando quanto le risorse culturali trasmesse dalle famiglie pesassero sulla selezione nei vari livelli dell'istruzione (Bourdieu e Passeron, 1964, tr. it. 1971). Nel 1970 esce poi la celebre *La reproduction*, critica serrata e impietosa dell'«educazione considerata come processo attraverso il quale si opera nel tempo la riproduzione dell'arbitrario culturale attraverso la mediazione della produzione dell'*habitus* produttore di pratiche conformi all'arbitrario culturale» (Bourdieu e Passeron, 1970, tr. it. 1972: 77-78). Se la nozione di *habitus* permette qui agli autori di dar conto degli effetti della pedagogia implicita realizzata complessivamente dalle strutture del mondo sociale, i luoghi dell'istruzione formale sono presentati come principali veicoli di un processo di inculcamento. E tali luoghi, plasmando l'*habitus* stesso, garantiscono il mantenimento delle gerarchie e asimmetrie sociali.

È soprattutto l'azione pedagogica, dunque, ad essere indicata come responsabile dell'imposizione della violenza simbolica da Bourdieu e Passeron. Questi ultimi, però, lontani da ogni progetto o utopia di descolarizzazione, si schierano con decisione per una «razionalizzazione degli strumenti delle istituzioni pedagogiche» che vada incontro all'«interesse degli studenti più disagiati» (1964, tr. it. 1971: 108) e, nel contempo, per un'azione politica robustamente e ambiziosamente riformatrice. Infatti, nelle loro stesse parole,

---

In mancanza di una pedagogia razionale che usi ogni mezzo per neutralizzare metodicamente e con continuità, dalla scuola materna all'Università, l'influenza dei fattori sociali di disuguaglianza culturale, la volontà politica di dare a tutti uguali possibilità nei confronti della scuola non può eliminare le reali disuguaglianze, anche quando si arma di tutti i mezzi istituzionali ed economici, e, reciprocamente, una pedagogia realmente razionale, vale a dire fondata su una sociologia delle disuguaglianze culturali, contribuirebbe senza dubbio a ridurre le disuguaglianze nei confronti della scuola e della cultura, ma non potrebbe realmente incidere sulla realtà se non trovasse pronte tutte le condizioni per una reale democratizzazione della scelta degli insegnanti e degli allievi, a partire dall'instaurazione di una pedagogia razionale (Ivi: 123-124).

La questione dell'uguaglianza nell'istruzione è così posta in termini più che mai attuali, sottolineando che per un mutamento in direzione progressiva sono indispensabili due spinte concomitanti: una "dall'alto" della sfera politica e una per così dire "dal basso" perché impressa con l'operare sul campo di docenti capaci di trasmettere contenuti e valutare apprendimenti in ottica autenticamente e duplicemente "razionale". Per un verso, infatti, si tratta di accettare che il proprio lavoro sia sottratto all'idealizzazione divenendo misurabile e valutabile, e per l'altro, di esercitare una vigilanza su di sé come co-costruttore dell'ordine sociale e corresponsabile delle iniquità di tale mondo.

Sono idee che vanno ovviamente lette alla luce della più complessiva nozione bourdieusiana di capitale (Bourdieu, 1986; Beasley-Murray, 2000; Desan, 2013; Moore, 2014; Santoro, 2015; Aiello, 2018; Neveu, 2018; Girometti, 2020: 23-66) e soprattutto, in particolare, dell'idea di un «capitale culturale» che corrisponde principalmente alla dotazione di risorse culturali presenti nel contesto familiare e che in larga misura spiega il percorso scolastico dei soggetti e il rendimento da questi via via ottenuto.

Per il sociologo francese, insomma, una politica e una pedagogia che ignorino più o meno deliberatamente esistenza ed effetti di questa dotazione culturale di partenza rinunciano già oggettivamente all'uguaglianza nell'istruzione e all'uguaglianza in sé, consentendo nei fatti che lo stesso principio democratico resti formale e disatteso a causa di un divario iniziale che penalizza silenziosamente e continuativamente un grande numero di soggetti. Né possono bastare a riguardo semplici compensazioni a livello monetario. Infatti, fare in modo che chi ha meno possa investire di più nella propria formazione può essere indice di una buona intenzione, ma tutto sommato riconferma quella maniera di pensare economicistica e poco realistica che, a ragione, lo stesso Bourdieu rimprovera a Becker e ai teorici del capitale umano anche in alcune proprie analisi pubblicate postume (Bourdieu, 2017). Al di là degli investimenti economici che posso-

---

no essere quantificabili, il capitale culturale è in effetti oggettivato nei beni di consumo e nelle esperienze culturali del soggetto e della sua famiglia oltre che, in modo più impalpabile, connesso già ai diversi modi di porsi davanti alla cultura e all'istruzione. E per di più, a rendere ogni perequazione tardiva e poco efficace è il fatto che il capitale culturale ereditabile, e trasmissibile grazie al sedimentarsi di un lavoro di più generazioni, produce per l'individuo i propri frutti – siano essi di segno positivo o negativo – già a partire dalla socializzazione primaria.

Tuttavia, il quadro non sarebbe completo senza tenere presente il risvolto soggettivo di quanto si è qui sintetizzato. Nei suoi scritti come nel complesso dei suoi lavori, Bourdieu ha infatti anche mostrato e sottolineato la forza di un limite e fattore di resistenza con cui l'azione politica e quella pedagogica devono necessariamente fare i conti, ovvero la sostanziale rassegnazione con cui i soggetti, e in particolare proprio quelli meno avvantaggiati, accettano asimmetrie e ingiustizie perpetrate e di continuo ribadite dal mondo sociale.

È forse proprio questo il risvolto più inquietante dell'*habitus* e della teoria dell'agire bourdieusiani. Quest'ultima appare come una teoria dell'azione «ragionevole» (Susca, 2011: 31-35) che, contrapponendosi a visioni come quelle dell'utilitarismo classico o del marginalismo e della teoria dei giochi, pensa individui guidati da un «senso pratico» che porta ad adattarsi e ancor prima ad anticipare le esigenze del mondo sociale e degli ambiti o «campi» in cui tale mondo si articola. E l'effetto è un disciplinamento (o meglio auto-disciplinamento) attivato e riattivato continuamente – e senza intervento diretto o coercizione – da «tutte le manifestazioni, ingiunzioni, suggestioni, seduzioni, minacce» del reale, insomma da tutti i «richiami all'ordine» disseminati ovunque nella società (Bourdieu, 1998, tr. it. 1998: 53).

Né potrebbe a rigore bastare il richiamare i soggetti a un utilizzo migliore della ragione o una qualche liberatoria presa di coscienza. Pensata da e con Bourdieu, la situazione dei soggetti è realmente quella di una «sottomissione paradossale» (Paolucci, 2010) garantita dal fatto che i rapporti di potere inscritti nella realtà sono anche (e agiscono come) rapporti di senso o, se si vuole, dal fatto che l'ordine sociale è anche ordine logico perché le sue strutture producono le «strutture mentali». E, per il sociologo francese, è appunto questa «sottomissione “doxica” dei dominati» ad essere in definitiva e colpevolmente ignorata dal marxismo come dalla maggioranza dei discorsi sull'emancipazione (Bourdieu, 1994, tr. it. 1995: 113).

Rassegnazione e accettazione sono insomma il portato di un dominio simbolico che non riguarda soltanto le persone prive di mezzi eco-

---

nomici, ma che ha a che fare con «etnia, genere, cultura, lingua, ecc.» (Bourdieu, 1998, tr. it. 1998: 48). Sono il prodotto di quella violenza simbolica che permea prima di ogni cosa il piano cognitivo:

La violenza simbolica si istituisce tramite l'adesione che il dominato non può non accordare al dominante (quindi al dominio) quando, per pensarlo e per pensarsi o, meglio, per pensare il suo rapporto con il dominante dispone soltanto di strumenti di conoscenza che ha in comune con lui e che, essendo semplicemente la forma incorporata del rapporto di dominio, fanno apparire questo rapporto come naturale (Ivi: 45).

I dominati offrono dunque per lo più un assenso anche convinto al dominio, raramente o mai nutrendo ambizioni irrealistiche rispetto alla loro condizione e situazione di partenza. Ed è anche questo a garantire la riproduzione generalmente indisturbata dello stato delle cose, rendendo incerto e quanto mai arduo ogni progetto o tentativo di autentica democratizzazione.

Quanto all'istruzione formale, essa potrebbe certamente contribuire a spezzare il circolo vizioso della sottomissione quanto meno mitigando gli effetti della violenza simbolica e attrezzando le vittime di questa alla resistenza. Ma la logica per lo più sottaciuta di selezione e di indirizzamento che è all'opera nelle scuole (e nelle università) il più delle volte ratifica i verdetti sociali trasformandoli in verdetti scolastici, rimarcando così gerarchizzazioni e distanze: lavoro intellettuale vs. lavoro manuale, lavori "per uomini" vs. lavori "per donne".

È in questa chiave di lettura fatta di esclusione e di auto-esclusione che Bourdieu ci invita quindi a guardare al variegato microcosmo delle scelte/non scelte individuali che non solo compongono le diverse biografie lavorative, ma impattano anche sulla compartecipazione alla vita democratica stessa. E questo perché i soggetti meno istruiti (o istruiti in percorsi di seconda o terza classe) non sono solo tagliati fuori perché meno in grado di «capire il discorso politico, di riprodurlo, o addirittura di produrlo», ma più basilamente perché non si sentono incoraggiati e legittimati a «occuparsi di politica», a «parlare in termini politici», a «poter parlare politicamente delle cose politiche» (1979, tr. it. 2001: 418). Il loro disimpegno è insomma la presa d'atto di una esclusione oggettiva.

Il punto diviene allora giocoforza come spezzare l'«*amor fati*» inteso come «amore del destino sociale» (Bourdieu, 1998, tr. it. 1998: 48). E a ben vedere, Bourdieu pone al servizio di questo obiettivo molta della sua sociologia critica e lo stesso lavoro intellettuale, invitando chi ne abbia i mezzi e le occasioni a operare un'«esplicitazione» della realtà oggettiva che produca in sé e negli altri una «sospensione dell'adesione

---

immediata» alla realtà stessa e renda in qualche misura possibile rovesciare l'*amor fati* in un *odium fati* potenzialmente aperto al mutamento (Bourdieu, 1979, tr. it. 2001: 250). Il che equivale a dire che inerzia e accettazione possono essere combattute da un pensiero autenticamente critico, divergente e sovversivo sul piano cognitivo. Ma fino a che punto la scuola può coltivare e promuovere un tale tipo di pensiero sottraendosi al ruolo di garante della riproduzione sociale? Criticando in modo radicale l'istruzione in quanto generatrice di disuguaglianza, Bourdieu non offre certo elementi per soluzioni semplicistiche o facili entusiasmi. Tuttavia, la sua denuncia spietatamente realistica può ancora essere uno stimolo per tornare riflessivamente sul lavoro di docente mettendo o rimettendo a fuoco una tensione spesso accantonata o ridotta a dichiarazione di principio: l'idea di una scuola che fronteggi e persino alimenti il pensiero critico dei propri studenti (Chomsky, 2019).

Una tale idea di scuola non è però, si badi bene, pura utopia. Valorizzando ancora il lascito di Bourdieu, si può pensare ai mondi dell'istruzione come ad ambiti in cui «l'interesse per l'universale e il profitto dell'universale» rappresentano fattori oggettivamente favorevoli al «progresso verso l'universale» (Bourdieu, 1994, tr. it. 2009: 215) e quindi, nel caso specifico, a condizioni che predispongano al rifiuto del privilegio e delle tante asimmetrie. È insomma proprio la *Realpolitik* bourdieusiana della ragione e dell'universale che può aiutarci a porre la questione della vocazione critica senza cedere al pessimismo, ma neppure indulgere alla retorica del docente investito di una missione superiore. Se «all'interno di determinati campi, in un certo momento e per un certo tempo», possono effettivamente esservi «agenti che sono interessati all'universale» per un tornaconto anche simbolico (Bourdieu, 1987, tr. it. 2013: 64), possiamo *realisticamente* sperare che questo "interesse" per «poste in gioco» di un campo che ha a cuore i valori universali (Bourdieu, 1992, tr. it. 1992: 85) – qual è appunto la scuola – continui a produrre effetti di segno progressivo.

#### 4. RIFLESSIONI E STRUMENTI PER REAGIRE

È appena il caso di osservare come il periodo che attraversiamo sia poco propizio per una seria e concreta riaffermazione del legame tra istruzione e uguaglianza. Se già la globalizzazione ha rappresentato una sfida ai mondi della formazione (Moro, 2000), altri fattori e dinamiche concomitanti non inducono all'ottimismo. Infatti, anche prescindendo dall'attuale pandemia e da un'emergenza che ha amplificato le disuguaglianze, per altro a danno soprattutto dei più giovani e delle donne, le nostre società

---

sembrano davvero percorrere uno scivolamento postdemocratico (Crouch, 2000; 2005) che vede la stessa “vecchia” democrazia liberale – imperfetta e formale quanto si voglia – arretrare sotto gli attacchi dell’iper-liberismo e per pressioni dal basso, e più o meno scomposte, catalogabili sotto l’etichetta di populismo (Benadusi, 2019). Guardando poi in modo specifico all’Italia, la spinta democratizzante promossa da una grande stagione di riforme come l’istituzione della scuola media unica o la liberalizzazione dell’accesso ai corsi universitari si è affievolita oramai da tempo fino praticamente ad esaurirsi o, forse meglio, a mutare di segno. E ciò è tanto vero che, facendo nostra l’idea di uno dei più importanti pedagogisti italiani, possiamo davvero parlare di una scuola periodicamente investita da riforme ispirate a criteri di efficienza economica e consegnata a un «bivio» tra alternative dalle conseguenze che si possono definire fuori di retorica epocali: sottomettersi a logiche di mercato e piegarsi a mera funzione di preparatrice dei futuri lavoratori, oppure rilanciare il proprio ruolo nell’ambito di un vero e complessivo progetto di emancipazione democratico (Baldacci, 2019).

In questo quadro, anche i progetti realistici e circoscritti avanzati da *Capitale e ideologia* possono costituire un elemento ulteriore di stimolo per la discussione e, auspicabilmente, per un dibattito che richiami e indirizzi l’attenzione di forze politiche e governi all’obiettivo di affrontare con decisione il rapporto tra le disuguaglianze e l’istruzione. Lascерemo perciò sullo sfondo la prospettiva più ambiziosa anche se in parte condivisibile di un «socialismo partecipativo» e dei beni pubblici che superi la democrazia parlamentare, guardando invece più da vicino a due proposte di Piketty almeno in apparenza più immediatamente praticabili: una rendicontazione più trasparente delle attuali spese statali per l’istruzione e un’allocazione delle risorse che, all’interno di uno stesso paese, assegni alla formazione di ogni bambino o bambina lo stesso ammontare di risorse economiche.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, è difficile dubitare della sua opportunità e non riconoscere che promuovere la trasparenza può essere un passo per «abbandonare l’ipocrisia dell’istruzione» (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 1143). Dati della situazione francese alla mano, le analisi di Piketty mostrano come l’ingiustizia per cui gli investimenti in istruzione vanno per lo più a premiare fasce già in partenza privilegiate tenda a rimanere occultata da bilanci prodotti in modo poco chiaro per la cittadinanza. E anche per quanto riguarda l’Italia, è innegabile che il dibattito pubblico sulla spesa per scuola e università si concentri nel migliore dei casi sulla necessità di investire di più e genericamente meglio, senza però centrare la questione del classismo che può allignarsi nei criteri della

---

spesa stessa. Tuttavia, non si può non osservare come in questo caso il rischio sia quello del proverbiale cane che si morde la coda: solo cittadini consapevoli potrebbero avvalersi di informazioni più oneste e dettagliate per mobilitarsi ed esercitare pressioni su partiti e governi ma, anche se in modo chiaramente non meccanicistico (Sciolla, 2013), è proprio da un'istruzione di qualità che dipende molto della possibilità di tradurre l'idea di cittadinanza attiva in qualcosa di concreto e diffuso. Per di più, non va dimenticato che sono proprio gli strati meno avanzati ad essere anche i meno attenti e meno inclini a mettere in discussione il mondo della scuola.

È però il secondo obiettivo a sembrare più incisivo e meritevole di riflessione. A riguardo, vale la pena leggere con attenzione i termini della questione per come sono posti dallo stesso Piketty:

Per quanto riguarda la distribuzione degli investimenti nella pubblica istruzione in un paese come la Francia, un criterio di giustizia abbastanza semplice consisterebbe nel garantire che tutti i bambini abbiano diritto alla stessa spesa per l'istruzione, che potrebbe essere utilizzata per la formazione iniziale o permanente. Una persona che abbandona la scuola a 16 o 18 anni e che quindi ha utilizzato solo una quota di 70.000 o 100.000 euro per la formazione iniziale – come avviene per il 40% di ogni generazione che oggi riceve la spesa minore – potrebbe utilizzare in seguito, nel corso della vita, un capitale residuo del valore di 100.000 o 150.000 euro per raggiungere il livello d'istruzione del 10% degli studenti della stessa generazione che hanno beneficiato della spesa più alta nella formazione iniziale [...]. Questo capitale potrebbe quindi consentire a quella persona di riprendere la formazione a 25 anni, o a 35 o anche più avanti nella vita (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 1142).

Piketty, dunque, rinvia all'idea di un *lifelong learning* diffuso e, soprattutto, forte perché finanziato allineando verso l'alto – ovvero verso ciò che già si spende per chi riceve di più – le risorse a disposizione per ciascuno. Tuttavia, soprattutto se trasposta all'ambito italiano, la sua proposta suscita qualche dubbio o perplessità. E non solo perché sembra arduo che una tale idea possa essere accolta in un paese assillato dal debito pubblico e che, al contrario, ha fatto ricorso a tagli o sotto-finanziamenti più o meno mascherati verso l'istruzione di ogni grado. In effetti, anche prescindendo da questo e anche ragionando sul serio in un'ottica di policentrismo formativo, non sembra agevole immaginare agenzie e contesti efficacemente in grado di garantire una formazione permanente di qualità su larga scala e secondo criteri universalistici.

Pensiamo ai centri di formazione professionale, tra i quali pure non mancano esperienze virtuose e buone pratiche da rafforzare o prendere a modello. Anche per effetto di scarsi o incongruenti investimenti pubblici e

---

di una competenza delegata a livello regionale e locale, il Cfp può rappresentare un'opportunità di crescita anche umana per famiglie e persone che vivano nelle aree del Centro Nord e soprattutto nelle grandi città, ma la situazione è allo stato attuale talmente diversa nel resto del paese (Besozzi e Colombo, 2014: 267, 272) da far dubitare che questo canale possa farsi carico nel medio periodo di un lavoro rivolto realmente a tutti e tutte. Analogo è poi, per certi versi, il ragionamento riguardo all'istruzione terziaria professionalizzante, che ha sicuramente punti di forza da far valere (Aiello *et al.*, 2020) e ragioni nel reclamare più attenzione e risorse. Il fatto che da più parti si chieda di sottrarla al destino di "seconda scelta" rispetto all'università, magari anche denunciando una presunta mancanza tutta italiana di cultura del lavoro tecnico, non può esimere dal riconoscere che non tutte le zone sono uguali e ugualmente sviluppate da un punto di vista industriale e tecnico. D'altra parte, quella territoriale è indubbiamente una delle dimensioni della disuguaglianza stessa.

Quanto poi alle università, non è facile pensare o ripensare neppure a un loro diffuso protagonismo nella crescita culturale di persone adulte e già uscite dall'istruzione formale. Spesso ostacolato più che indirizzato da riforme che a parole lo vorrebbero "svecchiare" e che vengono di volta in volta calate dall'alto (Viesti, 2018), il mondo universitario è in affanno e verosimilmente poco incline a diffondere in maniera larga il pensiero critico o anche solo a offrire una "seconda possibilità" a chi chieda una qualche parte del sapere accademico (ovvero di un bene che sarebbe in via teorica di tutti). Si pensi poi al fatto che gli stessi docenti universitari non sono per nulla estranei alla logica massimizzante e imprenditoriale propagandata e imposta al resto del mondo del lavoro (Colarusso e Giancola, 2020). Se accade che chi insegna all'università è portato a dedicare sforzi più alla pubblicazione – specie se remunerativa sul piano di riconoscimento e *ranking* – che all'impegno didattico ordinario, è quanto meno difficile pensare che le aspirazioni di un'utenza diversa, e meno disciplinata ai tempi e ai modi del lavoro scolastico, possano essere accolte o valorizzate.

Si tratta di una questione che non riguarda solo i nostri giorni e di cui, per altro, non erano sfuggite le possibili cause di natura strutturale a Bourdieu. L'istruzione nel suo complesso e quella universitaria in particolare possono agevolmente contemplare il dissenso oltre che il consenso, ma tendenzialmente sempre nel perimetro di un modo di porre le questioni e di esprimersi che molto difficilmente può appartenere a dei soggetti istruiti poco o in maniera discontinua e non canonica (Bourdieu, 1967). È insomma a seguito di una lunga «immersione in un ambiente strutturato», e organizzato a tale fine, che le persone possono ap-

---

propriarsi delle «strutture cognitive» e degli schemi di comportamento premiati da scuola e università (Bourdieu, 2000: 3-4).

Anche per questo, vista dal sociologo francese, l'istruzione è corresponsabile del fatto che la discriminazione sociale è praticamente sempre anche discriminazione culturale (Bonichi, 2010). Messi al margine dalle dinamiche sociali complessive, i giovani più svantaggiati vengono insomma discriminati anche da docenti che hanno introiettato un sistema di pensiero come il solo legittimo. E, per di più, questi docenti si sentono maggiormente in sintonia con soggetti più favoriti e a cui sono legati da una relazione definita nel lessico bourdieusiano di «omologia» (Bourdieu, 1979, tr. it. 2001; Bourdieu, 1984, tr. it. 2013).

D'altra parte, neppure Piketty ritiene che la formazione iniziale e quella permanente stiano davvero sullo stesso piano per un discorso sull'uguaglianza posto in termini realistici. Proseguendo infatti con l'esempio che abbiamo sopra richiamato, e domandandosi se una persona uscita presto dal percorso scolastico possa essere compensata per ciò di cui non ha beneficiato con una somma diretta e quindi «in forma di capitale monetario», in definitiva scarta l'ipotesi. E ne sono interessanti le argomentazioni:

Mi sembra [...] preferibile utilizzare questa disponibilità per migliorare le opportunità di istruzione aperte a tutti, e in particolare ai giovani delle classi sociali svantaggiate. Oltre a offrire la possibilità di riprendere gli studi (che in molti casi rimarrebbe teorica), occorre anche e soprattutto effettuare gli investimenti necessari nell'istruzione elementare e secondaria, in modo da consentire davvero un'emancipazione attraverso l'istruzione durante il periodo di formazione iniziale (Piketty, 2019, tr. it. 2020: 1142-1143).

Anche se nel complesso è poco interessato ai moventi delle scelte o non scelte individuali e delle famiglie di fronte all'istruzione, anche Piketty prende insomma atto della rassegnazione o, se si vuole, della scarsa propensione dei più deprivati a reclamare possibilità migliori o anche semplicemente ad avvalersene. E con ciò la sua scommessa su di un autentico e potenziato *lifelong learning* cede il passo a un discorso che può suonare meno innovativo, ma che resta attuale e vero: la necessità di investire maggiormente nell'istruzione di primo e secondo grado per incidere realmente sulle disuguaglianze.

La cosa vale per la Francia e forse ancor di più per l'Italia, dove l'idea di un'istruzione pubblica come presupposto dell'uguaglianza democratica trova sì riconoscimento nella Costituzione e tra i ceti più riflessivi ma resta forse meno radicata nell'opinione diffusa e dove, per di più, sembrano acuirsi particolarmente vecchie e nuove disuguaglianze. Se tutto ciò rende

---

più che mai urgente il problema dell'inclusione, è parimenti importante la mobilitazione per forme di educazione «di alto livello» e che superino quella «precoce differenziazione dei percorsi formativi» che ancora oggi e non di rado «rischia di incanalare gli studenti verso scuole diverse prevalentemente in base alla loro origine sociale, riproducendo disuguaglianze sociali già esistenti» (Gremigni, 2020: 131).

In quest'ottica, la disponibilità economica rimane cruciale, ma in primo piano non possono che esservi anche un ripensamento profondo e un'ambizione autenticamente riformatrice. Vanno insomma riprese e discusse le proposte anche recenti di esperti per una vera riforma ordinamentale (Oliva e Petrolino, 2019; Benadusi e Campione, 2020), per un verso consentendo a tutti e tutte di cominciare ad apprendere già nella scuola dell'infanzia e per l'altro accompagnando per più tempo e meglio la crescita culturale dei e delle giovani e, soprattutto, di quelli e quelle che altrimenti si inserirebbero presto e in modo poco qualificato nel mondo del lavoro. E ciò anche perché estendere l'obbligo scolastico significa oggettivamente ridurre il divario tra le risorse impiegate da chi proseguirà nell'istruzione e da chi si fermerà prima, ma vuole dire anche posporre il momento della scelta tra le opzioni e renderlo meno drastico dentro un percorso che potrebbe farsi più graduale e flessibile di come è ora (Luzzatto, 2020).

In quest'ottica, potrebbe trovare anche una migliore formulazione una questione che è reale ma ancora troppo spesso affrontata solo superficialmente: il rapporto tra scuola e lavoro. Se è vero che un arroccamento della prima contraddirebbe il principio profondamente democratico dell'omnilateralità della formazione e che è ragionevole aspettarsi competenze non del tutto "incapsulate" nel contesto scolastico (Baldacci, 2019: 188-198), è anche innegabile che non esiste un lavoro in senso astrattamente formativo, ma esistono mestieri e professioni gerarchizzati e svolti in contesti molto diversi. Lo mostrano bene le esperienze dell'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro introdotto in Italia con la legge 107/2015, spesso criticato genericamente per aver aperto ulteriormente le porte dell'istruzione a logiche economicistiche e di mercificazione.

Ebbene, come può mostrare la ricerca sul campo, una stessa *policy* con l'obiettivo anche in sé condivisibile di dare ovunque impulso alla socializzazione al lavoro «assume forme e significati opposti a seconda che ci si trovi nei diversi segmenti di un ordine scolastico gerarchizzato e gerarchizzante» (Pinna e Pitzalis, 2020: 20). E ciò significa che è decisiva ancora una volta l'estrazione degli studenti coinvolti: mentre quelli di classe media assolvono per lo più l'obbligo presso istituzioni pubbliche, o in occasioni culturali e *non profit* e comunque al riparo dal settore privato,

---

per quelli di classe popolare vi è una «immersione» senza filtri nel «mondo del lavoro salariato» vero e proprio, di quel lavoro «spesso dequalificato, al quale si è destinati» (*ibidem*). Un dispositivo che doveva rendere più stretta la relazione tra istruzione e lavoro (quindi neppure troppo indirettamente tra l'istruzione stessa e la società), si è così trasformato in un altro momento della riproduzione già denunciata da Bourdieu, così come in una riprova dell'idea sempre bourdieusiana dell'*amor fati*. Non è infatti un caso che a contestare l'obbligo dell'alternanza spingendo per una sua ricalibrazione (di fatto avvenuta con i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) sia spesso stato soprattutto il mondo dei licei, non quello degli istituti professionali (Ivi: 32).

D'altra parte, quello della rassegnazione come motore della riproduzione è un problema ineludibile per chi voglia riaffermare o rendere più tangibile il nesso tra istruzione e democrazia. E ciò è vero non soltanto se si pensa alla povertà di partenza assoluta o relativa in termini di risorse economiche e culturali, ma anche se si guarda al ruolo che il genere mantiene nel disegnare le traiettorie individuali fin dalla prima età e lungo tutto l'arco della vita. Infatti, sebbene *Capitale e ideologia* decida anche sorprendentemente di lasciare la questione sullo sfondo, va ribadito che la disuguaglianza nell'istruzione e nella società passa anche attraverso una socializzazione asimmetrica tra i generi e ben visibile già nelle scelte formative delle giovani (Biemmi e Leonelli, 2016) prima ancora che nella minore partecipazione femminile al lavoro o nel *gender pay gap* (fenomeni per altro ben presenti nel contesto italiano e di recente amplificati dall'emergenza pandemica).

## 5. ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Se nelle pagine che precedono si è insistito nel presentare l'esclusione anche come auto-esclusione, non è stato e non è certo per far posto a una diversa e forse ancora più subdola colpevolizzazione delle vittime della disuguaglianza sociale e di quella nell'istruzione in particolare. Al contrario, l'obiettivo era ed è quello di rimarcare l'esigenza di farsi carico di una questione fondamentale anche a prescindere dal malessere espresso o non espresso dalle componenti più svantaggiate. Se infatti il tema non sembra eclatante o all'ordine del giorno, non per questo è meno centrale o urgente.

Ora, concludendo, desideriamo dire o ribadire quella che forse è addirittura un'ovvietà: rompere realmente con l'ipocrisia dell'istruzione è un obiettivo ambizioso sul piano del pensiero e delle pratiche che dal pensiero stesso dovrebbero discendere. Sarebbe infatti semplicistico e

---

meramente consolatorio accontentarsi di interventi puntuali per superare le sperequazioni più stridenti, dando opportunità anche monetizzabili di seguire i percorsi di formazione migliori a chi ne sarebbe escluso e magari mettendo in campo forme di riequilibrio tra rami e territori e attenuazione della segregazione su base locale o di genere. Infatti, un diritto anche esigibile allo studio, l'azione affermativa e gli investimenti mirati sono aspetti non trascurabili, e per altro indicati o suggeriti in Italia dalla stessa Costituzione, ma restano appunto aspetti da intendere in un quadro di azioni e istanze di più ampio respiro. Ne fanno certo parte le richieste di finanziamenti più adeguati e, ancor di più, di spese e attenzioni rivolte a innalzare in ottica universalistica la qualità dell'istruzione dell'obbligo. Ma può e deve confluirci anche la ripresa di un discorso quanto più possibile largo e non solo specialistico sulla finalità della scuola. Quest'ultima deve funzionalisticamente svolgere un compito di selezione e preparazione ai ruoli adulti, ovviamente con un riferimento particolare al mercato del lavoro? O si vuole prendere sul serio l'idea di una scuola *per* la democrazia? Percorrere la prima alternativa può sembrare cosa meno astratta e più ragionevole, soprattutto in un momento in cui per un verso la conoscenza si mostra come essenziale alla produzione di valore e, per l'altro, i soggetti meno avvantaggiati vivono l'incubo della precarietà, se non addirittura quello dell'essere *superflui* e del venire messi da parte. Ma abbandonare la seconda alternativa significa anche lasciare da parte l'idea di una democrazia che cancelli o riduca al minimo la distanza tra chi è parte dirigente o *élite* e chi non lo è.

Occuparsi di scuola è insomma, neanche troppo indirettamente, occuparsi del destino comune. E farlo in un'ottica non funzionalista implica ritenere che, dopo tutto, tale destino non sia scritto ma possa e debba essere progettato in un'ottica nel senso più alto politica. Accanto all'incongruità degli investimenti economici, proprio questo va in definitiva ricordato a governanti e forze politiche: governare la macchina non è assecondare l'inclinazione dei passeggeri e neppure far scendere ciascuno nel luogo a cui sembra destinato.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AIELLO, L., BUFFARDI, A., TADDEO, G., ZUCCARO, A. (2020). Opportunità e sfide dell'istruzione terziaria professionalizzante in Italia. Il sistema ITS. *Scuola Democratica*, 1: 79-98.
- AIELLO, M. (2018). Sull'uso bourdieusiano del concetto marxiano di capitale. In G. Paolucci (ed.), *Bourdieu e Marx. Pratiche della critica* (pp. 225-264). Milano-Udine: Mimesis.
-

- 
- BALDACCI, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- BAUMAN, Z. (2001). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, trad. it. di G. Arganese. Bologna: il Mulino, 2002.
- BEASLEY-MURRAY, J. (2000). Value and Capital in Bourdieu and Marx. In N. Brown, I. Szeman (eds.), *Pierre Bourdieu: Fieldwork in Culture* (pp. 100-119). Lanham: Rowman and Littlefield.
- BECK, U. (1986). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci, 2013.
- BENADUSI, L. (2019). Education against Postdemocracy. *Scuola democratica*. 4: 15-22.
- BENADUSI, L., CAMPIONE V. (2020). Ripensare gli ordinamenti scolastici e in particolare la secondaria. *Scuola Democratica*. 1: 3-16.
- BESOZZI, E., COLOMBO, M. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Milano: Guerini e Associati.
- BIEMMI, I., LEONELLI, S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BONICHI, F. (2010). Istituzioni educative e riproduzione dell'ordine sociale. In G. Paolucci (ed.), *Bourdieu dopo Bourdieu* (pp. 219-251). Grugliasco: Utet Università.
- BOURDIEU, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*. 3: 353-366.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino, 2001.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Bari: Dedalo, 2013.
- BOURDIEU, P. (1986). *Forme di capitale*. Roma: Armando, 2015.
- BOURDIEU, P. (1987). *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*. Napoli-Salerno: Orthotes, 2013.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L.J.D. (1992). *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- BOURDIEU, P. (1994). *Ragioni pratiche*. Bologna: il Mulino, 1995.
- BOURDIEU, P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli, 1998.
- BOURDIEU, P. (2000). L'inconscient de l'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 3: 3-7.
- BOURDIEU, P. (2017). *Anthropologie économique, Cours au Collège de France (1992-1993)*. Paris: Raisons d'Agir/Seuil.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964). *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi, 1971.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Rimini: Guaraldi, 1972.
-

- CHOMSKY, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Milano: Piemme.
- COLARUSSO, S., GIANCOLA, O. (2020). *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- CROUCH, C. (2000). *Coping with Post-Democracy*. London: Fabian Society.
- CROUCH, C. (2005). *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- DESAN, M.H. (2013). Bourdieu, Marx and capital: A critique of the extension model. *Sociological Theory*. 31(4): 318-342.
- GIROMETTI, A. (2020). *Il reale è relazionale. Studio sull'antropologia economica e la sociologia politica di Pierre Bourdieu*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- GREMIGNI, E. (2020). Disuguaglianza di opportunità educative in Italia nell'epoca della 'grande recessione'. *Scuola Democratica*. 1: 121-138.
- IPSOS (2019). *Elezioni europee 2019. Analisi post-voto*. [ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-05/elezioni\\_europee\\_2019\\_-\\_analisi\\_post-voto\\_ipsos.pdf#page=10](https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-05/elezioni_europee_2019_-_analisi_post-voto_ipsos.pdf#page=10)
- LUZZATTO, G. (2020). Una riforma organica del sistema scolastico che si fondi su flessibilità e gradualità. *Scuola democratica*. 2: 361-366.
- MOORE, R. (2014). Capital. In M.J. Grenfell (ed.), *Pierre Bourdieu. Key concepts* (pp. 98-113). London-New York: Routledge.
- MORO, G. (2000). Globalizzazione e formazione. In V. Cesareo, M. Magatti (eds.), *Le dimensioni della globalizzazione* (pp. 113-125). Milano: FrancoAngeli.
- NEVEU, E. (2018). Bourdieu's Capital(s). Socializing an Economic Concept. In T. Medvetz, J.J. Sallaz (eds.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (pp. 347-374). Oxford: Oxford University Press.
- OLIVA, A., PETROLINO, A. (2019). *Il coraggio di ripensare la scuola*. Genova: Associazione Treelle.
- PAOLUCCI, G. (2010). Una sottomissione paradossale: la teoria della violenza simbolica. In G. Paolucci (ed.), *Bourdieu dopo Bourdieu* (pp. 173-218). Grugliasco: Utet Università.
- PIKETTY, T. (1997). *Disuguaglianze*. 3<sup>a</sup> ed. Milano: Università Bocconi Editore, 2018.
- PIKETTY, T. (2019). *Capitale e ideologia*. Milano: La Nave di Teseo, 2020.
- PINNA, G., PITZALIS, M. (2020). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra disuguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola Democratica*. 1: 17-35.
-

- ROMANO, O. (2017). Il luddista metafisico. Per una genealogia dello startupper. *Quaderni di sociologia*. 73: 67-79.
- SANTORO, M. (2015). Giochi di potere. Pierre Bourdieu e il linguaggio del “capitale”. In P. Bourdieu (1986), *Forme di capitale* (pp. 7-77). Roma: Armando, 2015.
- SCIOLLA, L. (2013). Il ruolo dell’istruzione formale nella formazione dei valori e dei comportamenti di cittadinanza attiva. *Scuola Democratica*. 3: 839-848.
- SUSCA, E. (2011). *Pierre Bourdieu: il lavoro della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- TETT, L., HAMILTON, M. (2019). *Resisting Neoliberalism in Education. Local, National and Transnational Perspectives*. Bristol: Policy Press.
- VIESTI, G. (2018). *La laurea negata. Le politiche contro l’istruzione universitaria*. Roma-Bari: Laterza.
-



## **CLASSED CHOICES:**

### **Young people's rationalities for choosing post-16 educational tracks**

by *Aina Tarabini, Judith Jacovkis, Alejandro Montes\**

#### Abstract

---

The aim of this article is to examine the relationship between educational tracks and social class, focusing on the reasoning behind the choices made by young people. The analysis is conducted in Barcelona (Spain), where upper-secondary education starts at 16 years of age and is segmented into two tracks (academic and professional). The analysis employs a mixed-method design based on a survey of 1,318 students in the first year of upper-secondary education and 38 in-depth interviews with middle class and working class young people from both educational tracks. The results explore the differences and similarities in young people's discourses when explaining their choices as more or less naturalized processes or as guided by future options. The meanings and realizations that both processes acquire among young people of different social classes help to further understand the nexus between choice, tracks and the (re)production of social inequality.

#### Keywords

---

Educational choices; educational transitions; social class; tracking.

\* AINA TARABINI is Associate professor at Autonomous University of Barcelona.

Email: aina.tarabini@uab.cat

JUDITH JACOVKIS, is Postdoctoral researcher at Autonomous University of Barcelona.

Email: judith.jacovkis@uab.cat

ALEJANDRO MONTES, is Postdoctoral researcher at Autonomous University of Barcelona.

Email: alejandro.montes@uab.cat

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.113-138

---

## 1. INTRODUCTION<sup>1</sup>

The sociological literature has repeatedly highlighted the socially situated nature of educational choices (Archer, Hasall and Hollingworth, 2007; Tarabini and Ingram, 2018) and the importance of analyzing them as a result of complex processes of negotiation between opportunity structures and social actors' frameworks of meaning and interpretation (Evans, 2007). As Reay (2018) states, it is important to realize that rather than being made in a vacuum, educational choices are part of broader processes in which power structures produce and reproduce social inequalities. These structures, in turn, are internalized by individuals, generating dispositions, identities and action logics that lead to cognitive and subjective frames of choice (Ball *et al.*, 2002). It is in the interaction between objective opportunity structures and subjective dispositions (or *habitus*) that different horizons for action are generated as a definition of the limits of what is thinkable and on the basis of which educational choices are made (Hodkinson and Sparkes, 1997).

The segmentation of education systems into different tracks is one of the main factors explaining the processes of social reproduction through educational choices (Seghers, Boone and Van Avermaet, 2019). In fact, most education systems are organized around some kind of division between academic and vocational education (Shavit and Müller, 2000; Nylund, Rosvall and Ledman, 2017) that correlates to the social composition, functions and forms of pedagogic and curricular provision of each track (Tarabini and Jacovkis, 2021).

The Spanish education system in particular (the context in which the study presented herein is conducted) is organized as a comprehensive structure throughout primary education (6-12) and lower-secondary education (12-16, compulsory). It is only from upper-secondary education (16-18) that the system is separated into two clearly differentiated tracks: academic and vocational. Previous research in this field has shown that both in Spain and in other tracked educational systems, social class is a fundamental variable for explaining the social composition of those systems (Nylund, 2012).

Our analysis starts from this evidence and aims to further explore the relationship between educational tracks and social class by focusing on the logics, narratives and rationales behind young people's choices.

---

<sup>1</sup> This article has been written within the Spanish National R+D Project 'EDU-POST16', developed in Barcelona and Madrid for the 2016-2020 period. (Ref. CSO2016-80004P. PI Aina Tarabini. <http://www.edupost16.es/en>)

As we will see, these logics are generated by the relationships between social class and educational tracks in young people's mind-sets and practical senses. And this produces horizons for action that, as noted by Hodkinson and Sparkes (1997), are segmented. Moreover, we understand that this segmentation is not only reflected in the upper-secondary tracks that young people of different social classes choose but also, and above all, in the ways they explain those choices, their meanings and their implications in terms of the reproduction of social inequality.

The paper presents, in the first section the theoretical background of the analysis. The second section explains the methodological approach and specifies the fieldwork undertaken. The third section presents the analysis of the young people's rationales to choose the upper-secondary track. The final section reflects on the relationships between choice, tracking and the (re)production of social inequality.

## **2. THEORETICAL APPROACH: SOCIAL CLASS, EDUCATIONAL TRACKS AND CHOICE**

Our theoretical approach combines two main lines of research. On the one hand, the analysis of educational choices, above all through the development of Bourdieu's theory and his concepts of capital, field and *habitus* (we include here Hodkinson and Sparkes' theory on careership and their notions of horizons for action and pragmatically rational decision-making); on the other, the study of educational tracks and forms of differentiation at school (specifically but not only vocational education and training – VET) based on class relations and dynamics (Dupriez, Dumay and Vause, 2008; Nylund, Rosvall and Ledman, 2017). The articulation between the analysis of educational choices and the structural and institutional factors in which they are inserted helps to shed further light on social reproduction in the transition from lower to upper-secondary education.

As shown by several Bourdesian studies (Ball *et al.* 2002; Ingram, 2018; Reay, 2018) any choice process, be it of a school, track or subject, must be viewed within the framework of specific fields of action and relation, which have their particular internal logics and rules. This is also suggested by Hodkinson and Sparkes when they state that «career decision-making can only be seen as part of such interactions in the field» (Hodkinson and Sparkes, 1997: 37). Within each field, different relationships of power and privilege are configured on the basis of the capital structure that each individual possesses. Hence, in the transition

---

from lower to upper-secondary education, the financial, social, cultural and symbolic capital of young people and their families will determine the available choice opportunities (Seghers, Boone and Van Avermaet, 2019). Moreover, each field defines a choice-set that is conditioned by historical, political, socio-economic and institutional factors.

Cultural capital plays a central role in explaining the unequal conditions in which young people of different social classes deal with the processes of school choice in general and the choice of educational tracks in particular. Said capital provides, according to Gale and Parker (2015), the archives of experience required to define educational choices and aspirations and successfully navigate the education market. These archives are materialized as privileged information about the field of transition; familiarity with the codes to make sense of what is taken for granted in choice processes; and a different and unequal capacity to articulate and pursue aspirations.

Furthermore, the more segmented the field of transition, the greater the weight of cultural capital on the processes and results of educational choice. As Ingram and Tarabini (2018) point out, young people's educational choices need to be viewed as the result of a complex amalgam of systemic, institutional and subjective factors. Specifically focusing on systemic factors, the authors stress the importance of aspects such as the structure of education systems, the range of different training options, the teaching cultures of different educational stages and the institutional prestige of different tracks as key elements for understanding the transition opportunities within the education system and towards the labor market. These structures not only configure different transition opportunities for young people from different social backgrounds, but also shape ideas about 'normalized' tracks, and project images of success and failure onto their processes of educational choice.

In this regard, although most education systems stratify their students in some way or other into tracks and streams, the type and intensity of this segmentation varies substantially from country to country. International evidence shows that the earlier tracking is implemented, the greater the correspondence between educational tracks and social origin (Dupriez, Dumay and Vause, 2008). Likewise, research suggests that the reproduction of class structures in transition processes is greater when there is a greater division between the pedagogical and curricular provision of academic and professional tracks (Nylund, Rosvall and Ledman, 2017). In the Spanish context, which is based on a sub-protective transition regime (Walther, 2006),

---

transition from lower to upper-secondary education is characterized by major delimitation between academic and vocational tracks, which corresponds in turn to marked segmentation of the labor market, a limited history of VET and high numbers of school leavers at the end of comprehensive secondary education (Tarabini and Jacovkis, 2020). It is, therefore, a highly relevant context in which to explore the articulation of different forms of segmentation in the educational transitions of young people.

Moreover, as Hodkinson and Sparkes state, segmentation of the curriculum into tracks is not only a response to official division processes but also «draws on and reinforces the sub-culturally-derived habituses of those involved» (Hodkinson and Sparkes, 1997: 36). Hence, in choice and transition processes, young people project and define their own identity (Cuconato and Walther, 2015); and define, distinguish and (re)signify themselves in relation to others (Reay *et al.*, 2001). Young people's class *habitus* affects their choice of educational track in the form of a 'practical sense' of what is perceived as appropriate and adequate for 'people like us' (Bourdieu, 1990); is expressed through a shared sense of perception, self-classification and self-exclusion; and is projected onto emotions and feelings that go beyond purely rational or instrumental aspects. Choices, therefore, are as Hodkinson and Sparkes (1997) put it, more pragmatic than systematic. A pragmatism that cannot be separated from the family context, culture and life stories of young people; that is constructed from interaction with others; and which explains why educational choices are often little more than matters of 'non-choice' (Ball *et al.*, 2002).

### 3. METHODOLOGY

The analysis follows a two-stage logic. We first explore the results of a questionnaire answered by 1,381 students at the first year of their upper-secondary education, both in the academic track (697 cases, 52.9% of the sample) and in VET (621 cases, 47.1% of the total). The questionnaire addressed four main topics: 1) socio demographic, familiar and school characteristics of the students; 2) educational trajectories and experiences; 3) choice process and conceptions of different modalities of upper-secondary education; and 4) future expectations and aspirations. In this article we only analyze those results related to the reasons for choosing upper-secondary studies according to social class and the chosen educational track. This analysis provides an

---

overview of the distribution of students by track and identifies the main reasons they attribute to their choice. These reasons, in turn, are the starting point for the qualitative analytical strategy.

Second, then, a qualitative analysis has been performed to improve our understanding of the reasons for choosing an educational track, as described by young people from different social classes. The initial qualitative sample consisted of 68 young people enrolled in the first year of upper-secondary education in 7 high schools in Barcelona<sup>2</sup>. The sample of the students was based on a maximum variation model that combined four main criteria: social class, gender, migrant background and upper-secondary track. From the purposes of this article, we excluded from the initial sample those students who were either not part of the middle class or the working class, or who had changed track or dropped out of school early. The final sample contains 38 students (19 in VET and 19 in the academic track; 26 from working classes, 12 from middle class backgrounds<sup>3</sup>).

The main purpose of the mix-method design, following a sequential explanatory design (Creswell, 2018), is the complementarity between the quantitative and the qualitative data to gain a deeper understanding of the research problem. Through the questionnaire we aim at providing a general picture about the relation between social class and upper-secondary choice, whilst the interviews will contribute to further illustrate, clarify and deepen in this relationship.

<sup>2</sup> Questionnaires and interviews were conducted within a sample of 7 intensive case studies developed during a period of two years (February 2018 - February 2020). The case studies included more than 70 interviews with principals, coordination staff and tutors, plus plenty of informal meetings and observations that allowed building a trust relationship within each school. Delving into the details of the selected schools goes beyond the length and scope of this article but they were all selected based on a purposeful sample that combined homogeneous and maximum variation criteria. The common criterion was the provision of the full range of secondary education (lower-and upper-secondary, both academic and vocational). The diversity criteria combined the ownership (public and private), the social composition (middle class and working class' school social intake) and the modalities of the supply (including 'typical' and 'exclusive' modalities of upper-secondary supply).

<sup>3</sup> Students' social class is categorized according to the occupation and the educational attainment of their families. Even if there are class fractions within the middle and the working classes, for the purposes of this article we are not making internal differences among them. Middle class students are those whose families have achieved a relatively good economic position by working as small managers, specialized technicians or highly skilled professionals and who have accumulated relevant amounts of legitimized capital. Working class students' families maintain much more fragile and precarious relations with the labor market and have low levels of dominant cultural capital, economic capital and social capital at their disposal.

---

**4. RESULTS**

The results of this article address the way the social class of young people moving from lower to upper-secondary education affects their choice of educational track. We first present a descriptive analysis of the distribution of the students who took the questionnaire by educational track, social class, and the reasons for their choice. We then explore the differences and similarities between the discourses of middle class and working class students when describing their choices as more or less naturalized processes or guided by future options.

The results of the questionnaire reflect a distribution by educational track that is clearly influenced by social class. Almost 70% of the middle class students have opted for the academic track, while for working class students the figure is below 40%. Table 1 shows the reasons for choosing an educational track according to social class.

Table 1. Reasons for choosing a track according to social class and track<sup>4</sup>

		Future	Personal fit	Prestige	Taken for granted	Family influence	Teacher guidance	Work	Ability	Ease
Middle class	Acad.	75%	51%	23%	29%	15%	14%	14%	5%	1%
	VET	48%	69%	5%	5%	3%	12%	9%	25%	22%
Working class	Acad.	70%	44%	18%	25%	21%	21%	15%	10%	1%
	VET	46%	60%	7%	9%	2%	15%	11%	18%	17%

Source: the authors.

As shown in Table 1, regardless of social class or track, the main reasons behind young people’s choices are the future options offered by their chosen track and their personal fit with it. Although the percentage responses for both tracks are lower among the working class than among the middle class, the patterns are very similar. However, the academic track is the one to which the greatest prestige is attributed regardless of social class, and is the one that is chosen most

<sup>4</sup> The questionnaire had a closed question design with a phrasing of the potential options such as: ‘because of the future it offers’; ‘I has more prestige’; ‘It was my parents recommendation’, etc. In Table 1 these sentences have been synthetized to provide better visibility.

automatically ('Taken for Granted'<sup>5</sup>). Families and teachers seem to have a slightly greater weight in defining the choices of working class students than they do for middle class ones; and family influence is more inclined towards the academic track, regardless of social class. The choice of the track by specific work reasons is higher in the academic track for both social classes, even if the working classes slightly attributed a higher value to VET to access the labor market. Finally is higher the percentage of middle class students who chose VET because they believe 'they are not academically ready for anything else ('Ability'), and both the middle and the working class students assume that VET is more easy than the academic track.

In the following sections we address these elements by grouping them into two large dimensions of analysis. We first analyze the characteristics of the choices that form part of the hegemonic mind-set of each social class and how they naturalize their choices through arguments of prestige, personal fit, taken for granted decisions, individual ability and supposed ease or difficulty of the tracks. Secondly, the arguments used to justify their choices in terms of the future are explored, either from a broader perspective that refers to the horizons for professional action ('Future options') or from a specific reference to the unequal opportunities offered by the different educational tracks ('Work reasons'). Teacher guidance and family influence are factors that reinforce the class nature of the upper-secondary choices and, as so, they will be approached transversally in the two sections.

#### 4.1. *Naturalized choices*

In this first block of results we address the elements that help to explain the naturalization (in the practical sense, in Bourdieu's terms) of the choices of young people going into upper-secondary education in terms of social class. We ask whether choices that are considered automatic, i.e. that are not questioned or that barely appear in discourses as choices, have the same content for the working and middle classes.

The educational track is, for both middle and working classes, the track *par excellence*, the most prestigious and the one associated to 'normal biographies' (Du Bois-Reymond, 1998). However, the percentage of enrollment and the academic and emotional connection to the academic track are higher among young people from middle class

---

<sup>5</sup> The written option for this question in the questionnaire was 'I never thought of anything else'.

rather than working class backgrounds. According to our analysis, the fact that the academic track is the natural choice of the middle class can be explained by at least three reasons: the unequal prestige attributed to the respective tracks, the possibilities that the middle class has to delay their decisions, and guidance practices during lower-secondary education.

Although, in general and regardless of social class, our interviewees view the academic track as more prestigious, their comments present differences in what the choice of each track represents and the way such perceptions of prestige materialize in their choices. As shown by Olga's quote, for the middle class the possibility of doing VET does not even come into consideration, and this is related to the image that the academic track represents in her mind.

*I never considered doing FP [VET]. [...] I think people have a better opinion of Bachillerato. [...] In ESO [Compulsory Secondary Education] people always spoke of Bachillerato as if it's better, and I think that influenced me (Olga, MC<sup>6</sup>, academic track).*

This prestige is linked to the subsidiary nature of VET and way it has long been viewed in Spain as a 'second-tier' option. Although efforts have been made in recent years to change this view, different factors make it hard for it to be recognized as an acceptable track among the middle class. In fact, the segmentation of horizons for action (Hodkinson and Sparkes, 1997) implies that not all possible tracks are viewed equally in young people's mind-sets. The articulation between the available opportunity structures and the class *habitus* explains why, in global terms, VET is not perceived as an acceptable or appropriate track for the middle classes, or at least as the first option. Indeed, institutional and systemic issues – i.e. greater entrance difficulties and limited places (Tarabini and Jacovkis, 2020) – and the prevalence of clearly academically oriented curricula and pedagogies during lower-secondary education influence young people's choices, especially among the middle class. Likewise, the segmented nature of the tracks permeates young people's narratives, generating a 'practical sense' of what is suitable for 'people like them' that evidences the role played by *habitus* (together with institutional and systemic factors) in the choice process.

As Delia's quote shows, the choice of academic track is discursively related to a capacity and taste that is perceived to be eminently individual and natural; and, at the same time, it is recognized that there

---

<sup>6</sup> MC corresponds to Middle-Class and WC to Working-class.

is no content beyond that which is strictly academic during lower-secondary education. In fact, this absence, added to the unfamiliarity of the middle class with the kind of knowledge that is most typically required for the vocational track, helps to explain why even when middle class students identify a VET track that clearly meets their expectations, as in Francesc's case, they still opt for the academic track.

*I don't know if I have a passion for mechanics because I'm good at languages and maths and have never looked any further. I've not looked at the options and thought: "well, I'd like to be a hairdresser" (Delia, MC, academic track).*

*At first I wanted to do Bachillerato. I had my doubts but in the end I went for something scientific. I considered FP in nursing, which what I want to do professionally [...]. But I said no, I like challenges, and to be honest I'm very happy now (Francesc, MC, academic track).*

Francesc's quote raises another relevant issue that seems to be much more present among the middle class than the working class: putting the choice of track (academic) ahead of the specific subject matter (scientific, social, humanistic, etc.). As well as the prestige of each track and how it affects objective and subjective choice structures, the material possibilities of the middle class, and the guidance they get from their teachers can also help to explain this strategy.

Various interviews suggest that the academic track is chosen as a way of buying time while deciding what to do. Naila's quote refers to it as a period of uncertainty in which schooling is continued while still thinking about what will come next. David's quote, on the other hand, suggests that the academic track (and not a particular choice of subject) is a strategy to delay specialization and thus «leave more doors open». In working class discourse, however, this notion of biding time is totally absent. Choices are made in certain contexts that are marked not only by such factors as familiarity and prestige, but also by notions of material possibility. As we shall see in the following section, these factors clearly have an unequal impact on young people depending on their social class. It is here where the capital structures available to different social classes exert their weight on the choice processes.

*I didn't know what I wanted to do. [...] As I didn't know, I said, "well, I'll do Bachillerato as its more general". In the modality that I like the most, so I can see as I go along (Naila, MC, academic track).*

---

*It's daft to do FP, because there you get trained and then go on to work. And if you don't know what you're going to do it's a bit silly. So I thought: "Bachillerato" and I've got two more years to think about it (David, MC, academic track).*

The last element that helps to explain why the academic track is considered the natural choice of the middle class mainly relates to the guidance given to students. On the one hand, in case of doubt, such students are usually advised to take the academic track. On the other hand, and in a complementary manner, middle class students have more information about the (complex) procedure for accessing VET, which tends to dissuade them from choosing it earlier than occurs among the working class. As the following quote from Sandro shows, both the guidance received and awareness of the restrictions on access to the vocational path reversed his initial choice and encouraged him to enroll for the academic track.

*At first I was totally drawn towards FP, but I when I started looking into it more, there were too many options and I started having quite a lot of doubts about what to do. The teacher told me to go for Bachillerato [...]. There was so much information and the pass mark made it hard for me because I was failing quite a lot (Sandro, MC, academic track).*

VET options, paradoxical as it might seem, help to reinforce the academic track as the 'normal' one among the middle class. On the one hand, as Paula's quote shows, among the middle class, choosing the vocational track is 'justified' by its increased prestige in recent times and because it is valid for university entrance. So, what makes VET a legitimate option is not so much its intrinsic value but the fact that it can be used to get to the same place (university) as the academic track.

*Before it was like the people who did FP were the ones who couldn't do Bachillerato or a degree, and so they'd get a little FP certificate instead. But that's not the case now. I'd get to the same place but take an extra year (Paula, WC, VET).*

Meanwhile, choosing VET may also appear to be a transgression if it occurs in a context where the academic track could have been accessed, but was rejected. This is shown by the following quote from Roger. Hence, either as a substitute for the academic track (Paula's example) or as a kind of transgression, middle class students always explain their choice to take VET in reference to the academic track, thereby helping to uphold the latter's status as the natural upper-secondary track.

---

Educational choices are of an eminently relational nature (Tarabini and Jacovkis, 2021).

[I was going to take Bachillerato] *but when I saw that option, it was like, "I really like make-up" and I don't care what they say, know what I mean?* (Roger, WC, VET).

Turning to how working class students make their choices, VET is not only more frequent, but is also more normalized. When it comes to deciding what upper-secondary track to follow, it is not that VET is taken for granted, but it is considered not only a feasible but also an acceptable option. The following quote from Laia shows how she turned down the 'normal' and socially prestigious track and opted, with her family's support, to take VET, even though that was not one of her original intentions.

*I was always convinced that I wanted to do a scientific Bachillerato [...]. But as I had had such a tough time in the final years of ESO [Compulsory Secondary Education], I'd get stressed out if I went there. [...] My parents told me I should look for an FP. Of course, the idea I had in my head at first was one of "you get a good grade, Bachillerato; you get a bad one, you're no good, so do FP"* (Laia, WC, VET).

Laia's quote reflects another central element of working class discourse: the weight of the difficulty attributed to the different educational tracks, and of their ability when deciding between tracks. On the one hand, difficulty still tends to be associated with the academic track. This discourages many young people from choosing it, so not only are they ruling out an option that might be available to them, but they also view VET as being easier, which may not actually prove to be the case. On the other hand, and in a complementary manner, there is a prevalent idea that VET is chosen when one is incapable of taking the academic track («They've always said that VET is for idiots», Virginia, WC, VET). Moreover, there is a feeling that VET is not about continuing to study: «Well, they actually said that I could carry on studying, but I ended up having second thoughts and chose this» (Pol, WC, VET). This notion is shared by the middle and working classes but, judging from the tracks that most of them tend to end up taking, it has very different impacts since, as we have seen, the former tend to follow the track for «people who study».

The difficulty attributed to the academic track and easiness associated to VET seem to be grounded on school and guidance

---

practices that reinforce this dichotomous and biased view (Bonizzoni, Romito and Cavallo, 2016). First, streaming by level during lower-secondary education<sup>7</sup>, and its impact on choices, appears much more frequently in working class rather than middle class discourses. The possibility of accessing the academic track is, for many young people, limited by their assignment to low-level streams at earlier stages of their education. This explains why the academic track is often not even an option for the working classes, not only in cognitive but also structural terms. A large part of the literature shows how the working class is overrepresented in low-level streams and this explains why it is materially and structurally impossible for these students to opt for an academic track. Omid, for example, never even considered the option of pursuing an academic track.

*No, I didn't think about it. To be honest I wouldn't be any good at it. As I told the teacher, if I want to do Bachillerato I'd need to get into the intermediate stream; the bottom stream can't do Bachillerato* (Omid, WC, VET).

Second, teacher guidance tends to offer fewer alternatives to struggling working class students than those offered to a similar kind of middle class student. As Amaia's quote shows, the academic track is discouraged as an option for working class students who struggle to pass lower-secondary education, but that does not seem to be the case with middle class students. On the other hand, as Albert points out, the best-performing students are encouraged to choose the academic track in order to have «a good future». We will return to the matter of the future in the following section.

*I don't think they should say that. Teachers shouldn't say anything. They could have told me that I wasn't up to Bachillerato, because of my grades, but I was in a stifling atmosphere* (Amaia, WC, academic track).

*Someone in my class got 8 and 9 but wanted to do FP and the teachers said "you're a clever lad, why would you want to do FP?"* (Albert, WC, VET).

The elements that characterize the natural choices of the working class tend to reinforce a more negative image of VET than that of the academic track. We note that, unlike the desirability of the academic track, VET is acceptable: it is chosen because one does not have the abilities required for the academic track, and because one's record and

---

<sup>7</sup> Although formally comprehensive, lower-secondary education often recurs to practices involving streaming by levels, especially in the final years.

guidance during lower-secondary education recommend it. So what happens when young working class people choose the academic track? As we saw when middle class students make unconventional choices, when working class students pick the academic track, their arguments help reinforce the hegemonic choices within their social class.

On the one hand, Amaia was surprised to begin the academic track and find it was not as difficult as she had expected, which frames her choices in a context of individual ability rather than collective possibilities and limitations. It is not so much that she has a better assessment of her own ability but a lower one of the track (it's not that I am capable, but it's easier than they told me). Implicitly, then, it is acceptable for students to be classified on the basis of attributed abilities that, far from being neutral, are linked to what is considered valid and valued by the school institution.

*Bachillerato is overrated. In fourth year [the last year of lower-secondary education] they'd say, "Bachillerato is very difficult". But it isn't that bad. OK, you have to study, but you can pass it if you want (Amaia, WC, academic track).*

Meanwhile, the transgression represented by choosing the academic track despite being advised to enroll for VET refers again to what young people are considered to be or not be capable of doing. This is in contrast to what we saw with middle class 'transgressive' choices, which somehow suggests that students are wasting their potential when opting for VET.

*But I had second thoughts. I said I didn't want to do VET and although my mum was on the headmistress's side, and the teachers were on the headmistress's side too [...]. I did what nobody thought I would choose to do. I chose Bachillerato (Darío, WC, academic track).*

So, the type of discourses that explain choices, whether natural or unconventional, contribute to the hierarchical image of the tracks, and to an individualization and naturalization of young people's choices.

#### 4.2. Choices guided by the future

While the previous section showed how young people from different social classes naturalize their educational choices based on arguments related to prestige, inertia and/or ability, in this section we will see what arguments they use to explain their choices in terms of the future,

---

exploring how that future is imagined, projected and materialized in a profoundly unequal way depending on social class.

The first element that emerges from the analysis of the interviews with young middle class people is that their expectations and aspirations are associated to liberal professions that are closely linked to university degrees. Thus, their choice of upper-secondary education track, and more specifically the academic track, appears to be a necessary and taken-for-granted step towards university entrance and maintaining the family's social position. On the contrary, their narratives suggest a clear relationship between the choice of a vocational track and access to less qualified segments of the labor market. María's quote exemplifies this idea. In her opinion, the academic track was the only possible option for maintaining her employment horizon.

*I was quite sure that I wanted to do Law, there was no other option. So, if you know you want to be a hairdresser, you do VET. I didn't want to do that.* (María, MC, academic track).

In fact, the idea of choosing an educational track to ensure quick access to the labor market is totally absent from young middle class people's narratives, but as we shall see later, it is a central element of working class ones. As we have seen, for young middle class people the future inevitably involves academic continuity and going on to higher education. For them, VET is perceived as entailing the risk of downward mobility (Bourdieu, 1979), and if they can avoid it, it is not a risk they are willing to take. In terms of its different meanings, our analysis hints that this drop in class is viewed as a loss of both inter and intra-generational social standing (Peugny, 2009). On the one hand, young people from the middle class are worried that they will not achieve the equivalent social status to that of their parents; on the other, they express uncertainty about the risk of losing their social position or the difficulty holding down a stable job throughout their professional career. Faced with these uncertainties, which are so typical of the changes to society and labor of our time, middle class students choose the educational track that can best equip them for this uncertain future.

*I wanted to do performing arts, a bit of dance, but I thought again and chose Bachillerato, partly because my parents were against the idea... "It's difficult, you won't find work, you'll struggle to get by". So in the end I chose audiovisual Bachillerato and we were all good with that* (Pau, MC, academic track).

---

A second element to understand the role of the future in middle class narratives is linked to the maintenance of job expectations, even when people's initial plans change. When they realize that due to their academic performance they will probably not be able to access the job sectors that they had always imagined, they employ choice strategies that allow them to continue aspiring to employment in the liberal professions sector. These strategies usually involve taking the academic track options that are perceived as 'easier' or, as will be seen later, the more prestigious VET options. Francesc, however, didn't even change his choice of track. He simply opted for a labor niche that, with no loss of social prestige, is better adapted to his situation. Furthermore, as seen in the previous section, Francesc's professional target (nursing) would fit with the choice of a VET program that would qualify him to practice that profession. However, he still prefers the academic track because he assumes that it will open more doors for him in the future.

*When I was small I wanted to be a surgeon, but I realized that would be very difficult. Then a doctor, but even that would be difficult for me. I've ended up as a nurse. Well, not as one, but wanting to be one (Francesc, MC, academic track)*

In the case of young middle class people who opt for VET, we have already seen that they do so from a strategic logic that, underpinned by the mobilization of the capital available to them, will enable them to maintain their high employment horizons. So, after a process of systematic collection of information to find out which track would offer them the best future opportunities, middle classes students opt for a VET program that, in a very internally segmented sector, offers considerable prestige. As previous research has noted (Atkins, 2017; Tarabini and Jacovkis, 2020), VET is not only highly segmented compared to the academic track, but is also internally hierarchized, which helps to reinforce the logic behind middle class strategic choices and, therefore, the processes of social reproduction through educational choices. The tendency to segment education systems and school choice processes hence adopt a clearly two-way relationship.

As a result of this dual segmentation (in relation to the academic track and within VET itself) young middle class people who choose VET only consider options that, due to the kind of jobs they lead to, will enable them to maintain or improve their social position. As Bourdieu (1979) affirms, as a result of contemporary social changes, in order to maintain their social status, the most advantaged groups not only need to accumulate capital, but also need to be able to expend it in the most

---

strategic way in each social field. A change of direction towards new professions, such as characterization and sport, on the basis of VET is a strategy that the middle classes precisely use to conserve their place in the class structure.

*When I finish this I was hoping to do VET, but not aesthetics and beauty, but makeup and characterization; and once I finish that, there's a really good course at a makeup school, and you come out there with a job. It's private and expensive [...]. So I'd have lower and upper-secondary and the course, and I think that would be enough to get me into what I want, which is characterization... movies, theatre, TV... as my father is lucky enough to know people on TV3 and Antena 3 (Roger, WC, VET).*

Likewise, given the material or perceived impossibility of being able to take the scientific academic track, as shown by Paula's quote, the choice of a health VET is discursively legitimized as the best strategy to ensure successful employment and, at the same time, to develop one's personal tastes and skills.

*I have always enjoyed the sciences. I think it has to do with my school experience because in science there's a practical part, when you get to touch things, and I like it. When they told me what you study on an assistant nursing VET course, I decided not to do Bachillerato. It was doing another two years of social science, Catalan, Spanish, English, all stuff that I'm not bothered about (Paula, WC, VET)*

Moreover, when young middle class people choose VET, they do so, as we saw in the previous section, without renouncing a university horizon, which continues to be part of their future aspirations. So, unlike working class students who, as we shall see, choose VET because it can help to find employment quickly, the middle classes choose it as an 'alternative track' towards the same destination: university. In fact, it is because middle class youngsters still aspire to university that they are able to keep up the standards of their social class in terms of lifestyle and quality.

As we observed in the previous section, the choice of VET by the middle class is also related to their knowledge of the educational and employment options offered by the different educational tracks. They not only collect information from official sources, but also from informal social interactions – 'hot knowledge', as Ball and Vincent (1998) called it –, which puts them at a considerable advantage because, first, they are able to decipher the complex VET entrance procedure and, second, they are able to make the best possible decisions in terms of their professional future. It should be noted that although we said earlier that a part of the

---

middle class chooses VET as an alternative means to get into university, not all VET options lead directly to university degrees. Expansion on this matter would be veering too far from the objective of the article, but it seems clear that having adequate information about the VET options that can open the most doors in the future is undoubtedly a middle class strategy for maintaining status with regard to their educational choices. Marina's case exemplifies how the middle class utilize information when deciding between educational tracks.

*In third year ESO [Compulsory Secondary Education] I went to the teaching fair, even though the school didn't encourage us to go, and I also accessed it through a website, and you could see each option and the professional opportunities they had; in the third and fourth years I was especially looking to find out more (Marina, MC, academic track).*

Turning to the logic behind the choices made by working class students, their employment horizons suggest very different future scenarios. For these young people, access to the labor market seems to be a more pressing need and their imagined jobs do not necessarily require university entrance. Indeed, for them, access to VET and learning a profession, represents a 'quick' opportunity to improve (or not impoverish) their current socioeconomic conditions. The risk of downward mobility that we alluded to earlier therefore operates in a clearly different and unequal way for middle class and working class youngsters, both because of their mind-sets and their practical achievements. This coincides with the idea explored in the previous section that the working class views VET not only as a feasible option, but also an acceptable one. It is a suitable option for 'people like them'.

*I chose electricity because of the work that comes after, because I have friends who've worked in it before and they told me that if I could study that, then it would open doors in the future (Pol, WC, VET).*

In fact, the choice of VET fits with the immediate environment of working class youngsters, mainly because of the large number of friends, acquaintances and relatives who have followed the same educational track. This generates a stock of experience archives (Gale and Parker, 2015) that marks the difference between possible and reasonable options. For young working class people, VET is not only a reasonable option because of the employment opportunities it offers, but also because it fits materially and symbolically with their universes of reference.

---

Alexia's quote is most enlightening in this regard. She dreamed of studying Fine Arts and to do so she considered studying an artistic academic track option. However, art was not perceived as a professional sector with a future and less so for 'someone like her'. She ended up opting for a mechanics VET influenced by her father's tastes. Unlike young middle class people, for the working class a change to one's initial plans is associated with what is available in one's most immediate environment, and so the needs to be covered are too. This situation highlights the importance of the social and family context for constructing different and unequal vocations among young people of different social origin.

*In fourth year ESO I was wondering what I was going to do. I first thought of Fine Arts, but then I said: "there's no future in that, art today doesn't..." So, I chose mechanics [...]. It came from my dad, because he loves cars. (Alexia, WC, VET).*

While the majority option among working class youngsters, as we have seen, is VET, those who choose the academic track do so while maintaining the instrumental logic of being guaranteed access to specific training. Although the young working class people who choose the academic track also aspire to a place at university, their choices seem to be oriented towards the options that are considered 'easier', and in their narratives they emphasize the importance of not over-prolonging the time invested in their studies. Likewise, several young people express doubts about the choice, saying that in case of 'failure' they would choose to switch tracks to VET.

*In my case, I chose a social Bachillerato because it's what opens most doors. In a scientific one I'd be doing retakes [...]. So I spoke to my parents and they told me to start, and if I found it too hard, no worries. Not everyone is cut out for the same thing, and I could go do something else (Amaia, WC, academic track).*

Once again, knowledge of the educational and employment options offered by the different tracks helps to understand the framework in which the choices and future horizons of young people of different social classes are configured. Hence working class students frequently base their choices on the information available via official channels (mainly websites) and they do not get the 'hot knowledge' that the middle classes do (Van Zanten, 2009). This means they are unaware of

---

some of the implications of choosing one track or another, for example, in relation to the labor niches offered by different VET options.

Finally, it is important to highlight the role and influence exerted by the family and teachers when it comes to modeling the 'most suitable' future scenarios in the mind-sets of working class youngsters. As the questionnaire has shown, families and teachers seem to play a bigger role in the choices of working class students than in those of the middle class. In fact, the family plays a central role in restricting the choice processes of working class students to the extent that, rather than the existence of limited aspirations, it is precisely families that foster the profound effect of structural conditions on the possibilities for choosing, imagining and specifying future scenarios.

*There are five of us at home, and at the moment my father is the one who's working. He told me I could do Bachillerato if I wanted but I should do VET so then I can work and do a bit to help at home (Albert, WC, VET).*

## 5. CONCLUSIONS

The aim of this article has been to further our understanding of the relationship between tracks and social class, focusing on the logic behind the choices made by young people with regard to upper-secondary educational tracks in Spain. The existing research in this field has shown evidence for the close relationship between the stratification of education systems and the reproduction of inequality in terms of social class (Nylund, Rosvall and Ledman, 2017; Shavit and Müller, 2000). Furthermore, the earlier the split into academic and vocational tracks, the more segmented they are, and the greater the correspondence between social, educational and labor structures (Dupriez, Dumay and Vause, 2008).

Likewise, research in the field of school choice has evidenced their social, relational and contextual nature (Tarabini and Ingram, 2018; Reay, 2018). Any choice process within the education system (or the educational field and its respective subfields in Bourdieu's terms) implies a mobilization of capital, networks, affections and aspirations that cannot be understood from a purely technical, instrumental or rational perspective. Rationality, as Hodkinson and Sparkes (1997) claim, is pragmatically defined in the framework of contexts of opportunity that are simultaneously objective and subjective; structural and cognitive (Ball *et al.*, 2002).

---

Research in this field has also proved the relationship between the stratification patterns of education systems and the effects of school choice processes on the reproduction of social inequality (Seghers, Boone and Van Avermaet, 2019), i.e. the most institutionally segmented systems reinforce an interpretation of the logic behind these choices as a result of individual interests and abilities rather than as a product of specific opportunity structures. In turn, systems with the greatest margins for school choice encourage the social segmentation of educational options by seeking differentiation in order to attract different profiles of students. Overall, the articulation between segmented choice logics and the differentiation of the educational offer reveal the relational nature of choice processes at school (Tarabini and Jacovkis, 2020).

Our analysis provides new evidence to understand the dual segmentation of educational choices, by class and by track. It does so by analyzing how young people explain and give meaning to their processes and reasons when making their choices. The analysis was conducted in Spain, a formally comprehensive system up to upper-secondary education and a sub-protective transition regime (Walther, 2006). Specifically, a mixed method research study was designed based on two phases: in the first phase we have seen how young people of different social classes are distributed across the two upper-secondary education tracks and we have identified the main reasons that they attribute to their choices. In the second qualitative phase we have examined the differences and similarities between the discourses of middle and working class students when describing their choices as more or less naturalized processes or guided by future options. The main results of the analysis are as follows.

First, we have observed that the academic track is, for both the middle and working class, the educational track par excellence, the one that forms part of choices that are taken for granted. However, the naturalization of the academic track is manifested differently by the different social classes. This has profound implications in terms of the reproduction of social inequality. For the middle class, the automatic choice of the academic track is explained by the combination of symbolic and material possibilities that leads them to choose the most prestigious educational track. On the one hand, VET is not perceived as an acceptable or appropriate track for 'people like them' (Bourdieu, 1990) and, on the other, they are able to access the capital with which they can identify and sustain the best possible choice of academic track. It is also the middle class that has the most time to delay their

---

educational choices and that has the support of teachers who systematically guide them towards the most prestigious educational tracks (Bonizzoni, Romito and Cavallo, 2016). Moreover, when middle class students opt for VET, they do so from a logic of transgression that, paradoxically, helps to reinforce the idea of the academic track as the 'normal' one. In other words, if they do not take the academic track, it is not because they can't or do not recognize its value, but because of a process of self-affirmation of their own agency that associates that educational choice to personal requirement.

Second, the naturalized choices of the working class allow them to apply a practical sense through which VET is perfectly acceptable to 'people like them'. Moreover, rejection of the academic track by young working class people is often explained by the attribution of greater difficulty to the academic track and by students questioning their own ability to cope with the demands. As previous research has pointed out (Colley *et al.*, 2003), the learner identities of VET students are often configured, and this is especially so in the case of the working classes, from a lower-secondary education experience marked by low grades, fails, retakes and, on many occasions, assignment to remedial or low-level streams. This downgraded identity prevents them from aspiring to the academic track, which is socially and institutionally articulated in terms of closed social parameters within which only the 'most apt' can have a place. Furthermore, such educational experiences not only generate inclinations towards self-exclusion among working class youngsters, but also materially and structurally dissuade them from taking the academic track. That is why VET can be viewed as a 'non-choice' among these young people.

Third, and regarding future horizons (Hodkinson and Sparkes, 1997), the analysis has revealed that the expectations and aspirations of young middle class people are aimed at liberal professions that are closely associated to university degrees. These ideas play a central role in explaining the choice of educational track. Based on a behavior aimed at avoiding any downward mobility at all costs, middle class youngsters choose the educational tracks and options that can offer them the best future opportunities. If they are unable to see out their initial plans, especially with regard to entrance to the academic track or some of the most prestigious VET options, they utilize their sources of information (Van Zanten, 2009), their contacts and their archives of experience (Gale and Parker, 2015) to ensure that, whatever they eventually do, they will uphold the status and differential nature of their educational choices.

---

Finally, the future horizons of the working class are shaped by the need to find employment as quickly as possible. While for the middle class the future is projected onto a distant, hazy horizon, for the working class it is part of the most immediate present. There is no future without work. And there is no time to indefinitely delay entry in the labor market. That is why for such young people the connection between educational track and employment plays such a central role in their choices. However, the high segmentation of the education system in which they move, together with their lack of capital, means that their choice strategies are materialized in profoundly different ways to those of the middle classes, and this has a major effect on their educational opportunities. This (among other factors) explains why it is the working and not the middle class that chooses less prestigious educational tracks, that is concentrated in educational sectors that will lead them to the most unstable jobs, and that often ends up opting for tracks that have no opportunities or future.

Overall, the article contributes to the existent literature on choice, tracking and social inequalities by proving that class differences are not only a matter of objective positions but also of incorporated and embodied dispositions in the selves. Class is about processes and relationships that combine material structures of inequality with diversity of personal experiences (Bathmaker *et al*, 2016). That way, the choice of an upper-secondary track is not only connected to the material possibilities it entails, but also a question of symbolic attributions; of complex senses of (dis)entitlement, (lack of) belonging and (dis)possession. Ensuring equal conditions for working and middle class' students to develop their educational trajectories implies a broader understanding of the impacts of class in all the domains of young people's lives and schooling experiences. Class is embedded in the grammar of the schooling, in the tracking of the system, in the valued knowledge of the school, in the social relationships outside of the school, in the neighbourhoods, in the feelings, in the selves. This generates radically unequal opportunities, both structural and subjective to choose Post-16 educational tracks and, overall, to ensure successful educational trajectories for all the students.

## REFERENCES

- ARCHER, L. HALSALL, A., HOLLINGWORTH, S. (2007). Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: paradoxes within working class girls' engagement with education and post-16 aspirations. *British*
-

- Journal of Sociology of Education*. 28(2): 165-180. Doi: 10.1080/01425690701192570
- ATKINS, L. (2017). The odyssey: school to work transitions, serendipity and position in the field. *British Journal of Sociology of Education*. 38(5): 641-655. Doi: 10.1080/01425692.2015.1131146
- BALL, S., 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
- BALL, S., VINCENT, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*. 19(3): 377-400. Doi:10.1080/0142569980190307.
- BATHMAKER, A.M., INGRAM, N., ABRAHAMS, J., HOARE, A., WALLER, R., BRADLEY, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility: The degree generation*. London: Springer.
- BONIZZONI, P., ROMITO, M., CAVALLO, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*. 37(5): 702-720. Doi: 10.1080/01425692.2014.982860
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit. Engl. transl. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & K. Paul, 1984.
- BOURDIEU, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- COLLEY, H., JAMES, D., DIMENT, K., TEDDER, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*. 55(4): 471-497. Doi: 10.1080/13636820300200240
- CRESWELL, J., CLARK, V. (2018). *Designing and Conducting a Mixed Methods Research*. London: Sage.
- CUCONATO, M., WALTHER, A. (2015). 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 28(3): 283-296. Doi: 10.1080/09518398.2014.987851
- DU BOIS-REYMOND, M. (1998). 'I Don't Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*. 1(1): 63-79.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X., VAUSE, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*. 52(2): 245-273.
- EVANS, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*. 42(2): 85-93.
-

- GALE, T., PARKER, S. (2015). To aspire: a systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *Australian Educational Researcher*. 42(2): 139-153. Doi:10.1007/s13384-014-0165-9
- 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. (2018). *Working-Class Boys and Educational Success. Teenage Identities, Masculinities and Urban Schooling*. London: Palgrave Macmillan.
- INGRAM, N., TARABINI, A. (2018). Conclusion: Social Inequalities in Educational Choices Transitions and Aspirations in Europe. In A. Tarabini, N. Ingram (eds.), *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe Systemic, Institutional and Subjective Challenges* (pp. 205-214). London: Routledge.
- NYLUND, M. (2012). The Relevance of Class in Education Policy and Research. *Education Inquiry*. 3(4): 591-613. Doi: 10.3402/edui.v3i4.22056
- NYLUND, M., ROSVALL, P., LEDMAN, K. (2017). The vocational-academic divide in neoliberal upper-secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy*. 32(6): 788-808. Doi: 10.1080/02680939.2017.1318455
- PEUGNY, C. (2009). *Le déclassement*. Paris: Grasset.
- SEGHERS, M. BOONE, S., VAN AVERMAET, P. (2019). Social class and educational decision-making in a choice-driven education system: a mixed-methods study. *British Journal of Sociology of Education*. 40(5): 696-714. Doi: 10.1080/01425692.2019.1581051
- SHAVIT, J., MÜLLER, W. (2000). Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. In M.T. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 437-452). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- REAY, D. (2018). Working class educational failure: theoretical perspectives, discursive concerns, and methodological approaches. In A. Tarabini, N. Ingram (eds.), *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe Systemic, Institutional and Subjective Challenges* (pp. 15-31). London: Routledge.
- REAY, D., JACQUELINE, D., DAVID, M., BALL, S. (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
-

- TARABINI, A., INGRAM, N. (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. London: Routledge.
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. (2020). The politics of educational transitions: evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*.
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. (2021). Tracking, Knowledge, and the Organisation of Secondary Schooling: teachers' representations and explanations. *Journal of Vocational Education & Training*.
- VAN ZANTEN, A. (2009). Le Choix des Autres. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 180(5): 24-34. Doi:10.3917/arss.180.0024. Vincent,
- WALTHER, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*. 14:119-139.
-

# L'ORIENTAMENTO SCOLASTICO COME PRATICA DI RIPRODUZIONE DELLE DISEGUAGIANZE SCOLASTICHE DOVUTE ALL'ORIGINE SOCIALE

di *Fiorenzo Parziale, Giuliana Parente\**

## Abstract

---

*School guidance as a practice supporting the reproduction of educational inequalities due to social origin*

This paper analyses the data of a wider survey about school guidance. Coherently with the previous researches in the educational field carried out on the basis of bourdieusian perspective, the article examines the influence of teachers' guidance advises on educational choices made by students attending some lower secondary schools in Rome. The analysis shows that teachers' guidance advises varies according to the school social composition, following the educational inequalities mechanisms due to students' social origin.

## Keywords

---

School guidance; social origin; educational inequalities; institutional *habitus*; educational choice.

\* Questo articolo è il risultato del lavoro cooperativo dei due autori. Ciononostante, è possibile attribuire i paragrafi 2, 4.2 e 5 a Fiorenzo Parziale, i paragrafi 1, 3 e 4.1 a Giuliana Parente.

FIRENZO PARZIALE è professore aggregato in Sociologia dei Processi Culturali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale di Sapienza-Università di Roma.

Email: [fiorenzo.parziale@uniroma1.it](mailto:fiorenzo.parziale@uniroma1.it)

GIULIANA PARENTE è dottoranda in Metodologia delle Scienze Sociali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale di Sapienza-Università di Roma.

Email: [giuliana.parente@uniroma1.it](mailto:giuliana.parente@uniroma1.it)

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.139-164

---

## 1. INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo articolo è comprendere, attraverso l'analisi di cinque istituti di Roma, se l'orientamento scolastico nella scuola secondaria di primo grado possa contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze educative dovute all'origine sociale (Weis, 2010; Bukodi e Goldthorpe, 2013; Jackson, 2013).

Affrontare questo interrogativo vuol dire assumere un approccio critico all'orientamento scolastico, concependolo come attività di notevole interesse sociologico perché teso alla selezione e allocazione degli studenti nelle varie filiere educative.

Introdotta con l'istituzione della scuola media unica (legge 1859/1962), e ampliata dalla più recente normativa (D.P.R. 235/2007 e 122/2009, nota del Miur 4232/2014 e l. 107/2015), ad oggi l'orientamento è praticato nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, con l'eccezione della scuola primaria, e assume un ruolo rilevante proprio nel grado di istruzione di nostro interesse, in quanto gli insegnanti di scuola media esprimono il loro parere dovendo tenere necessariamente conto della rigida separazione in indirizzi caratterizzante la scuola superiore.

A questo proposito, diversi studi hanno dimostrato che i giovani di estrazione popolare propendono più degli altri per gli istituti tecnici e professionali (Checchi, 2010; Trivellato e Triventi, 2015), costruendo così percorsi formativi relativamente brevi; per tali ragioni allora, è utile interrogarsi sul tipo di nesso esistente tra le scelte scolastiche degli studenti, che inevitabilmente risentono della condizione sociale di partenza (Bourdieu e Passeron, 1970; Bourdieu, 1979; 1984), e il consiglio orientativo formulato dagli insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

## 2. QUADRO TEORICO

Per chiarire l'interrogativo di fondo di questa ricerca e giungere a formulare ipotesi empiricamente corroborabili, è necessario innanzitutto illustrare il concetto di orientamento, tenendo conto anche del dibattito europeo sul *lifelong learning* sviluppatosi negli ultimi venti anni. In sintesi, l'UE punta a fare della conoscenza il motore dello sviluppo economico e del proprio modello sociale facendo leva sull'apprendimento e l'orientamento lungo l'intero corso della vita (Watts, Sultana e McCarthy, 2010; E&T, 2020); tuttavia, questa visione

---

presenta più di un'ambiguità, come testimonia la compresenza di due differenti accezioni di orientamento.

Infatti, da un lato per orientamento si intende la formazione di un soggetto pro-attivo, in grado di essere resiliente nei confronti delle fasi critiche del ciclo di vita, come un cambiamento improvviso della sua condizione occupazionale, oppure un fallimento scolastico (Gysbers *et al.*, 2000); dall'altro l'orientamento è fatto corrispondere alla valutazione delle competenze e delle prestazioni di un individuo da parte di figure specializzate in questa pratica (psicologi e sociologi innanzitutto) al fine di allocarlo in maniera efficace nel mercato del lavoro o in un determinato canale formativo.

Nel caso di nostro interesse, è proprio questa seconda accezione a prevalere, in quanto gli insegnanti esprimono il loro giudizio di orientamento ricorrendo a parametri quali il rendimento scolastico ed il comportamento complessivo degli studenti in classe.

Essendo questi due ultimi aspetti associati all'origine sociale degli studenti, allora diventa rilevante comprendere se ed in che termini l'orientamento scolastico contribuisca alla riproduzione delle disuguaglianze educative.

A questo proposito, già in passato sociologi di diversa impostazione hanno rimarcato la “distanza sociale” esistente tra la cultura delle classi subalterne e quella da cui la scuola attinge i criteri di classificazione degli studenti, oltre che le richieste da rivolgere loro. In particolare, Bernstein (1973) ha mostrato quanto sia utile suddividere gli studenti in due macro-classi sociali: quelli di estrazione “borghese”, capaci di impiegare il codice linguistico-espressivo “elaborato”, richiesto dalla scuola; e quelli di origine “operaia/popolare”, in possesso di un codice “ristretto”, distante dal primo<sup>1</sup>.

La bipartizione in due classi sociali distinte per tipo di codice linguistico-espressivo impiegato sembra risultare ancora oggi un valido strumento euristico per analizzare il legame tra orientamento scolastico e riproduzione delle disuguaglianze dovute all'origine sociale degli studenti (Sultana, 2014; Bonizzoni *et al.*, 2016; Romito, 2018; 2019).

---

<sup>1</sup> Il primo tipo di codice si basa su un linguaggio formalizzato, impersonale ed astratto che esprime un ambiente familiare organizzato intorno all'individuo e allo sviluppo della sua autonomia personale; il secondo codice, invece, fa leva su un linguaggio lessicalmente flessibile e sintatticamente condensato, espressione di un contesto familiare necessariamente legato a una condizione materiale precaria e quindi ansiogena, che richiede un sapere contestuale ed un'identità incentrata più sui doveri verso il proprio collettivo di riferimento che sull'autorealizzazione personale, al fine di far fronte a una situazione di svantaggio.

---

Per affrontare il tema dell'orientamento scolastico è ancora più utile fare riferimento alla prospettiva bourdieusiana, peraltro condivisa in più punti dallo stesso Bernstein.

In particolare, è interessante la posizione di Reay (2005) che collega il concetto bourdieusiano di *habitus* a quello di *entitlement*, ripreso da Skeggs (1997) e corrispondente al complesso sistema che permette a una classe o a un gruppo di rivendicare quel senso di rispettabilità e sicurezza in grado anche di regolare la sfera emotiva. La sociologa britannica evidenzia come nello scenario attuale le famiglie operaie/popolari comunichino un senso di inadeguatezza che condiziona i sentimenti dei figli. Ciò porta al processo di "*fitting in*", ossia gli studenti vanno a ricercare l'ambiente scolastico in cui è più facile sentirsi a proprio agio ed adattarsi (Reay, 2009): i figli degli operai tendono a preferire i percorsi formativi più professionalizzanti (*vocational*) e quelli di classe media e medio-alta (estrazione borghese) gli ambienti "accademici", ossia i licei.

Se si continua a seguire la prospettiva bourdieusiana, le scelte scolastiche sono concepibili come l'esito della violenza simbolica (Bourdieu, 1998) esercitata spesso in maniera implicita, tacita, dalle istituzioni veicolatrici della cultura ufficiale nei confronti dei giovani di estrazione operaia/popolare, legati a disposizioni sociali non apprezzate dal campo scolastico.

Adirittura nel lavoro etnografico e pionieristico di Romito (2016) emerge che il consiglio degli insegnanti possa ridurre le aspirazioni di quegli studenti di origine popolare caratterizzati da voti né troppo elevati né così mediocri.

Partendo da questo quadro teorico, la ricerca qui presentata si è basata sulla corroborazione delle seguenti ipotesi relative al consiglio di orientamento, espresso formalmente dagli insegnanti in chiusura del primo quadrimestre nei confronti degli studenti di terza media (v. par. 3):

1) ipotesi della "riproduzione mimetica": gli insegnanti esprimono un consiglio orientativo che asseconda la scelta degli studenti di estrazione popolare, più propensi a percorsi formativi non liceali o liceali differenti da quelli più prestigiosi (indirizzo classico o scientifico);

2) ipotesi della "violenza simbolica esplicita": gli insegnanti esprimono un consiglio orientativo che tende a ridurre esplicitamente le aspirazioni degli studenti di estrazione popolare.

---

La corroborazione di entrambe le ipotesi è stata condotta provando a comprendere se il consiglio orientativo risenta dell'origine sociale solo indirettamente, per via dell'associazione statistica tra origine sociale e rendimento scolastico (Goldthorpe e Jackson, 2008; Bukodi, Erikson e Goldthorpe, 2014; per l'Italia: Checchi, 2010; Parziale, 2016), o invece vari proprio in funzione dell'estrazione degli studenti, una volta tenuto conto della loro prestazione.

Se il giudizio orientativo dovesse essere poco legato al rendimento scolastico, allora non sarebbe da escludere quanto rilevato dallo stesso Romito (2016), ossia che il parere degli insegnanti poggia su considerazioni, non disgiunte da pregiudizi e stereotipi, sulla effettiva sopportabilità dei costi (diretti ed *indiretti*) e sui reali benefici connessi alla costruzione di lunghe carriere scolastiche da parte delle famiglie, con l'esito di penalizzare gli studenti più deprivati.

In questo caso sarebbe ancora più evidente come l'orientamento rifletta la distanza socio-culturale tra gli insegnanti e il mondo scolastico in generale, da una parte, e gli alunni di origine popolare, dall'altra.

Bisogna aggiungere, però, che tale distanza potrebbe variare a seconda del contesto scolastico analizzato: è importante considerare non solo l'*habitus* individuale, ossia il principio regolatore delle disposizioni sociali interiorizzate dal singolo individuo (Bourdieu, 1994), studente o docente, ma anche quello "istituzionale" (Reay, 1998), derivante dalla cultura implicitamente espressa da un dato ambiente organizzativo.

In altre parole, ogni scuola si caratterizza non solo per la cultura professionale ed il modo di intendere l'istruzione da parte del dirigente scolastico, degli insegnanti e di altri operatori che lavorano al suo interno, ma anche per il più complessivo insieme di pratiche organizzative.

Queste ultime fanno emergere un orientamento di fondo verso l'istruzione (l'*habitus* istituzionale, appunto), che media l'influenza che l'*habitus* individuale esercita sulle scelte scolastiche del singolo studente (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016).

È in virtù del suo *habitus* istituzionale che ogni istituto scolastico si rivolge tendenzialmente a una specifica platea, formata da giovani caratterizzati da *habitus* simili (Pitzalis, 2012), e risulta così capace di plasmarne percezioni, atteggiamenti e scelte (Atkinson, 2011).

### 3. METODO E COSTRUZIONE DELLA BASE EMPIRICA

L'indagine a cui si fa riferimento in questo articolo costituisce una parte di una più ampia ricerca basata sulla somministrazione di due

---

questionari a un panel di studenti di scuola secondaria di primo grado di Roma, a cui è seguita la conduzione di interviste semi-strutturate rivolte agli insegnanti degli istituti selezionati. La prima rilevazione è stata effettuata nel dicembre del 2018 in concomitanza con i consigli di orientamento che gli insegnanti sono tenuti a dare agli studenti di terza media, come stabilito dal D.P.R. n. 362 del 1966, prima che le famiglie procedano alla pre-iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado. Il secondo questionario invece è stato somministrato nel maggio del 2019, ossia dopo l'iscrizione degli studenti all'istituto di scuola secondaria di secondo grado; mentre le interviste sono state condotte nei successivi due mesi al fine di triangolare i risultati dei questionari con quelli ottenuti con questa tecnica di rilevazione.

L'indagine si è basata sulla selezione di alcuni istituti di scuola secondaria di primo grado di Roma, differenziati però per tipo di composizione sociale dei loro studenti.

A questo proposito, ci si è avvalsi dei dati forniti dall'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio e georeferenziati nel 2019 sulla piattaforma del Ministero dell'Istruzione "Scuola in Chiaro". Infatti, questi dati consentono di esaminare le 186 scuole secondarie di primo grado della città tenendo conto anche dell'indice ESCS elaborato da Invalsi. Questo indice restituisce informazioni sulla composizione sociale complessiva degli istituti, un fenomeno che in una qualche misura rispecchia anche il *milieu* dei quartieri in cui le scuole sono collocate<sup>2</sup>.

Sulla base dei dati Invalsi, Roma è infatti suddivisibile in quattro zone: l'area Nord-Ovest, insieme al centro, risulta caratterizzata da istituti in cui prevalgono gli studenti di estrazione borghese (in quanto figli di persone impegnate in attività manageriali, imprenditoriali, intellettuali o tecniche almeno a media qualificazione), mentre nell'area Sud-Est è più alta la presenza di studenti di estrazione popolare (figli di lavoratori manuali come operai ed artigiani o di impiegati esecutivi e piccoli negozianti).

Gli istituti situati nelle altre due aree mostrano un quadro sociodemografico più composito, collegabile alle dinamiche di

---

<sup>2</sup> Questo indice sintetizza variabili relative a tre dimensioni inerenti il background familiare degli studenti, quali lo status occupazionale dei genitori, il livello di istruzione di questi ultimi, il possesso di alcuni beni materiali utili nell'attività di studio degli intervistati. Per quanto collegato ad aspetti in parte eterogenei, questo indice costituisce una delle poche fonti informative sulla composizione sociale degli istituti scolastici e, per approssimazione, della zona in cui questi sono situati; infatti, in città grandi come Roma spesso le famiglie tendono a risiedere in quartieri non troppo lontani dal luogo di lavoro e ad iscrivere i figli in istituti facilmente raggiungibili.

urbanizzazione del territorio di riferimento. Infatti, l'area a Sud-Ovest era in passato costituita da molti quartieri popolari, diversi dei quali sono stati nel tempo investiti da un processo di *gentrification* che li ha resi tra i più attraenti della città (si pensi all'area ostiense, che va da San Paolo a Piramide, inclusa Garbatella, oppure al limitrofo rione Testaccio), modificandone profondamente la composizione sociale. Analogamente, l'area a Nord-Est vede zone popolari, anche di recente urbanizzazione, affiancarsi a insediamenti borghesi, alcuni antichi altri decisamente più nuovi (si pensi in particolare a quella parte della città che va da Nuovo Salario a Città Giardino, inclusi i quartieri di Monte Sacro e Monte Sacro Alto).

Per ciascuna delle quattro aree individuate si è inizialmente estratto un istituto: uno con un ESCS mediamente alto, indicatore di una composizione prevalentemente borghese, nella zona Nord Ovest; uno con un ESCS basso, indicatore di una composizione prevalentemente popolare, nella zona Sud-Est; e due istituti con un ESCS medio (prossimo allo zero), indicatore di una composizione più equilibrata di studenti borghesi e popolari, nelle altre due zone<sup>3</sup>.

Per ogni istituto sono state estratte due sezioni del terzo anno e sono stati intervistati tutti gli alunni che le componevano. Purtroppo, nell'area Sud Ovest non è stato possibile raggiungere istituti con una composizione sociale tendenzialmente "mista", interclassista, così sono stati selezionati due istituti, uno con una composizione delle sezioni più borghese, l'altro con sezioni dalla platea decisamente più popolare.

In sintesi, la ricerca qui illustrata riguarda 245 studenti provenienti da 5 istituti secondari di primo grado romani, di cui si riporta nei prossimi paragrafi solo la specifica zona in cui sono collocati, mentre il nome indicato è di pura fantasia e fatto corrispondere a un colore, in modo da garantire la privacy delle scuole.

Bisogna aggiungere che la ripartizione degli intervistati in borghesi (48,3%) e popolari (51,7%) è risultata equilibrata grazie all'istituto dell'area Nord Ovest (situato nella zona Balduina e caratterizzato da una composizione sociale prevalentemente di medio-alto status). Quest'ultimo, infatti, ha deciso di far partecipare all'indagine tutti gli studenti del terzo anno, e non solo quelli delle due sezioni inizialmente estratte.

---

<sup>3</sup> Infatti, si tratta di un indice cardinale che può variare di segno, col valore 0 che indica una situazione "intermedia"; più precisamente, l'ESCS si avvicina a 0 quando nell'istituto si registra o una buona incidenza degli studenti appartenenti a famiglie la cui condizione sociale è a metà strada tra quella dei ceti più popolari e quelle dei ceti medio o alto borghesi, oppure si rileva una distribuzione tendenzialmente equilibrata degli studenti di differente estrazione sociale. Il lettore tenga conto anche della nota precedente.

In questo articolo sono riportati i risultati della prima rilevazione ottenuti dalla sottoposizione dei dati alla tecnica di regressione logistica binaria (Corbetta, Gasperoni e Pisati, 2001; Di Franco, 2017) attraverso la costruzione di diversi modelli, suddivisibili in due gruppi. I primi assumono come variabile dipendente la dichiarazione degli studenti circa l'indirizzo di scuola superiore che intendono frequentare una volta conseguita la licenza media; i secondi invece sostituiscono questa variabile con il tipo di consiglio espresso dagli insegnanti, almeno stando a quanto indicato dagli intervistati.

Per entrambe le variabili dipendenti si è distinto il liceo classico e quello scientifico – indirizzi considerati più prestigiosi, a cui tendenzialmente sono più propensi iscriversi gli studenti delle classi medie e medio-alte (Triventi, 2014; Gremigni, 2020) – dagli altri percorsi formativi. Questa bipartizione, pur non restituendo la complessità delle filiere educative, ha reso possibile ottenere variabili dipendenti caratterizzate da una distribuzione dei casi non troppo squilibrata, un aspetto che ha reso solida l'analisi statistica. Come da prassi, i modelli di regressione sono stati specificati distinguendo le variabili in indipendenti, concomitanti e intervenienti per poi trasformare le loro modalità in regressori, quando non è stato possibile attribuire loro una natura cardinale.

In questo caso la variabile indipendente è solo una e fa riferimento all'origine sociale degli intervistati, poiché entrambe le ipotesi sottoposte a corroborazione si concentrano su questo fattore (v. par. 2).

Del gruppo delle variabili concomitanti fanno parte il genere e due indicatori di capitale culturale familiare. In merito a quest'ultimo si è provato a distinguere la sua componente "oggettivata", rilevando il numero di libri extra-scolastici posseduti dalla famiglia, da quella più "istituzionalizzata", riferita al titolo di studio dei genitori (Bourdieu e Passeron, 1964; Bourdieu, 1979). La seconda componente è stata analizzata attraverso un indice tipologico che considera congiuntamente il livello di istruzione del padre e quello della madre. In sintesi, è stata rielaborata una nuova variabile ordinale tripartita in livello alto, medio e medio-basso: nel primo caso si tratta di studenti con entrambi i genitori laureati o con uno laureato e l'altro diplomato; il livello medio corrisponde a intervistati con i genitori entrambi diplomati oppure con uno laureato e l'altro privo del diploma; il livello medio-basso fa riferimento a casi che vivono in famiglie in cui al massimo uno dei due genitori è diplomato.

Infine, le variabili intervenienti sono quattro. La prima fa riferimento al tipo di attori a cui gli intervistati hanno chiesto (o pensavano di

---

chiedere) un consiglio sulla scelta definitiva dell'indirizzo di scuola superiore. La variabile categoriale ottenuta è frutto della rielaborazione di una domanda del questionario basata sulla possibilità dell'intervistato di fornire più di una risposta. In particolare, le risposte multiple sono state riclassificate in modo da ottenere una variabile caratterizzata dalle seguenti quattro modalità: nessuna persona (risposta data da chi dichiara di far affidamento solo su se stesso); solo la famiglia (si tratta degli intervistati che hanno indicato una sola risposta, rivelando di fare affidamento solo su uno o più familiari); insegnanti e famiglia o amici (in questo caso l'intervistato ha indicato gli insegnanti insieme ai membri della famiglia o agli amici); amici o amici e famiglia (l'ultima categoria raggruppa tutti coloro che hanno indicato gli amici esclusivamente o questi e uno o più membri della famiglia).

Tra le variabili intervenienti sono state considerate anche la media dei voti ottenuti nelle diverse materie alla conclusione dell'anno precedente e la valutazione degli studenti circa la loro relazione con gli insegnanti: la vicinanza emotiva e il supporto degli insegnanti sono tutti fattori che sembrano avere un ruolo rilevante sulla motivazione allo studio, un aspetto che dovrebbe innalzare le aspirazioni degli studenti, anche quando provengono dalle classi subalterne (Parziale, 2016; Fasanella e Parziale, 2017).

La quarta variabile interveniente riguarda l'istituto selezionato, ognuno caratterizzato, come detto, da una specifica composizione sociale a cui si può attribuire tendenzialmente un *habitus* istituzionale (Reay, 1998).

Quindi, va sottolineato come il percorso analitico seguito, incluso il tipo di campionamento a scelta ragionata prima descritto, abbia consentito di indagare le intenzioni degli studenti ed i suggerimenti degli insegnanti non solo in virtù di proprietà individuali, come l'origine degli intervistati, ma anche di una caratteristica più generale, riferita alla composizione sociale delle sezioni scolastiche esaminate, ritenendo questa una *proxy* dell'*habitus* istituzionale della scuola a cui si è iscritti: più precisamente il tipo di composizione sociale è il risultato, non deterministico (v. par. 5), della cultura organizzativa della scuola, dato che quest'ultima tende ad attirare una certa platea di studenti (v. par. 2).

Infine, va precisato che nei modelli di regressione incentrati sullo studio del consiglio orientativo degli insegnanti è stata inserita come variabile interveniente l'intenzione di scelta dichiarata dagli studenti, ossia quella che nei modelli precedenti è stata trattata come variabile dipendente.

---

#### 4. RISULTATI: INTENZIONI DEGLI STUDENTI, CONSIGLIO ORIENTATIVO ED ORIGINE SOCIALE

##### 4.1. *Intenzioni degli studenti e condizionamento sociale*

Prima di impiegare i modelli di regressione logistica, l'analisi bivariata dei dati sembra segnalare l'associazione tra composizione sociale delle scuole e intenzioni degli studenti in merito al canale formativo da intraprendere.

Gli istituti dal profilo sociale borghese – almeno per quanto concerne le sezioni selezionate (v. par. 3) – si mostrano come ambienti scolastici in cui gli studenti sono più predisposti alla carriera accademica, ossia alla costruzione di percorsi formativi lunghi caratterizzati dalla partecipazione al liceo classico e/o scientifico. Ciò vale in particolare per l'istituto Blu di Laurentina, che fa registrare la presenza di quasi sette studenti su dieci di estrazione borghese, seguito dall'istituto Verde della zona Balduina. All'opposto si collocano l'istituto Rosso di San Paolo e l'istituto Arancione di Tor Bella Monaca, i cui studenti mostrano un maggior orientamento agli altri licei, all'indirizzo tecnico e a quello professionale. Infine, in posizione mediana, sia per composizione sociale sia per scelta dichiarata dagli studenti, si situa l'istituto Marrone di Togliatti/Tor Cervara. Il lettore può notare la coerenza (l'omologia, avrebbe sostenuto Bourdieu) tra la composizione sociale delle sezioni raggruppate per istituto (tab. 1) e le scelte degli studenti (tab. 2).

Tab. 1. Istituto scolastico per origine sociale degli studenti

Istituto	Valori	Borg.	Pop.	Totale
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara	v.a. %	20 46,5	23 53,5	43 100
Verde/ Balduina	v.a. %	54 58,7	38 41,3	92 100
Blu/ Laurentina- Tre Fontane	v.a. %	23 69,7	10 30,3	33 100
Arancione/ Tor Bella Monaca	v.a. %	10 25,0	30 75,0	40 100
Rosso/ San Paolo	v.a. %	10 29,4	24 70,6	34 100
Totale	v.a. %	117 48,3	125 51,7	242 100

Tab. 2. Intenzioni di scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado per origine sociale ed istituto

Istituto	Origine sociale	Valori	Liceo classico/ scientifico	Altro indirizzo	Totale
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara	Borg.	v.a.	14	5	19
		%	73,7	26,3	100
	Pop.	v.a.	10	12	22
		%	45,5	54,5	100
	Totale	v.a.	24	17	41
		%	58,5	41,5	100
Verde/ Balduina	Borg.	v.a.	48	6	54
		%	88,9	11,1	100
	Pop.	v.a.	26	8	34
		%	76,5	23,5	100
	Totale	v.a.	74	14	88
		%	84,1	15,9	100
Blu/ Laurentina- Tre Fontane	Borg.	v.a.	19	3	22
		%	86,4	13,6	100
	Pop.	v.a.	8	1	9
		%	88,9	11,1	100
	Totale	v.a.	27	4	31
		%	87,1	12,9	100
Arancione/ Tor Bella Monaca	Borg.	v.a.	5	5	10
		%	50,0	50,0	100
	Pop.	v.a.	6	23	29
		%	20,7	79,3	100
	Totale	v.a.	11	28	39
		%	28,2	71,8	100
Rosso/ San Paolo	Borg.	v.a.	4	6	10
		%	40,0	60,0	100
	Pop.	v.a.	5	17	22
		%	22,7	77,3	100
	Totale	v.a.	9	23	32
		%	28,1	71,9	100
Totale	Borg.	v.a.	90	25	115
		%	78,3	21,7	100
	Pop.	v.a.	55	61	116
		%	47,4	52,6	100
	Totale	v.a.	145	86	231
		%	62,8	37,2	100

Dunque, un ruolo importante nella formazione della scelta sulla prosecuzione della carriera scolastica è rivestito dall'istituto in cui si studia: le preferenze degli studenti sono concepibili come il risultato della combinazione tra la capacità della scuola di plasmare le mappe mentali degli studenti (Atkinson, 2011) e i processi imitativi presenti nella comunicazione con il gruppo dei pari. Tali processi imitativi derivano comunque dal tipo di platea alla quale la stessa scuola si rivolge (Pitzalis, 2012) proprio in virtù del suo *habitus* istituzionale.

La sottoposizione dei dati alla tecnica di regressione logistica binaria indica come, a parità di capitale culturale familiare (livello di istruzione dei genitori e numero di libri extra-scolastici posseduti dalla famiglia) e di genere, l'estrazione sociale influisca sulla scelta, o meglio sull'intenzione espressa dagli studenti: gli intervistati di origine popolare mostrano una probabilità di preferire indirizzi differenti dai licei più prestigiosi che è 2,2 volte superiore all'analoga probabilità dei loro coetanei di estrazione borghese. Questa differenza si riduce di poco quando si considera la mediazione dell'istituto scolastico e diventa statisticamente non significativa, se si tiene conto anche del voto e della rete sociale alla quale gli intervistati si rivolgono per ottenere informazioni o suggerimenti. In ogni caso, dalla comparazione dei beta nei tre modelli qui sotto illustrati (tabb. 3.a e 3.b) si evince come l'effetto dell'origine sociale sia per poco più della metà mediato dall'influenza dell'istituto e del voto, mentre non è statisticamente significativo l'effetto della rete informativa a cui l'intervistato può fare ricorso.

Questi risultati possono essere compresi ricorrendo a una spiegazione che pone al centro il ruolo rivestito dal tipo di istituto frequentato: a seconda dell'origine sociale le scelte scolastiche variano perché dalla condizione familiare dipende anche la relazione emotiva degli studenti nei confronti della scuola; allo stesso tempo questo tipo di relazione varia in funzione dello specifico istituto frequentato (Reay 2009; 2015). Scendendo nel dettaglio, il contesto scolastico svolge un ruolo rilevante insieme al rendimento: gli studenti più preparati, anche negli istituti con "composizione popolare", propendono più degli altri per il liceo classico o quello scientifico; e dello stesso orientamento sono gli studenti degli istituti dalla "composizione borghese", come il Blu in particolare, anche a parità di altre condizioni, voto incluso. Ad esempio, dal terzo modello riportato nella precedente tabella risulta che gli intervistati di questo istituto scolastico hanno una probabilità di fare una scelta diversa dal liceo classico o scientifico che è 3,2 inferiore all'analoga probabilità degli intervistati dell'istituto Rosso di San Paolo, a parità di voto e delle altre condizioni considerate.

---

Tab. 3.a. Modelli di regressione logistica riguardo la propensione relativa degli studenti a scegliere indirizzi differenti dal liceo classico o scientifico (prima parte)

Regressori	Modello 1 (29,1)				Modello 2 (39,9)			
	B	S.E.	Sign.	Exp (B)	B	S.E.	Sign.	Exp (B)
Popolare	<b>0,811</b>	0,365	0,026	<b>2,251</b>	<b>0,716</b>	0,388	0,065	<b>2,045</b>
Livello di istruzione dei genitori alto			0,032				0,426	
Livello di istruzione dei genitori medio-basso	<b>1,005</b>	0,441	0,023	<b>2,732</b>	0,401	0,504	0,427	<b>1,493</b>
Livello di istruzione dei genitori medio	<b>0,991</b>	0,430	0,021	<b>2,694</b>	0,623	0,478	0,193	<b>1,865</b>
Femmina	0,587	0,345	0,089	1,798	0,334	0,37	0,366	1,396
Numero libri a casa	<b>-0,438</b>	0,121	0,000	<b>0,645</b>	<b>-0,358</b>	0,132	0,007	<b>0,699</b>
Rosso/San Paolo (cat.rif.)							0,000	
Marrone/Palmiro Togliatti-Tor Cervara					<b>-1,051</b>	0,546	0,054	<b>0,350</b>
Verde/Balduina					<b>-1,968</b>	0,532	0,000	<b>0,140</b>
Blu/Laurentina-Tre Fontane					<b>-2,387</b>	0,706	0,001	<b>0,092</b>
Arancione/Tor Bella Monaca nessuno (cat.rif.)					-0,363	0,593	0,541	0,696
Suggerimenti solo famiglia								
Insegnanti e famiglia o amici								
Amici o amici e famiglia								
Voto medio								
Rapporto con gli insegnanti								
Costante	-0,114	0,577	0,844	0,893	1,277	0,747	0,087	3,586

Note: 210 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ( $p < 0,05$ ); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke.

Tab. 3.b. Modelli di regressione logistica riguardo la propensione relativa degli studenti a scegliere indirizzi differenti dal liceo classico o scientifico (seconda parte)

Regressori	Modello 3 (61,2)			
	B	S.E.	Sign.	Exp(B)
Popolare	0,366	0,458	0,424	1,442
Livello di istruzione dei genitori alto			0,430	
Livello di istruzione dei genitori medio-basso	0,268	0,607	0,658	1,308
Livello di istruzione dei genitori medio	0,731	0,573	0,202	2,077
Femmina	<b>1,039</b>	0,455	0,022	<b>2,826</b>
Numero libri a casa	-0,259	0,160	0,105	0,772
Rosso/San Paolo (cat.rif.)			0,000	
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara	<b>-2,159</b>	0,706	0,002	<b>0,115</b>
Verde/ Balduina	<b>-2,209</b>	0,669	0,001	<b>0,110</b>
Blu/ Laurentina-Tre Fontane	<b>-3,210</b>	0,875	0,000	<b>0,040</b>
Arancione/ Tor Bella Monaca	0,175	0,760	0,818	1,191
nessuno (cat.rif.)			0,458	
Suggerimenti solo famiglia	-0,448	0,596	0,453	0,639
Insegnanti e famiglia o amici	-1,120	0,702	0,111	0,326
Amici o amici e famiglia	-0,670	0,661	0,310	0,512
Voto medio	<b>-1,949</b>	0,347	0,000	<b>0,142</b>
Rapporto con gli insegnanti	0,150	0,212	0,477	1,162
Costante	16,729	2,929	0,000	18426300,885

Note: 210 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ( $p < 0,05$ ); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke.

Il modello di regressione conferma quanto l'ambiente scolastico sia importante al punto che è possibile attribuire un *habitus* istituzionale "più popolare" all'istituto Arancione, in linea pressoché con quello Rosso, mentre il Marrone, nonostante la sua "composizione interclassista", presenta un tasso di propensione al liceo classico o a

quello scientifico simile a quanto rilevato all'istituto Verde, dalla platea più borghese. Quest'ultimo risultato porta a pensare che non sia importante solo la composizione sociale in sé della scuola, ma anche la specifica cultura organizzativa che la contraddistingue (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016).

In ogni caso, gli studenti degli istituti Marrone e Verde non rivelano però una propensione verso i licei più prestigiosi così marcata quanto quella riscontrata tra i loro coetanei dell'istituto Blu.

In sintesi, la lettura complessiva delle tabelle 5.a e 5.b suggerisce di trarre le seguenti osservazioni: il tasso di propensione verso indirizzi differenti dai due più prestigiosi cresce significativamente, a parità di condizioni, quando a scuola la presenza degli studenti di estrazione popolare è molto elevata, superando di gran lunga il 50% (si consideri anche quanto riportato nella tabella 1). Allo stesso tempo, la scelta è socialmente condizionata dall'*habitus* dello studente.

Infine, né il rapporto con gli insegnanti né la rete informativa risultano esercitare un effetto statisticamente significativo sulle intenzioni di iscrizione; mentre diverso è il discorso per il genere, in quanto una volta considerate tutte le variabili selezionate, le ragazze si mostrano meno orientate verso un indirizzo differente dal liceo classico o scientifico.

#### *4.2. Il consiglio orientativo tra assecondamento e contrasto selettivo della scelta scolastica*

A questo punto è utile comparare le intenzioni degli studenti con il consiglio orientativo fornito dagli insegnanti e giungere così a una tipologia, partendo dal presupposto che esista un legame più stretto, e non solo simbolico, dell'indirizzo classico e di quello scientifico con il mondo dell'università e le professioni intellettuali o manageriali, tendenzialmente più remunerative e prestigiose.

Sono stati individuati i seguenti quattro tipi di consiglio orientativo: quello di proseguire gli studi al liceo classico o scientifico, dato a uno studente che ha intenzione di fare proprio questa scelta, può essere definito "coerente verso l'alto"; analogamente il consiglio "coerente verso il basso" corrisponde al suggerimento di scegliere un indirizzo meno prestigioso rivolto a uno studente che è già orientato in questa direzione; così come si può parlare di consiglio "incoerente verso l'alto" quando gli insegnanti suggeriscono l'iscrizione ai licei più prestigiosi a uno studente che vorrebbe seguire invece un'altra strada; infine, vi è il consiglio "incoerente verso il basso" quando gli insegnanti non

---

suggeriscono l'iscrizione al liceo classico o scientifico, a dispetto di quanto vorrebbe fare lo studente.

Nell'ultimo caso, dunque, il consiglio orientativo potrebbe indurre lo studente a limitare le proprie aspirazioni, se si prende come parametro di riferimento il prestigio (anziché l'effettiva solidità dell'offerta formativa) accordato ai diversi indirizzi di scuola superiore e la gerarchia delle professioni (con il primato delle occupazioni manageriali ed intellettuali su quelle tecnico-amministrative e *a fortiori* manuali) stabilita dalla cultura dominante (e funzionale alla divisione capitalistica del lavoro e alla sua legittimazione). A dispetto di quanto ci si sarebbe potuto attendere, il consiglio orientativo incoerente verso il basso è poco diffuso e riguarda in misura maggiore gli studenti di estrazione borghese piuttosto che quelli di origine popolare.

In sintesi, gli insegnanti in alcuni casi tendono a limitare la strategia delle famiglie appartenenti alle classi medio-alte di far seguire ai loro figli i percorsi formativi più prestigiosi al fine di riprodurre la loro condizione di vantaggio sociale. Per inciso, tale limitazione non riguarda gli altri tipi di licei, in questa ricerca accorpati con gli istituti tecnici e professionali, anche per ragioni statistiche (v. par. 3). Pertanto, è plausibile pensare che agli studenti di estrazione borghese dal basso rendimento venga suggerito di iscriversi ad altri tipi di licei, anziché agli istituti tecnici o professionali. Piuttosto, questa limitazione, peraltro circoscritta ad alcuni tipi di studenti, va letta all'interno di un contesto che ha visto espandersi la domanda (oltre che l'offerta) di formazione liceale (Parziale, 2016), una tendenza confermata anche dai dati ministeriali pubblicati nel gennaio 2020<sup>4</sup>. In ogni caso, il consiglio orientativo incoerente verso il basso riguarda il 41,7% degli intervistati avvantaggiati socialmente ma con una media non superiore a 7 ed il 28,7% di quelli in analoga condizione sociale ma con un rendimento medio (7,1-8,5), per poi ridursi al 17,9% nella fascia di voto superiore ad 8,5 (in termini assoluti si tratta solo di 5 casi).

Tra gli studenti di estrazione popolare, invece, il consiglio incoerente verso il basso riguarda solo il 18,3% di coloro che presentano una prestazione scolastica intermedia, con questo valore che si riduce a circa il 10% nella fascia di voto più bassa – evidentemente per una minore propensione di questo tipo di studenti ad orientarsi verso il liceo

---

<sup>4</sup> Questi dati, riferiti alle pre-iscrizioni effettuate nel periodo in cui è stato somministrato il questionario, indicano come la scelta del liceo classico si mantenga costante, mentre continua a crescere l'orientamento ad iscriversi al liceo scientifico, l'indirizzo da anni preferito dagli studenti. Per la consultazione dei dati nazionali, rimandiamo il lettore al seguente indirizzo: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/iscrizioni-on-line-ecco-i-primi-dati-il-56-3-degli-studenti-sceglie-i-licei-il-30-8-gli-istituti-tecnici-il-12-9-i-professionali>.

---

classico o scientifico (v. par. 4.1) – e si dimezza ulteriormente tra coloro che hanno un rendimento alto (tab. 4).

Tab. 4. Tipo di consiglio orientativo per origine sociale e voto medio in classi

Voto medio in classi	Origine sociale	Valori	Coer. verso l'alto	Coer. verso il basso	Incoer. verso l'alto	Incoer. verso il basso	Totale
Max. 7	Borg.	v.a.	0	7	0	5	12
		%	0,0	58,3	0,0	41,7	100
	Pop.	v.a.	1	24	1	3	29
		%	3,4	82,8	3,4	10,3	100
Totale		v.a.	1	31	1	8	41
		%	2,4	75,6	2,4	19,5	100,0
7,1-8,5	Borg.	v.a.	36	9	5	20	70
		%	51,4	12,9	7,1	28,6	100
	Pop.	v.a.	22	25	2	11	60
		%	36,7	41,7	3,3	18,3	100
Totale		v.a.	58	34	7	31	130
		%	44,6	26,2	5,4	23,8	100
Più di 8,5	Borg.	v.a.	20	2	1	5	28
		%	71,4	7,1	3,6	17,9	100
	Pop.	v.a.	14	2	2	1	19
		%	73,7	10,5	10,5	5,3	100
Totale		v.a.	34	4	3	6	47
		%	72,3	8,5	6,4	12,8	100
Totale	Borg.	v.a.	56	18	6	30	110
		%	50,9	16,4	5,5	27,3	100
	Pop.	v.a.	37	51	5	15	108
		%	34,3	47,2	4,6	13,9	100
Totale		v.a.	93	69	11	45	218
		%	42,7	31,7	5,0	20,6	100

La tabella qui sopra mostra chiaramente come il consiglio più diffuso sia quello coerente verso l'alto, seguito da quello coerente verso il basso. La distribuzione del consiglio orientativo continua a risentire dell'origine sociale, dato che il 50,9% degli studenti borghesi vede confermata dai loro insegnanti l'idea di iscriversi al liceo classico o scientifico, mentre ciò vale solo per il 34,3% dei loro coetanei di origine popolare; infatti, tra questi ultimi quasi la metà (47,2%) riceve un suggerimento che conferma la loro intenzione di iscriversi ad un altro liceo oppure ad un istituto tecnico o professionale; al contrario, questo tipo di suggerimento riguarda solo il 31,7% degli studenti di estrazione borghese.

Complessivamente, il consiglio orientativo contrasta con le intenzioni degli intervistati solo nel 25% dei casi e raramente avviene che ciò si traduca in un giudizio degli insegnanti che tende ad innalzare le aspirazioni, suggerendo un percorso formativo più prestigioso di quello preferito dallo studente.

L'analisi trivariata indica, dunque, che il consiglio orientativo raramente rappresenta uno strumento di innovazione rispetto alle intenzioni degli studenti, come visto socialmente condizionate (v. par. 4.1.). La coerenza verso l'alto riguarda infatti più gli studenti socialmente avvantaggiati, quella verso il basso gli altri. Pertanto, la prima ipotesi sembra essere corroborata dai dati, a differenza della seconda: il consiglio orientativo, pur non configurandosi come una pratica di esplicita violenza simbolica consistente nella riduzione delle aspirazioni degli studenti di modesta estrazione, rappresenta un mezzo che riproduce mimeticamente le intenzioni dei giovani collegato alla loro condizione sociale. A questo risultato si perviene in maniera empiricamente più solida ricorrendo nuovamente ai modelli di regressione logistica. In questo caso sono stati costruiti quattro modelli, dove l'ultimo riproduce ben il 63,1% della variabile dipendente, corrispondente all'acquisizione di un consiglio orientativo basato sull'indicazione di un indirizzo differente dal liceo classico o scientifico (tabb. 5.a e 5.b).

Se si considerano complessivamente i quattro modelli illustrati nelle due tabelle sopra riportate, si nota come l'origine sociale ed altre variabili sociografiche risultino statisticamente non significative, ad eccezione del genere: le donne, a parità di condizione sociale e capitale culturale, hanno una maggiore probabilità di ricevere un consiglio orientativo che indica nel liceo classico o scientifico l'indirizzo da seguire.

In ogni caso, gli effetti degni di nota negli ultimi due modelli sono quelli attribuibili ai regressori relativi all'istituto frequentato e al voto, oltre che alla scelta dichiarata dagli stessi studenti. In breve, i modelli di regressione logistica confermano quanto emerso dall'analisi trivariata, evidenziando come gli studenti dal migliore rendimento e quelli dell'istituto (Blu), dalla platea più marcatamente borghese, abbiano una probabilità maggiore degli altri di essere orientati dagli insegnanti verso i due licei più prestigiosi.

---

Tab. 5.a. Modelli di regressione logistica riguardo la propensione relativa degli studenti a ricevere il consiglio orientativo di iscriversi ad un indirizzo differente dal liceo classico/scientifico (prima parte)

Regressori	Modello 1 (10)				Modello 2 (21)			
	B	S.E.	Sign.	Exp (B)	B	S.E.	Sign.	Exp (B)
Popolare	0,427	0,338	0,206	1,532	0,317	0,355	0,372	1,373
Livello di istruzione dei genitori alto			0,282				0,691	
Livello di istruzione dei genitori medio-basso	0,622	0,417	0,136	1,863	0,358	0,464	0,441	1,430
Livello di istruzione dei genitori medio	0,438	0,375	0,243	1,550	0,298	0,417	0,474	1,347
Numero di libri	-0,139	0,108	0,198	0,870	-0,136	0,118	0,248	0,873
Femmina	-0,365	0,300	0,223	0,694	<b>-0,619</b>	0,323	0,055	0,538
Rosso/ San Paolo (cat. rif.)							0,003	
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara					0,060	0,537	0,911	1,062
Verde/ Balduina					-0,510	0,489	0,297	0,601
Blu/ Laurentina-Tre Fontane					<b>-2,234</b>	0,659	0,001	0,107
Arancione/ Tor Bella Monaca					-0,117	0,563	0,836	0,890
Voto medio in classi								
Rapporto con gli insegnanti								
nessuno (cat. rif.)								
Suggerimenti solo famiglia								
insegnanti e famiglia o amici								
amici o amici e famiglia								
scelta: altro anziché liceo classico/ scientifico								
Costante	0,329	0,543	0,545	1,389	1,105	0,695	0,112	3,018

Note: 210 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ( $p < 0,05$ ); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke.

Tab. 5.b. Modelli di regressione logistica riguardo la propensione relativa degli studenti a ricevere il consiglio orientativo di iscriversi ad un indirizzo differente dal liceo classico/scientifico (seconda parte)

Regressori	Modello 3 (58,4)				Modello 4 (63,1)				
	B	B	S.E.	Sign.	Exp (B)	B	S.E.	Sign.	Exp (B)
Popolare	0,427	-0,188	0,460	0,683	0,829	-0,316	0,481	0,511	0,729
Livello di istruzione dei genitori alto				0,690				0,809	
Livello di istruzione dei genitori medio-basso	0,622	0,271	0,607	0,655	1,311	0,226	0,646	0,726	1,254
Livello di istruzione dei genitori medio	0,438	0,432	0,503	0,391	1,540	0,342	0,528	0,518	1,407
Numero di libri	-0,139	0,039	0,161	0,807	1,040	0,151	0,172	0,379	1,163
Femmina	-0,365	-0,323	0,410	0,431	0,724	-0,584	0,433	0,177	0,557
Rosso/ San Paolo (cat. rif.)				0,000				0,001	
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara		-1,281	0,731	0,080	0,278	-0,887	0,836	0,288	0,412
Verde/ Balduina		-0,264	0,656	0,687	0,768	0,284	0,743	0,702	1,329
Blu/ Laurentina-Tre Fontane		<b>-3,531</b>	0,882	0,000	0,029	<b>-2,954</b>	0,978	0,003	0,052
Arancione/ Tor Bella Monaca		0,466	0,800	0,560	1,593	0,431	0,887	0,627	1,539
Voto medio in classi		<b>-2,508</b>	0,388	0,000	0,081	<b>-2,318</b>	0,423	0,000	0,098
Rapporto con gli insegnanti		-0,062	0,203	0,759	0,940	-0,105	0,215	0,627	0,901
nessuno (cat. rif.)				0,466				0,572	
Suggerimenti solo famiglia		0,238	0,592	0,687	1,269	0,487	0,623	0,435	1,627
insegnanti e famiglia o amici		-0,659	0,666	0,322	0,517	-0,347	0,698	0,619	0,707
amici o amici e famiglia		-0,330	0,618	0,593	0,719	0,013	0,655	0,984	1,013
scelta: altro anziché liceo classico/scient.						<b>1,827</b>	0,525	0,001	6,213
Costante	0,329	20,734	3,204	0,000	$\frac{101070}{6893,2}$	17,788	3,490	0,000	$\frac{53119}{444,3}$

Note: 210 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ( $p < 0,05$ ); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke.

In conclusione, a parità di scelta, oltre che di tutte le altre condizioni considerate nei modelli, rendimento e contesto scolastico tendono ad influire sul tipo di orientamento, così come a parità di prestazione e di istituto frequentato la scelta degli studenti risulta esercitare un effetto statisticamente significativo sul consiglio espresso dagli insegnanti.

In particolare, dalla tabella 5.b si può ricavare che uno studente intenzionato ad iscriversi a un liceo diverso da quello classico o scientifico, o a un istituto tecnico o professionale avrà una probabilità di ricevere un consiglio che asseconi questa intenzione pari ad oltre sei volte l'analoga probabilità di uno studente che ha espresso la preferenza per il liceo classico o quello scientifico. Il valore dell' $\text{Exp}(B)$  corrispondente al tipo di scelta dello studente è il più elevato di tutti: si tratta di un risultato non affatto trascurabile, se si pensa che la comparazione è effettuata a parità di tante condizioni, incluso il rendimento scolastico.

## 5. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo articolo è stato indagare il legame esistente tra il consiglio orientativo degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado e la persistente riproduzione delle diseguaglianze educative dovute all'origine sociale.

La ricerca si è concentrata su specifici istituti e ancor più precisamente su alcune classi scolastiche, sebbene queste siano state estrapolate causalmente, una volta individuate le scuole.

Pertanto, i risultati non sono generalizzabili. Tuttavia, questo aspetto non rappresenta necessariamente un limite, dato che la ricerca suggerisce come scelte e pratiche scolastiche risentano in particolare del contesto nelle quali esse prendono forma. Questo risultato è in linea con quanto evidenziato dagli studiosi che prestano attenzione all'interazione tra l'*habitus* istituzionale dei singoli istituti scolastici e l'*habitus* degli studenti per spiegare fenomeni come la costruzione dei percorsi formativi, anche quando l'attenzione si concentra sulle pratiche di orientamento.

Alla stregua delle intenzioni relative alla scelta dell'indirizzo, anche il consiglio orientativo risulta variare in funzione del tipo di istituto considerato e non solo dell'estrazione sociale del singolo studente: la segregazione per indirizzi della scuola secondaria è precorsa dalla stessa differenziazione delle scuole degli ordini e gradi precedenti contribuendo ad un'azione di selettività sociale anche nei livelli di istruzione inferiore.

---

Tale selettività è alimentata dalla separazione all'interno degli studenti appartenenti alle classi subalterne tra una componente appartenente a famiglie che imitano in maniera più decisa le strategie educative delle classi medio-alte e un'altra, al suo interno diversificata, che segue una strada maggiormente in linea con il proprio *habitus*.

Dunque, i risultati fanno emergere come la competizione credenzialista tra le famiglie di differente origine sociale avvenga all'interno di un campo scolastico che si caratterizza anche per divisioni interne non formalizzate, ma non per questo meno importanti, come evidenziato anche più di recente da Pitzalis (2017).

Inoltre, anche se non esiste una relazione deterministica tra l'*habitus* istituzionale di una scuola e la sua composizione sociale (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016), si può concludere che l'ambiente scolastico rivesta un ruolo importante nella costruzione dei percorsi formativi degli studenti. Tale ruolo non sembra ascrivibile solo alla composizione sociale in sé della scuola, aspetto che riflette anche le dinamiche imitative sviluppate all'interno del gruppo dei pari e tra le famiglie. Piuttosto, sembra che sia rilevante anche il ruolo della cultura organizzativa specifica della scuola, e dunque del suo *habitus* istituzionale. Ad esempio, se si torna a considerare quanto riportato nella tabella 3.b (par 4.1) si nota come l'istituto Verde e quello Marrone siano simili per influenza sulle intenzioni degli studenti, nonostante la loro composizione sociale sia in parte differente.

Sebbene sia necessario approfondire l'analisi ricorrendo anche a tecniche come interviste ed osservazione sul campo, i risultati qui illustrati paiono mostrare il ruolo attivo delle scuole nel plasmare le intenzioni degli studenti e per questa via lo stesso consiglio orientativo dei docenti.

A questo proposito, si può notare anche come a parità di condizioni, sia la scelta degli studenti a influire sul giudizio degli insegnanti. Ciò porta con ragionevolezza a concludere che il corpo docente tenda ad assecondare le preferenze degli studenti, che però sono condizionate dall'origine sociale. Non è possibile in questa sede stabilire se l'assecondamento dipenda dall'esplicitazione delle intenzioni dello studente nel corso del colloquio orientativo o in altri momenti dell'anno; oppure se prevalentemente questa tendenziale convergenza dipenda da una valutazione che vede gli insegnanti essere influenzati, anche inconsapevolmente, da ciò che l'*habitus* dello studente fa trasparire, non solo in termini di prestazione scolastica, oltre che da informazioni più complessive sul suo background.

---

In ogni caso, si registra la tendenziale distanza sociale tra il mondo scolastico, inclusi gli insegnanti, e gli studenti di estrazione popolare, a meno che questi ultimi non si ritrovino – presumibilmente in virtù del maggiore investimento educativo da parte delle loro famiglie – in istituti il cui *habitus* è più accademico, ossia orientato a far costruire ai discenti percorsi formativi prestigiosi, come quelli caratterizzati dall'iscrizione al liceo classico o scientifico.

In conclusione, intenzioni degli studenti e consiglio orientativo dei docenti sembrano legati da un'intricata relazione di reciproca influenza, a sua volta dipendente dall'interazione esistente tra l'*habitus* individuale dei primi e quello istituzionale della scuola in cui lavorano i secondi.

Ciò che più conta evidenziare è l'assenza di un ruolo davvero innovativo dell'orientamento rispetto al modo in cui lo studente si rapporta con il mondo scolastico in virtù anche della sua condizione familiare.

Questo aspetto rappresenta la cartina di tornasole del disinteresse sostanziale da parte delle politiche educative nazionali ed europee, ispirate ancora dal neoliberalismo, nei confronti dell'annosa questione relativa alla persistente riproduzione delle diseguglianze scolastiche tra le classi sociali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- 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.
- BALL, S. (2012). *Global Education Inc: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*. 66(6): 55-69.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Paladin Park Street, St. Albans: Hertz.
- BONIZZONI, P., ROMITO, M., CAVALLO, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*. 37(5): 702-720.
-

- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit. Trad. it.: *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino, 2001.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit. Trad. it.: *Homo academicus*. Bari: Dedalo, 2013.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Ragioni pratiche*. Bologna: il Mulino, 2005.
- BOURDIEU, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Il dominio maschile*. Bologna: il Mulino, 1998.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit. Trad. it.: *Gli studenti e la cultura. I delfini*. Rimini: Guaraldi, 1976.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit. Trad. it.: *La riproduzione*. Rimini: Guaraldi, 1972.
- BOWLES, S., GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books
- BOWLES, S., GINTIS, H. (2003). *Schooling in Capitalist America twenty-five years later*. *Sociological Forum*. 18(2): 343-348.
- BUKODI, E., GOLDTHORPE, J.H. (2013). *Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children*. *European Sociological Review*. 29(5): 1024-1039.
- BUKODI, E., ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J.H. (2014). *The effects of social origins and cognitive ability on educational attainment: Evidence from Britain and Sweden*. *Acta Sociologica*. 57(4): 293-310.
- CHECCHI, D. (2010). *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*. *Politica economica*. 26(3): 359-388.
- CORBETTA, P., GASPERONI, G., PISATI, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- DI FRANCO, G. (2017). *Tecniche e modelli di analisi multivariata*. Milano: FrancoAngeli.
- E&T (2020). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_it](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_it).
- FASANELLA, A., PARZIALE, F. (2017). *Proseguire gli studi all'università*. In A. Fasanella, C. Lombardo (a cura di), *Saperi, Istituzioni, Ragioni* (pp. 11-38). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
-

- GOLDTHORPE, J., JACKSON, M. (2008). Education-based Meritocracy: The Barriers to its Realisation. *Stato e mercato*. 1: 31-60.
- GREMIGNI, E. (2020). Disuguaglianze di opportunità educative in Italia nell'epoca della grande recessione. *Scuola democratica*. 11(1): 121-138.
- GYSBERS, N., HEPPNER, M., JOHNSTON, J. (2001). *L'orientamento professionale*. Firenze: Giunti.
- JACKSON, M. (2013). *Determined to succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. Palo Alto: Stanford University Press.
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e Respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze. *Scuola Democratica*. 6: 26-46.
- PITZALIS, M. (2016). The Technological Turn: Policies of Innovation, Politics and Mobilisation. *Italian Journal of Sociology of Education*. 8: 11-27.
- PITZALIS, M. (2017). *Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico*. In E. Susca (a cura di), *Il mondo dell'uomo, i campi del sapere* (pp. 159-179). Napoli-Salerno: Ortheses.
- REAY, D. (1998). Always knowing and never being sure: familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Educational Policy*. 13 (4): 519-529.
- REAY, D. (2005). Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*. 39(5): 911-928.
- REAY, D. (2009). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*. 36(1): 1-18.
- REAY, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with Feelings. *Cambridge Journal of Education*. 45(1): 9-23.
- ROMITO, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini e Associati.
- ROMITO, M. (2018). Choosing the right track. Educational decisions and inequalities within the Italian educational system. In A. Tarabini, N. Ingram (eds.), *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. New York-London: Routledge.
- ROMITO, M. (2019). Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school.
-

- Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 40(6): 773-788.
- SKEGGS, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage.
- SULTANA, R.G. (2014). Rousseau's chains: Striving for greater social justice through emancipatory career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*. 33(1): 15-23.
- 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): 1177-1189.
- TRIVELLATO, P., TRIVENTI, M. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore*. Roma: Carocci.
- TRIVENTI, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*. 2: 321-342.
- WATTS, A.G., SULTANA, R.G., MCCARTHY, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 10(2): 89-107.
- WEIS, L. (2004). *Class Reunion. The Remaking of the American White Working Class*. London: Routledge.
-

# DISUGUAGLIANZE DI OPPORTUNITÀ EDUCATIVE E *HIGHER EDUCATION*

## Orientamento e dispositivi di riproduzione sociale nell'accesso all'istruzione terziaria in Italia

di *Elena Gremigni\**

### Abstract

---

*Educational opportunity inequalities and higher education. Tracking and social reproduction devices affecting access to tertiary education in Italy*

This paper firstly aims to provide a brief history of the paths to access higher education in Italy and to show the persistence of different educational opportunity inequalities in the country. Through an analysis of the available data and a synthesis of the main contributions on the subject, it is explained how in recent years, alongside the research inspired by the “rational action theory” or “choice theory”, studies employing a conceptual apparatus of Bourdieusian origin have assumed an important explanatory function. In particular, it is pointed out how different forms of *habitus* offer interesting interpretations of the social reproduction mechanisms that still preclude many low SES students from higher education, or orient many others of them towards less prestigious academic paths. In conclusion, after highlighting how social advantages are transformed into formative advantages, which in turn produce further social advantages, thus reproducing the structures of existing social relations, different strategies to break this vicious circle are discussed.

### Keywords

---

Higher education inequalities; social reproduction; *habitus*.

\* 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: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.165-205

---

## 1. INTRODUZIONE

**L**e disuguaglianze di opportunità di accesso all'istruzione terziaria o *higher education* (istruzione universitaria e formazione post-secondaria non universitaria) sono state per molto tempo poco indagate. Se da una parte la letteratura critica dedicata all'analisi dei dispositivi di riproduzione sociale nell'ambito dell'istruzione secondaria è divenuta molto estesa, solo in questi ultimi anni è aumentato l'interesse nei confronti di questo segmento superiore della formazione.

Il numero crescente di studenti universitari che si riscontra nel nuovo millennio (Schofer e Meyer, 2005) ha portato all'attenzione dei ricercatori un ambito educativo che era percepito come "naturalmente" elitario sia dalla *doxa* ingenua sia da quella del senso comune colto. La "massificazione" dell'educazione terziaria ha reso più evidente la necessità di includere all'interno del diritto all'istruzione anche questo tipo di formazione e di sottolineare gli effetti della stratificazione sociale in questo ambito. I dati documentano infatti che ancora oggi coloro che hanno un retroterra familiare svantaggiato hanno una minore probabilità di accedere all'istruzione terziaria, presentano un maggiore rischio di *drop out* o comunque si indirizzano verso percorsi che godono di un minore prestigio (Marginson, 2016). L'analisi delle transizioni verso i differenti percorsi formativi che penalizzano gli studenti svantaggiati è quindi centrale per individuare i fattori che favoriscono forme di riproduzione sociale delle disuguaglianze e promuovere interventi finalizzati a una maggiore equità sostanziale del diritto allo studio.

Pierre Bourdieu è stato tra i primi studiosi a evidenziare come nei diversi momenti di passaggio da un grado di istruzione a uno superiore agiscano dei meccanismi di selezione sociale che non sono riconducibili a libere scelte di orientamento individuale (Bourdieu, 1966a; 1966b; 1989; 1993; Bourdieu e Passeron, 1964; 1970). Analizzando più specificamente l'istruzione di livello universitario in *Les héritiers* (Bourdieu e Passeron, 1964), Bourdieu e Jean-Claude Passeron già agli inizi degli anni Sessanta, studiando il retroterra culturale ed economico degli studenti universitari francesi, avevano constatato che «le probabilità di accesso agli studi superiori appaiono come il risultato di una selezione che, nel corso del curriculum scolastico, viene esercitata con un rigore che varia notevolmente a seconda dell'origine sociale dei soggetti» (Bourdieu e Passeron 1964, tr. it. 2006: 34). Erano giunti quindi alla conclusione che nella grande generalità dei casi «per le classi meno abbienti, si tratta puramente e semplicemente di *eliminazione*»

---

(*ibidem*) o, nella migliore delle ipotesi, di una «restrizione delle scelte offerte» (Ivi: 39) che indirizza anche i pochi resilienti all'interno di percorsi di studio meno prestigiosi. Quest'ultimo aspetto è stato indagato da Bourdieu in particolare in *La noblesse d'État* (Bourdieu, 1989), dove ha mostrato i processi di selezione sociale operanti nel sistema educativo francese che, mediante criteri apparentemente meritocratici, riserva di fatto le *grandes écoles*, gli istituti di istruzione terziaria di eccellenza, alle *élite* del Paese. In questo modo, come in età medioevale i lasciti in eredità dei patrimoni terrieri avevano dato origine alla "nobiltà di spada" e in età moderna la trasmissione degli incarichi negli uffici pubblici aveva creato la "nobiltà di toga", nella società contemporanea si tramanderebbero forme di capitale culturale legittimate dallo Stato che produrrebbero una vera e propria "nobiltà di Stato".

Per spiegare queste disuguaglianze di opportunità educative che si traducono spesso in forme di vera e propria segregazione sociale Bourdieu, Passeron e altri studiosi di diversa formazione (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970; Boudon, 1973; Mare, 1981) hanno adottato la cosiddetta "ipotesi della selezione differenziale", che distingue - come già avevano proposto Alain Girard ed Henri Bastide (1963) - effetti primari ed effetti secondari dovuti alla classe di appartenenza.

Secondo questa teoria è possibile individuare in primo luogo una componente primaria delle disuguaglianze di istruzione che è costituita dalle abilità, dalle competenze e dall'interesse allo studio trasmessi dalla famiglia di appartenenza, che variano in base all'origine sociale. In questo senso gli studenti appartenenti alle classi sociali più elevate possiederebbero già all'entrata del percorso di studi delle caratteristiche e un patrimonio culturale più adatti alle richieste del sistema educativo. La componente definita secondaria è data invece dalle risorse economiche e sociali che le diverse classi possiedono in maniera disuguale e che incidono sulla possibilità di proseguire gli studi, dato che il conseguimento di un titolo elevato implica l'impiego di molte risorse. Quest'ultimo fattore parrebbe risultare più significativo negli studi universitari rispetto alla componente primaria che sembrerebbe diminuire di rilevanza a mano a mano che si sale verso i livelli più alti di istruzione. Tuttavia, la questione appare più complessa, perché se da una parte i pochi appartenenti alle classi sociali svantaggiate che riescono a proseguire gli studi fino all'università ottengono spesso risultati paragonabili a quelli di coloro che provengono da un ambiente privilegiato, dall'altra è meno probabile rintracciarli nei percorsi di studio che conducono a professioni più remunerative (Mare, 1981).

---

Ponendo maggiore attenzione alla componente secondaria, le disuguaglianze di istruzione sono state interpretate dalla “teoria dell’azione (o scelta) razionale” (Boudon, 1973; Goldthorpe, 1996; 2000; Erikson e Jonsson, 1996; Breen e Goldthorpe, 1997; Becker, 2003; Stocké, 2007) sulla base di un’ipotesi che colloca in primo piano le scelte razionali che le diverse famiglie compirebbero valutando mezzi e obiettivi da raggiungere. Per i genitori in possesso di minori risorse, la scelta più razionale sarebbe dunque quella di evitare per i propri figli i percorsi che implicano una prosecuzione degli studi a livello universitario che comportano costi diretti (tasse universitarie, alloggio etc.) e indiretti (assenza di introiti dovuti alla procrastinazione dell’entrata nel mondo del lavoro). Tali spese non sarebbero sostenibili o comunque sarebbero valutate troppo elevate per l’incertezza dovuta a un possibile fallimento a fronte della sicurezza offerta da una formazione ritenuta più adatta al mercato del lavoro, in grado di garantire la posizione sociale di origine. Al contrario, per le famiglie delle classi più elevate risulterebbe più razionale investire le proprie risorse nell’educazione terziaria dei figli proprio per non arretrare nella scala sociale.

La “teoria dell’azione (o scelta) razionale”, che pure presenta un ampio carattere esplicativo dei fenomeni connessi alle disuguaglianze di istruzione, sembra tuttavia prendere in esame un tipo di *ratio* strumentale che trascura il ruolo degli elementi culturali nelle decisioni delle famiglie e degli studenti al momento di intraprendere un percorso di studi. Come già osservava Max Weber, esistono azioni fondate su valori che non sono meno razionali di quelle finalizzate al conseguimento di uno scopo e anche queste ultime peraltro non si presentano mai completamente scerve da altri elementi non riconducibili a un semplice “calcolo” costi/benefici.

Bourdieu e Passeron, analizzando in particolare la componente primaria delle disuguaglianze, hanno proposto una ipotesi che è stata definita “teoria della deprivazione culturale”. Secondo questa prospettiva le difficoltà nello studio e i risultati scadenti degli studenti svantaggiati sarebbero soprattutto imputabili al tipo di capitale culturale posseduto e al diverso codice linguistico utilizzato, ritenuto inadeguato e inadatto alla formazione istituzionale, soprattutto di *élite* (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970). Il contributo di Bourdieu alla interpretazione delle disparità di opportunità educative non si limita tuttavia alle sole ricerche dedicate al mondo dell’istruzione. Alcuni strumenti concettuali da lui elaborati e arricchiti di significati nel corso degli anni, 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. Proprio a partire da questo apparato concettuale, in questi ultimi anni si sono moltiplicati gli studi sulle transizioni educative che hanno messo in evidenza i contesti sociali, geografici e culturali all'interno dei quali maturano gli orientamenti che segnano poi i destini educativi e anche lavorativi degli studenti (Reay, 1998; 2004; 2017; Reay *et al.*, 2001; Ball *et al.*, 2002; Ball *et al.*, 2004; van Zanten, 2005; 2009a, 2009b; Ben Ayed e Poupeau, 2009; Géraldine, 2012; Pitzalis 2012; 2017; van Zanten e Legavre, 2014; Cataldi e Pitzalis, 2014; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016; Webb *et al.*, 2017; Tarabini e Ingram, 2018; Baker, 2019). Sempre tenendo presenti le riflessioni di Bourdieu, ai percorsi e alle traiettorie degli studenti universitari italiani sono state dedicate in particolare alcune ricerche che approfondiscono il ruolo svolto dal capitale culturale originario e acquisito attraverso i differenti indirizzi di studi secondari (Triventi, 2013; 2015; Triventi e Trivellato, 2015; Parziale, 2016; Parziale e Vatrella, 2018; Romito e Antonelli, 2018; Romito, 2019; Gerosa *et al.*, 2019). Studi quantitativi e ricerche etnografiche ricostruiscono il quadro di un complesso intreccio di disposizioni radicate nel tessuto sociale che si traducono in forme di autoesclusione che si sommano alla selezione operata dalle carenti risorse economiche e dagli inadeguati interventi nell'ambito del diritto allo studio.

Questo contributo prova a ricostruire in primo luogo una breve storia dell'accesso agli studi terziari in Italia, attraverso l'individuazione delle tappe principali che hanno condotto alla attuale situazione che presenta diverse forme di disuguaglianze di opportunità educative, per certi aspetti ancora più acute rispetto al recente passato. Successivamente, mediante un'analisi dei dati disponibili al momento della stesura di questo articolo – in particolare, AlmaDiploma, 2020a; 2020b; AlmaLaurea, 2019; 2020a; 2020b; Istat, 2019; 2020; Oecd, 2018; 2019 – e una sintesi dei principali contributi sul tema, sarà mostrato come, accanto alle ricerche che si ispirano alla “teoria dell'azione (o scelta) razionale”, abbiano assunto in questi ultimi anni una importante funzione esplicativa gli studi che utilizzano un apparato concettuale di origine bourdieusiana. In particolare, sarà evidenziato come le diverse forme che può assumere l'*habitus* offrano delle interessanti chiavi di lettura dei meccanismi di riproduzione sociale che continuano ancora oggi a precludere la formazione terziaria a coloro che per motivazioni diverse si trovano in una posizione sociale svantaggiata o comunque intervengono nell'orientare questi studenti verso percorsi di studio meno prestigiosi. Dopo aver mostrato che i vantaggi sociali si trasformano in vantaggi formativi che a loro volta producono vantaggi sociali,

---

riproducendo di fatto le strutture dei rapporti sociali esistenti, in conclusione si tenterà di mostrare come provare a spezzare questo circolo vizioso.

Il percorso necessario per scardinare questi dispositivi di riproduzione sociale si presenta lungo e difficoltoso, dato che dovrebbe contemplare una organica riforma del sistema di istruzione a tutti i livelli, oltre a promuovere interventi diretti nella società civile finalizzati a ottenere una perequazione dei redditi. Un punto di partenza per avviare almeno un cambiamento di prospettiva potrebbe tuttavia consistere nel superamento della retorica della “meritocrazia” (McNamee, 2004), che occulta dietro l’ideologia dei “doni” naturali le differenze sociali storicamente determinate dai diversi processi di accumulazione (Bourdieu e Passeron, 1970). Solo così si potrebbe almeno evitare che gli studenti continuino a interiorizzare la legittimità dell’esclusione o della marginalizzazione ritenendo giusto un sistema di istruzione che dovrebbe invece cercare di colmare le differenze sociali.

## **2. L’ACCESSO AGLI STUDI TERZIARI IN ITALIA**

### *2.1. La vocazione elitaria dell’Università dalla nascita del Regno d’Italia al regime fascista*

L’accesso all’istruzione terziaria è stato a lungo un privilegio riservato agli eredi delle classi sociali dominanti. Nel Regno di Sardegna e nei primi anni del Regno d’Italia la legge Casati (r.d. 13 novembre 1859, n. 3725) consentiva l’iscrizione all’Università ai soli studenti con una istruzione secondaria classica, percorso di studio fortemente precluso ai figli delle famiglie svantaggiate. Nel testo normativo si specificava che «l’istruzione secondaria [classica] ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l’adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato» (art. 188). Le scuole normali, che preparavano i futuri maestri elementari, e l’istruzione tecnica, finalizzata a dare «la conveniente cultura generale e speciale» ai giovani «che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie» (art. 272) non erano neanche definite scuole “secondarie” perché non si prevedeva una prosecuzione degli studi a livello universitario. Peraltro, data l’origine sociale degli iscritti, era molto modesta la percentuale degli studenti che dopo le scuole elementari proseguiva gli studi con le scuole tecniche e la successiva istruzione

---

tecnica o superava l'esame di ammissione per le scuole normali (Ambrosoli, 1990; D'Amico, 2010; Bonafede e Causarano, 2019).

L'esame di licenza liceale, previsto dalla legge Casati ma di fatto reso obbligatorio a partire dall'anno scolastico 1860/1861<sup>1</sup>, permetteva di accedere a tutte le facoltà universitarie senza ulteriori prove d'ingresso. L'allora ministro della pubblica istruzione Terenzio Mamiani, dopo aver definito i regolamenti per il ginnasio e il liceo (r.d. 15 agosto 1860, n. 4290 e r.d. 22 settembre 1860, n. 4311), con il regolamento per la scuola e gli istituti tecnici (r.d. 19 settembre 1860, n. 4315) introdusse una sezione fisico-matematica all'interno degli istituti tecnici che permetteva l'ingresso alla facoltà di Scienze fisiche, matematiche e naturali. Questa parziale apertura di un canale di accesso all'Università anche per gli studenti che non provenivano dal classico costituiva un riconoscimento del valore formativo degli studi tecnici e scientifici (Ragazzini, 1978), anche se non mancarono le polemiche da parte di coloro che giudicavano inconcepibile che potessero essere ammessi all'Università studenti che ignoravano la lingua latina (Ambrosoli, 1990). Di fatto comunque pochi studenti ebbero l'opportunità di giungere fino agli studi universitari (Bonafede e Causarano, 2019).

Coloro che non avevano la possibilità di frequentare l'elitario percorso ginnasiale-liceale potevano altresì accedere ad altri percorsi di formazione terziaria (come le scuole di Architettura, Ingegneria, Farmacia, etc.) – allora non inquadrati nel sistema universitario perché ritenuti meno prestigiosi – previo il superamento di un esame di verifica delle competenze di base (Mariuzzo, 2019).

Il numero degli studenti iscritti ai percorsi di istruzione terziaria era comunque esiguo soprattutto nei primi anni del Regno d'Italia. Tra il 1861 e il 1871 gli studenti che frequentavano l'Università passarono da 40 a 51 ogni 100.000 abitanti (Barbagli, 1974), con significative differenze territoriali dovute al fatto che nel Meridione gli atenei erano in numero inferiore rispetto ad altre aree geografiche. Complessivamente, tra il 1861 e il 1900 il numero degli iscritti alle facoltà universitarie passò da 6.000 a 27.000 studenti circa (Mariuzzo, 2019).

Il fatto che le classi sociali svantaggiate non avessero di fatto accesso agli studi terziari non costituiva un problema neanche per le formazioni politiche socialiste (Luzzatto, 1990), dato che l'obiettivo principale rimaneva ancora quello di risolvere il problema dell'esteso analfabetismo delle classi popolari e del mancato assolvimento dell'obbligo scolastico.

---

<sup>1</sup> Fino al 1861 gli studenti con la media di 7/10 in ogni anno di corso non dovevano sostenere l'esame di licenza (D'Amico, 2010).

La formazione universitaria riguardava peraltro solo il genere maschile, anche se da un punto di vista strettamente giuridico non esistevano ostacoli giuridici che impedivano l'accesso delle donne all'istruzione terziaria, tanto che già nel 1678 si trova traccia di una laureata in filosofia presso l'Università di Padova<sup>2</sup>. Occorre attendere però il nuovo "Regolamento generale universitario" del 1875 (r.d. 3 ottobre 1875, n. 27287) promosso dal ministro della pubblica istruzione Ruggero Bonghi per trovare scritto in maniera esplicita che le donne possono essere «iscritte nel registro degli studenti e degli uditori ove presentino i documenti richiesti» (art. 8). Furono poche comunque le studentesse che riuscirono a laurearsi subito dopo la pubblicazione del nuovo regolamento (Raich, 1989): si calcola che tra il 1877 e il 1900 solo 224 giunsero al termine degli studi (Cammelli, 2000) e l'acquisizione della laurea peraltro per molto tempo non consentì loro di esercitare alcune attività come le professioni forensi<sup>3</sup> o di ingegneria (D'Amico, 2010). La presenza femminile aumentò lentamente e progressivamente negli anni seguenti. Nel 1921 erano circa il 10% degli iscritti e nel 1941 il 22%. La crescita maggiore si avrà però solo nel secondo dopoguerra, quando nel 1971 le iscritte saranno il 37% per arrivare addirittura al superamento del genere maschile, con quota 51%, nel 1991, sia pure con presenze differenziate in base ai diversi indirizzi di studi (Cammelli, 2000).

La cosiddetta "età giolittiana" fu caratterizzata da una espansione della formazione tecnica e scientifica che fu una diretta conseguenza degli sviluppi tecnologici delle nascenti industrie italiane (Bonafede e Causarano, 2019). L'attenzione al mondo produttivo e agli scambi commerciali condusse anche alla creazione di un ginnasio-liceo moderno nel quale al posto della lingua greca si studiava una seconda lingua moderna (l. 21 luglio 1911, n. 860). Gli studi tecnici e professionali iniziarono a essere svalutati con l'arrivo al ministero della pubblica istruzione di Benedetto Croce tra il 1920 e il 1921. Croce, come poi Giovanni Gentile che ricoprirà lo stesso ruolo in un mutato contesto storico, aveva una visione molto elitaria dell'educazione pubblica e vedeva nell'istruzione di massa il pericolo di un abbassamento del livello qualitativo della formazione. La comune matrice idealistica, inoltre, spingeva entrambi ad attribuire maggiore importanza agli studi umanistici e filosofici in particolare. Per arginare l'espansione dell'istruzione universitaria, Croce propose un aumento

---

<sup>2</sup> Si tratta di Elena Lucrezia Cornaro Piscopia, figlia naturale di un nobile veneziano.

<sup>3</sup> Le donne potranno accedere alla magistratura solo nel 1965 (D'Amico, 2010).

delle tasse e cercò di introdurre degli esami di ammissione alle facoltà universitarie (D'Amico, 2010).

Gentile, ministro della pubblica istruzione dal 1922 al 1924, elaborò una riforma complessiva del sistema di istruzione<sup>4</sup> che pose al centro della formazione il ginnasio-liceo tradizionale, eliminando sia il ginnasio-liceo moderno sia la sezione fisico-matematica all'interno degli istituti tecnici. Si interrompeva così la possibilità per gli studenti con un retroterra familiare che li orientava verso studi applicativi di poter accedere agli studi universitari. Il nuovo liceo scientifico creato dalla riforma dell'istruzione secondaria, che consentiva l'iscrizione a Medicina e Chirurgia, Scienze matematiche, fisiche e naturali e alle Scuole superiori di ingegneria e architettura, non era assimilabile all'indirizzo fisico-matematico dei precedenti istituti tecnici perché nel piano di studi comprendeva lo studio della lingua latina, disciplina che risultava particolarmente impegnativa per coloro che avevano difficoltà a padroneggiare la lingua italiana. La conoscenza della lingua latina, che ha sempre rappresentato un indice di distinzione e appartenenza ad ambienti colti (Bourdieu, Darbel e Schnapper, 1966/1969), diventava così un prerequisito indispensabile per l'accesso agli studi universitari<sup>5</sup>.

La creazione dei licei femminili intendeva porre un freno al processo di emancipazione delle donne, predisponendo un percorso chiuso avente come scopo quello «d'impartire un complemento di cultura generale alle giovinette che non aspirino né agli studi superiori né al conseguimento di un diploma professionale» (r.d. 6 maggio 1923, n. 1054, art. 65).

L'obiettivo esplicito della riforma Gentile era quello di ridurre il numero degli studenti, anche attraverso esami particolarmente difficili e selettivi come il nuovo "esame di maturità" che concludeva i percorsi di studio del liceo classico e scientifico e consentiva l'iscrizione

<sup>4</sup> I principali interventi normativi che costituiscono la riforma Gentile sono il r.d. 4 maggio 1923, n. 653 (Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione); il r.d. 6 maggio 1923, n. 1054 (ordinamento dell'istruzione media e dei convitti nazionali); il r.d. 30 settembre 1923, n. 2102 (ordinamento dell'istruzione superiore); il r.d. 1° ottobre 1923, n. 2185 (riorganizzazione della scuola elementare).

<sup>5</sup> Il piano di studi degli studenti dell'istituto tecnico (sezioni commercio e agrimensura) fu arricchito dall'insegnamento del latino (D'Amico, 2010). I diplomati presso queste scuole ottennero la possibilità di iscriversi alle scuole di Scienze statistiche e attuariali, Scienze economiche e commerciali e, solo dall'indirizzo di agrimensura, ad Agraria, dopo il superamento di un esame integrativo (Ragazzini, 1978). Dal liceo artistico si poteva accedere alle Accademie di Belle arti e alle scuole superiori di architettura, mentre dall'istituto d'arte alle scuole superiori di architettura e agli istituti superiori per le industrie artistiche. Ai conservatori musicali si accedeva direttamente dopo le scuole elementari, mentre per la essere ammessi alla scuola d'arte drammatica occorreva possedere il diploma di maturità (D'Amico, 2010). Questa formazione di livello terziario non era però inquadrata nel sistema universitario all'epoca della riforma Gentile.

all'Università (r.d. 30 settembre 1923, n. 2102, art. 47). Il primato attribuito al liceo classico, «scuola di élite per la formazione di una élite» (Ambrosoli, 1990: 121), era sancito dal fatto che solo coloro che conseguivano la maturità classica potevano accedere a tutte le facoltà universitarie, con la sola eccezione di Magistero, cui si poteva accedere solo al termine degli studi presso l'istituto magistrale, previo esame di ammissione. Il risultato fu una contrazione del numero degli studenti nelle scuole secondarie e nell'istruzione terziaria (Barbagli, 1974). L'aumento delle tasse, cui solo in parte si accompagnarono delle misure finalizzate a sostenere con borse di studio i giovani privi di mezzi, contribuì a ridurre ulteriormente il numero degli iscritti nei percorsi di istruzione terziaria. Si calcola che il numero degli studenti universitari, che nel primo dopoguerra era salito a quota 54.000, scese verso alla fine degli anni Venti sotto le 40.000 unità (Mariuzzo, 2019). Dopo le dimissioni di Gentile, le pressioni del blocco sociale che sosteneva il regime produssero una attenuazione del rigore previsto dalla riforma e dagli esami di maturità in particolare (Ambrosoli, 1990) e nel 1940 le iscrizioni alla formazione superiore raggiunsero quota 85.000 (*ibidem*).

L'istruzione universitaria rimaneva comunque di fatto prevalentemente riservata a coloro che provenivano da ambienti dell'alta e media borghesia. Gli studenti appartenenti alle classi svantaggiate, quando avevano la possibilità di proseguire gli studi, erano relegati negli indirizzi tecnici o nei percorsi chiusi della formazione professionale. Il corso integrativo (r.d. 1° ottobre 1923, n. 2185), un triennio successivo alla scuola elementare che avrebbe dovuto consentire di assolvere all'obbligo scolastico portato a quattordici anni dalla riforma Gentile, e la scuola complementare (r.d. 6 maggio 1923, 1054)<sup>6</sup>, a differenza delle scuole tecniche, non consentivano il proseguimento degli studi e costituivano un vero e proprio «canale di scarico» (Ambrosoli, 1990: 122) per evitare il sovraffollamento delle scuole secondarie superiori e limitare gli accessi all'Università (Bonafede e Causarano, 2019).

Alle diffuse disuguaglianze di opportunità educative, si aggiunsero nel 1938 le drammatiche vicende legate alle persecuzioni dei cittadini di origine ebraica. Prima ancora della pubblicazione delle tristemente famose leggi razziali (r.d. 17 novembre 1939, n. 1728), l'emanazione

---

<sup>6</sup> Nel 1929 le scuole complementari furono unificate con i corsi integrativi e con altre scuole di avviamento al lavoro, dando origine alle scuole secondarie di avviamento al lavoro (l. 7 gennaio 1929, n. 8). Tali scuole saranno successivamente definite "scuole secondarie di avviamento professionale" (r.d. 6 ottobre 1930, n. 1379).

del r.d. 5 settembre 1938, n. 1390 portò alla espulsione degli Ebrei dal sistema scolastico e universitario<sup>7</sup>.

La Carta della scuola, elaborata dal ministro dell'educazione nazionale Giuseppe Bottai e presentata il 15 febbraio 1939, avrebbe dovuto razionalizzare i percorsi di studio portando a cinque anni la durata dell'istruzione secondaria di secondo grado – con la sola eccezione dei nuovi istituti professionali quadriennali per periti agrari, industriali, geometri e nautici – e introducendo altre modifiche che in gran parte però non furono attuate a causa del secondo conflitto mondiale. Uno degli interventi realizzati poco dopo l'entrata in guerra dell'Italia fu l'istituzione di una scuola media inferiore che unificò tutti i percorsi nei quali era presente la lingua latina (l. 1° luglio 1940, n. 899). Questa operazione finì però per accentuare ancora di più la distinzione tra l'istruzione generalista “alta” di grado inferiore e i percorsi senza sbocco rappresentati dalle scuole di avviamento professionale (Bonafede e Causarano, 2019). Questa separazione, che si traduceva in una forma di segregazione sociale, sarà superata solo nel secondo dopoguerra con la creazione della scuola media unica che unificherà tutti i percorsi di istruzione secondaria inferiore (l. 31 dicembre 1962, n. 1859)<sup>8</sup>.

## *2.2. Il secondo dopoguerra: dalla liberalizzazione degli ingressi all'introduzione del numero chiuso*

Nel secondo dopoguerra i ministri della pubblica istruzione di area democristiana non operarono riforme sostanziali del sistema di istruzione, che continuò a essere improntato per molti anni sulla riforma Gentile e sulla Carta della scuola di Bottai. Iniziarono però a emergere con evidenza le disuguaglianze in ambito educativo denunciate, tra gli altri, da Piero Calamandrei (1946) e successivamente da Lorenzo Milani (1967). In particolare Calamandrei sottolineò la differenza tra uguaglianza formale e uguaglianza sostanziale nel diritto agli studi universitari con queste riflessioni:

Nessuno mette in dubbio che se domani il figlio di un bracciante o di un cavatore o di uno zolfataro si iscrive, pagando le tasse, all'Università o al

---

<sup>7</sup> Solo in via transitoria fu concessa una deroga per consentire di completare gli studi agli studenti di origine ebraica che si erano già iscritti agli istituti di formazione superiore negli anni precedenti (r.d. 5 settembre 1938, n. 1390, art. 5). Questi studenti tuttavia persero le borse di studio e altri diritti acquisiti (Mariuzzo, 2019)

<sup>8</sup> Inizialmente si decise di lasciare l'avviamento allo studio del latino nei primi due anni, rendendolo opzionale al terzo anno. Dal 1977, tuttavia, lo studio dei rudimenti della lingua latina fu eliminato del tutto dalle scuole medie inferiori.

---

Politecnico, non v'è legge che gli impedisca di dare i suoi esami e di prender la sua laurea, e di entrare così a far parte, come avvocato, come ingegnere o come direttore di banca o di industria, del ceto politico dirigente. Ma questo è un modo di ragionare da giuristi: da giuristi astratti che prendono le leggi come sono scritte e non si curano di sapere come sono applicabili e applicate nella realtà sociale. Non si capirebbe allora, se veramente il «*faber est suae quisque fortunae*» avesse lo stesso significato per tutti gli uomini indipendentemente dalla loro condizione economica, perché mai tra gli studenti delle scuole medie e degli istituti superiori i figli dei lavoratori manuali figurino in percentuale così esigua: e perché inchieste statistiche, condotte non solo in Italia ma in diversi paesi di Europa in quest'ultimo ventennio per accertare la provenienza sociale degli studenti universitari, abbiano dimostrato che la maggior parte di essi proviene dalle classi "superiori" (cioè da padri che vivono di rendita, o laureati, o dirigenti di aziende) o dalle classi "medie" (cioè da padri impiegati, o commercianti o artigiani), mentre dal ceto dei lavoratori manuali proviene soltanto una esigua minoranza, inferiore al 10% (Calamandrei, 1946, ed. 2008: 117-118).

Durante gli anni del cosiddetto *boom* economico<sup>9</sup> si verificò un aumento considerevole degli iscritti all'istruzione terziaria (Luzzatto, 1990). I governi del centro-sinistra cercarono di andare incontro alle richieste che provenivano, da una parte, dal mondo dell'industria che richiedeva sempre più laureati in grado di rendere competitiva la produzione, dall'altra, dagli studenti dei percorsi tecnici che intendevano proseguire gli studi. Si giunse così a una prima parziale liberalizzazione dell'ammissione ai corsi di laurea con la l. 21 luglio 1961, n. 685, che permise ai diplomati presso gli istituti tecnici di iscriversi a diverse facoltà come Matematica, Fisica, Chimica pura, Chimica industriale, Scienze biologiche, Scienze naturali.

La commissione guidata da Giuseppe Ermini, istituita con la l. 24 luglio 1962, n. 1073, avanzò diverse proposte finalizzate al riordino complessivo dell'istruzione pubblica e privata che si tradussero in un progetto di riforma universitaria che prevedeva una maggiore autonomia delle istituzioni universitarie, la creazione dei Dipartimenti e di un Consiglio universitario nazionale, l'istituzione del dottorato di ricerca, la liberalizzazione dei piani di studio e soprattutto la completa apertura degli accessi all'Università. Nel 1965 un progetto di riforma universitaria che riprendeva alcuni suggerimenti della commissione Ermini, presentato dal ministro della pubblica istruzione Luigi Gui, non

---

<sup>9</sup> Per definire lo sviluppo dell'economia italiana negli anni compresi tra il 1958 e il 1963 propriamente non si dovrebbe parlare di *boom* economico perché in realtà si verificò soltanto un notevole incremento del PIL in conseguenza di una accelerazione di un processo di crescita iniziato nel 1951-1952 (Lanaro, 1992).

riuscì a essere approvato per l'opposizione delle forze politiche che rappresentavano i docenti universitari che temevano una perdita della loro autonomia (Mariuzzo, 2019). La proposta di differenziare i livelli di laurea fu ritenuta invece conservatrice e classista dagli studenti e negli anni seguenti il sistema universitario fu oggetto di sempre maggiori contestazioni che culminarono nelle proteste internazionali del '68 che si intrecciarono con le manifestazioni contro la guerra in Vietnam.

Per dare una risposta alle richieste che provenivano dalle piazze, furono emanati una serie di provvedimenti normativi che portarono maggiore democrazia nelle istituzioni educative<sup>10</sup> e nell'accesso all'istruzione terziaria. Con la l. 27 ottobre 1969, n. 754 il titolo di studio conseguito al termine di cinque anni di studi professionali fu equiparato agli altri diplomi. Il passo successivo fu l'emanazione della l. 11 dicembre 1969, n. 910, con la quale fu liberalizzato l'accesso a ogni corso di studio universitario per tutti i diplomati<sup>11</sup>. Da questo momento, dunque, anche gli studenti svantaggiati, solitamente relegati nei percorsi professionali, ebbero l'opportunità, almeno formale, di iscriversi all'Università.

Per effetto della liberalizzazione degli accessi alle facoltà universitarie e di alcune misure di sostegno economico per gli studenti provenienti da famiglie con un basso reddito, il numero degli studenti universitari passò da circa 500.000 nel 1968 a oltre un milione durante gli anni Settanta (Mariuzzo, 2019)<sup>12</sup>. La creazione di nuove sedi universitarie non fu tuttavia sufficiente ad andare incontro alle esigenze di studenti molto eterogenei per formazione, provenienza sociale e aspettative. Soprattutto non riuscì a risolvere il fenomeno della dispersione, che finì per riguardare principalmente i soggetti culturalmente ed economicamente svantaggiati.

Durante gli anni Ottanta furono attuate alcune delle proposte avanzate dalla commissione Ermini, come l'istituzione dei Dipartimenti universitari e la creazione del percorso per l'acquisizione del titolo di dottore di ricerca<sup>13</sup>. In particolare con la l. 9 maggio 1989, n. 168 fu

<sup>10</sup> Si pensi alle novità introdotte nel mondo della scuola dai noti "decreti delegati" emanati in conseguenza della legge di delega 30 luglio 1973, n. 477 (dd.ll. nn. 416, 417, 419/1974).

<sup>11</sup> Nel 1968 era stato tolto anche l'esame di ammissione alla facoltà di Magistero.

<sup>12</sup> La l. 14 febbraio 1963, n. 80 introdusse gli assegni di studio. Quello che fu definito "presalario" fu confermato negli anni seguenti insieme ad altre iniziative per il diritto all'alloggio nelle residenze universitarie. Solo a partire dal 1977 la gestione di queste risorse fu assegnata alle regioni e nacquero le Aziende regionali per il diritto allo studio (Mariuzzo, 2019). Come è stato osservato, queste misure costituirono un aiuto soprattutto per la piccola borghesia perché anche durante gli anni di massima espansione degli studi universitari gli studenti provenienti da famiglie operaie continuarono a rimanere una minoranza (Luzzatto, 1990).

<sup>13</sup> Il dottorato di ricerca fu istituito con il d.p.r. 11 luglio 1980, n. 382.

sancita l'autonomia organizzativa, finanziaria e didattica degli atenei<sup>14</sup>. La riforma, che prevedeva anche l'utilizzo di risorse provenienti dall'esterno del mondo accademico, suscitò numerosi dibattiti e l'opposizione degli studenti che, a distanza di poco più di vent'anni dalle proteste del '68, tornarono a occupare le Università con il movimento della "Pantera".

Proprio alla fine degli anni Ottanta molte università, non riuscendo più a sostenere l'impegno per una didattica rivolta a un numero esteso di studenti con poche risorse disponibili, iniziarono a limitare l'accesso ad alcuni corsi attraverso dei decreti rettoriali. I Tribunali Amministrativi Regionali, interpellati a seguito di alcuni ricorsi, definirono incostituzionali queste iniziative. Dopo pochi anni però il d.l. 11 giugno 1996, n. 314 ("Disposizioni urgenti in materia di ammissione di laureati in Medicina e Chirurgia alle scuole di specializzazione"), convertito nella l. 30 luglio 1996, n. 403, segnò l'inizio delle restrizioni alla libera immatricolazione a tutti i corsi di laurea universitari, introducendo il numero chiuso e la selezione degli studenti tramite test di ammissione. Successivamente il d.m. 21 luglio 1997, n. 245, il d.m. 8 giugno 1999, n. 235 e la l. 2 agosto 1999, n. 264 definirono le norme in materia di accessi ai corsi universitari ponendo termine alla liberalizzazione delle iscrizioni.

Nel mese di giugno del 1999, durante l'incontro a Bologna dei ministri dell'istruzione superiori europei fu sottoscritto un accordo, noto come "Processo di Bologna", per uniformare i titoli di studio di livello terziario in modo da favorire la circolazione degli studenti e il riconoscimento delle loro competenze, allo scopo di promuovere lo sviluppo economico e sociale dell'Europa. In seguito alle decisioni prese a Bologna e anche per tentare di risolvere il persistente problema dell'abbandono degli studi universitari fu attuata, dapprima con il d.m. 3 novembre 1999, n. 509 e in seguito con il d.m. 22 ottobre 2004, n. 270, la riforma degli ordinamenti universitari, prevista dalla l. 15 maggio 1997, n. 127, che introdusse anche in Italia, a partire dall'a.a. 2000-2001, due livelli di laurea (triennale e specialistica) in quasi tutti i corsi di studio e impose alle Università la definizione per ciascun corso di laurea dei requisiti minimi di accesso. Il possesso di queste conoscenze preliminari iniziò così a essere verificato anche nei corsi di laurea senza numero chiuso in modo da prevedere per gli studenti un percorso di recupero delle eventuali lacune.

---

<sup>14</sup> Sulla legge sull'autonomia universitaria si vedano in particolare: Cassese 1990; 1993; Donati 1990. L'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo delle istituzioni scolastiche sarà introdotta dalla l. 15 marzo 1997, n. 59.

Gli interventi normativi più recenti che hanno riguardato l'istruzione terziaria hanno implementato il processo di "aziendalizzazione" avviato dalla fine degli anni Ottanta, contemplando la possibilità che le Università possano trasformarsi in fondazioni di diritto privato (l. 6 agosto 2008, n. 133) e adottando pratiche di controllo e valutazione della ricerca e della produzione scientifica attraverso l'Anvur<sup>15</sup> (l. 30 dicembre 2010, n. 240)<sup>16</sup>. Le questioni inerenti la didattica sono rimaste in secondo piano, anche se un problema che è emerso con sempre maggiore evidenza è stato quello di tentare di conciliare quantità e qualità, ovvero una istruzione terziaria di massa e la possibilità di coltivare l'eccellenza (Cavalli, 2001). In Italia in realtà l'espansione delle iscrizioni nei percorsi di *higher education* non ha mai raggiunto i livelli di altri Stati (Breen *et al.*, 2009; Ballarino e Bernardi, 2020). Le difficoltà incontrate nella gestione di un numero crescente di iscritti sono derivate dalle scarse risorse erogate dallo Stato più che da una partecipazione troppo estesa. Con il documento *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth* (European Commission, 2010), redatto nell'ambito della "Strategia di Lisbona" (European Council 2000) e del *Lifelong Learning Programme* (European Council, 2006), gli Stati appartenenti all'Unione Europea erano stati invitati ad aumentare fino al 40% il numero dei laureati di età compresa tra i 30 e 34 anni. L'Italia ha invece potuto conseguire e superare leggermente soltanto l'obiettivo nazionale fissato al 26%. Nel 2019, i giovani italiani nella coorte di riferimento che hanno conseguito una laurea erano il 27,6%, con una differenza significativa in base al genere<sup>17</sup>, contro una media dell'Unione Europea pari al 40,3% (Istat, 2020).

In questi ultimi anni il totale degli studenti immatricolati nelle Università pubbliche e private italiane<sup>18</sup> si è ridotto passando da

<sup>15</sup> L'Anvur è l'Agenzia nazionale di valutazione dell'università e della ricerca creata nel 2006.

<sup>16</sup> Sugli effetti prodotti dalle nuove forme di valutazione si veda: Colarusso e Giancola, 2020.

<sup>17</sup> Le donne di età compresa tra i 30 e i 34 anni che nel 2019 erano in possesso di un titolo universitario erano il 33,8% contro il 21,6% degli uomini (Istat, 2020).

<sup>18</sup> Nel 2020 le istituzioni universitarie accreditate erano 97, di cui 67 Università Statali, 19 Università non Statali e 11 Università telematiche. Il sistema di istruzione terziaria, oltre ai percorsi offerti dalle Università attualmente comprende anche altri canali di formazione post-secondaria. Tra questi ricordiamo gli Afam (Istituti di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica), che con la promulgazione della l. 21 dicembre 1999, n. 508 hanno iniziato a rilasciare titoli equipollenti ai titoli di studio universitari, le Scuole superiori per Mediatori linguistici, regolamentate dal d.m. 10 gennaio 2002, n. 38, che permettono di conseguire diplomi di laurea triennale, e gli Its (Istituti Tecnici Superiori), istituiti con la l. 2 aprile 2007, n. 40, che sembrano destare ancora scarsa attrattiva da parte degli studenti.

1.824.598 nell'a.a. 2010-2011 a 1.721.790 nell'a.a. 2018-2019, con una significativa crescita degli iscritti ai corsi offerti dalle Università telematiche (Giancola e Piromalli, 2020). Il calo demografico non è sufficiente per spiegare il fenomeno dato che anche il tasso di immatricolazioni è diminuito ed è passato dal 54,4% nell'a.a. 2010-2011 al 49,1% nell'a.a. 2014-2015, per tornare a salire leggermente nell'a.a. 2017-2018 raggiungendo quota 50,4% dei diplomati, con una significativa differenza di genere in favore delle studentesse (AlmaLaurea, 2020a)<sup>19</sup>. Gli effetti della “grande recessione” e altri fattori più propriamente culturali, come vedremo, continuano a incidere sulla possibilità di proseguire gli studi. Nel 2018, nel complesso, solo il 14,7% della popolazione residente in Italia risultava in possesso di un titolo universitario (Istat, 2019).

Gli studi universitari risultano dunque essere ancora preclusi a molti e in particolare a coloro che provengono da contesti svantaggiati. Le possibilità di accesso, il tasso di abbandono e anche i tipi di percorso di studio presentano una stretta correlazione con le caratteristiche ascrittive degli studenti e l'Università del nuovo millennio continua a costituire il “luogo geometrico” delle disuguaglianze di opportunità educative.

### **3. UNIVERSITÀ ITALIANA E SELEZIONE SOCIALE**

#### *3.1. Alcuni dati sulle disuguaglianze ancora presenti*

Numerose ricerche internazionali, che trovano conferma anche nei recenti dati dell'Oecd (2018; 2019), hanno messo in evidenza da tempo che gli studenti provenienti da famiglie economicamente svantaggiate o con un basso livello di istruzione, rispetto ad altri con migliori risorse, incontrano maggiori difficoltà nei tre ambiti che sono presi in esame negli studi sulle disuguaglianze di opportunità educative: l'iscrizione a un dato livello di istruzione o a uno specifico tipo di percorso (accesso), la regolarità, i ritardi, i trasferimenti o l'abbandono degli studi (processo), la qualità delle prestazioni e il tipo di titolo conseguito (risultati) (Triventi, 2015).

Informazioni più analitiche possono essere rilevate quando questi ambiti vengono esaminati sia in senso “verticale”, sia in “orizzontale”. Prendendo in esame la dimensione “verticale”, emerge che gli studenti provenienti da ambienti con scarso capitale economico, culturale e sociale hanno una maggiore probabilità di abbandonare gli studi precocemente,

---

<sup>19</sup> Il tasso di passaggio agli studi terziari delle ragazze è arrivato al 56,2%, mentre i ragazzi che proseguono gli studi sono solo il 44,5% dei diplomati (Istat, 2019).

conseguire livelli di istruzione più bassi, terminare in ritardo il proprio percorso di formazione e ottenere risultati mediocri. Accanto a queste disuguaglianze definite di ordine “verticale” che evidenziano lo stretto rapporto tra stratificazione di istruzione e stratificazione sociale (Parziale, 2016), nei Paesi caratterizzati da una precoce differenziazione dei percorsi educativi (*early tracking*) sono presenti anche disuguaglianze di tipo “orizzontale” che si traducono in fenomeni di *cream skimming*, una “distinzione” scolastica ricercata dai genitori appartenenti a classi sociali più elevate che tendono a iscrivere i figli nei migliori istituti di istruzione secondaria (Benadusi, Fornari e Giancola 2010).

In Italia, in particolare, gli studenti con un retroterra economico e culturale svantaggiato hanno maggiore probabilità di frequentare indirizzi di studio professionale o tecnico – dove peraltro si riscontrano tassi più elevati di abbandono scolastico (Ballarino, Bison e Shadee, 2011; Miur, 2019b) – piuttosto che i licei (Istat, 2017; AlmaDiploma, 2020a). Come è stato mostrato da numerosi studiosi che pure utilizzano diverse prospettive teoriche, i differenti percorsi che caratterizzano il sistema educativo italiano favoriscono disuguali opportunità di formazione che non sono offerte in base ad attitudini individuali ma risultano piuttosto strettamente correlate all’origine sociale degli studenti (Ballarino e Checchi, 2006; Ballarino e Schadee, 2006; 2008; Bottani e Benadusi, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Gasperoni, 2008; Fondazione Giovanni Agnelli, 2009; 2010; 2011; Barone, 2009; 2012; Barone, Luijkx e Schizzerotto, 2010; Checchi, 2010; Ballarino e Schizzerotto, 2011; Contini e Scagni, 2011; 2013; Azzolini e Ress, 2014; Romito, 2014; 2016; Barone e Ruggera, 2015; Parziale, 2016; Barone *et al.*, 2017; Barone, Giancola e Pensiero, 2019; Borgna e Contini, 2019; Giancola e Salmieri, 2020).

Sebbene l’equiparazione dei titoli studio consenta infatti formalmente a tutti gli studenti di accedere all’istruzione terziaria, i dati mostrano che dopo aver frequentato una scuola tecnica e professionale è meno probabile che si verifichi una transizione verso la formazione universitaria. I diplomati nei licei hanno peraltro anche una maggiore probabilità di proseguire gli studi con un master o un dottorato di ricerca (Fondazione Giovanni Agnelli, 2010). L’Anagrafe Nazionale Studenti documenta che tra gli immatricolati nell’a.a. 2018-2019 gli studenti in possesso di un diploma tecnico erano il 23,7% e quelli con un diploma professionale solo il 6,6% (Miur, 2020). Questo significa che alcuni tipi di percorso intrapresi all’età di 14 anni rendono difficoltoso l’accesso a un titolo di studio più elevato che può favorire la mobilità sociale.

---

Osservando la serie storica dei laureati dal 2008 al 2019 emerge peraltro un dato preoccupante: oggi i diplomati presso gli istituti tecnici e professionali hanno minori probabilità di laurearsi rispetto al recente passato. Se nel 2008 i laureati in possesso di un diploma tecnico erano il 27%, nel 2019 sono scesi al 18,9% (AlmaLaurea, 2019; 2020a). Nel 2019, in particolare, solo il 2,1% dei laureati aveva conseguito un diploma professionale (AlmaLaurea, 2020a). Anche se in questi ultimi anni è aumentata la percentuale degli studenti iscritti nei diversi indirizzi liceali e contestualmente è diminuita quella di coloro che frequentano gli istituti tecnici e professionali<sup>20</sup>, attualmente la frequenza di un indirizzo di studi tecnico o professionale preclude di fatto a un'ampia maggioranza degli studenti l'accesso all'Università.

Il tipo di diploma conseguito è peraltro correlato anche al corso di laurea intrapreso. Tra i laureati del 2019 nel gruppo disciplinare di Medicina e Odontoiatria il 94,9% era in possesso di un diploma liceale, mentre sempre nello stesso anno i laureati con un diploma tecnico risultavano maggiormente rappresentati negli indirizzi di Economia e Statistica (35,1%), Scienze motorie (27,9%), Agraria e Veterinaria (26,9%) (*ibidem*).

Le disuguaglianze di opportunità educative “verticali” e “orizzontali” che si riscontrano in Italia a livello di studi universitari dipendono quindi indirettamente dal percorso di studi secondari svolto, che a sua volta è però strettamente correlato al capitale economico, culturale e sociale della famiglia di appartenenza. Nei Paesi Ocde, queste risorse incidono infatti direttamente non solo sulla probabilità di proseguire gli studi, ma anche sulla scelta dei corsi di laurea (Ocde, 2018; 2019).

Come è stato rilevato, pur essendo aumentato complessivamente il numero dei laureati, permangono disuguali opportunità di accesso all'istruzione terziaria per gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate (Ballarino e Panichella, 2014; 2016; Triventi, 2015; Triventi e Trivellato, 2015). Più specificamente, in Italia le disuguaglianze di istruzione, dopo essere lievemente diminuite negli ultimi anni del secolo scorso e agli inizi del nuovo millennio, in tempi più recenti sono tornate ad aumentare, tanto che la crescita in termini assoluti dei laureati tra gli appartenenti alla borghesia è stata maggiore rispetto a quella dei laureati provenienti da famiglie operaie (Triventi, 2015). Anche per quanto riguarda i risultati conseguiti e soprattutto gli abbandoni degli studi universitari l'origine familiare degli studenti ha sempre rappresentato un fattore significativo. Tra i nati negli anni

---

<sup>20</sup> Nell'a.s. 2019-2020 il 49,8% degli studenti si è iscritto ai percorsi liceali, il 31,5% ha optato per l'istruzione tecnica e il 18,7% per quella professionale (Miur, 2019a).

Settanta gli studenti appartenenti alle classi medio-basse avevano una probabilità di abbandonare gli studi di circa il 50-60%, contro 35-45% di coloro che provenivano da classi medio-alte (*ibidem*). Con il nuovo ordinamento universitario, che ha introdotto la laurea triennale, è stato inizialmente riscontrato un aumento delle immatricolazioni e una riduzione delle disuguaglianze sociali in rapporto al rischio di abbandono degli studi e alla possibilità di accedere all'istruzione terziaria da parte degli studenti provenienti da indirizzi di studio non liceali (Ballarino e Panichella, 2014; 2016). Tuttavia tra i diplomati del 2004, è stato osservato un nuovo aumento del *drop out* tra gli studenti appartenenti alle classi sociali svantaggiate (Argentin e Triventi, 2011). La situazione si è aggravata con gli effetti della "grande recessione" iniziata nel 2007 che ha portato negli anni successivi a un declino della partecipazione all'*higher education* che ha accresciuto le disuguaglianze di opportunità educative (Benadusi e Giancola, 2015; Vergolini, 2018) ed è verosimile ritenere che nei prossimi anni saranno registrate le conseguenze negative dovute alla crisi economica prodotta dalle misure di contenimento della pandemia di Covid-19.

L'ambiente familiare risulta essere un fattore rilevante anche per il processo di orientamento verso i diversi corsi di laurea e i dati più recenti confermano quanto era stato già rilevato in passato, ovvero che gli studenti appartenenti alla borghesia e alla classe media impiegatizia sono maggiormente presenti nei corsi di laurea in Medicina e in Giurisprudenza, discipline che consentono di accedere a posizioni sociali sovraordinate (Schizzerotto e Barone, 2006). Più specificamente, sempre tra i laureati del 2019 l'appartenenza a una classe sociale elevata era più diffusa tra i dottori nel gruppo disciplinare di Medicina e Odontoiatria (42,3%) e di Giurisprudenza (30,1%) e meno probabile tra coloro che avevano terminato gli studi in Ingegneria (23,8%), Economia e Statistica (23,5%), Agraria e Veterinaria (22,1%), Scienze motorie (18,9%) e Scienze della formazione primaria (12,4%); di contro, provenivano dalla classe del lavoro esecutivo il 30,7% dei laureati in Scienze della formazione, il 22,6% di quelli in Scienze motorie, il 22% dei dottori in Economia e Statistica, il 19,8% di quelli in Agraria e Veterinaria, il 17,6% dei laureati in Giurisprudenza e solo il 10,6% dei dottori in Medicina e Odontoiatria (AlmaLaurea, 2020a).

La chiara correlazione tra il capitale economico e i corsi di studio intrapresi non esaurisce però l'analisi della distribuzione di frequenze. Occorre infatti non trascurare la presenza, sia pure non estesa, di studenti appartenenti a una classe sociale elevata anche in percorsi di studio che non avviano a professioni maggiormente retribuite. Questo

---

fenomeno era già stato rilevato da Bourdieu e Passeron che osservavano come l'iscrizione in alcuni corsi di laurea meno prestigiosi fosse da una parte una «scelta obbligata» per gli appartenenti alle classi sociali più disagiate, dall'altra un «rifugio» per alcuni appartenenti alle classi sociali più elevate che si sentono anch'essi in qualche modo «socialmente “obbligati” a iscriversi all'Università» e «si orientano, in mancanza di una vocazione precisa, verso questo tipo di studi che almeno dà loro l'apparenza di svolgere una funzione sociale» (Bourdieu e Passeron 1964, tr. it. 2006: 39).

Una correlazione ancora più evidente tra probabilità di accesso agli studi universitari, scelta dei percorsi e origine familiare emerge prendendo in esame il capitale culturale dei genitori che può essere in parte misurato attraverso il titolo di studio conseguito. Gli studenti con genitori laureati hanno in primo luogo una probabilità maggiore di iscriversi all'Università rispetto a coloro che provengono da famiglie con un più basso titolo di studio (Oecd, 2018; 2019). Inoltre, come emerge da una ricerca condotta su undici Paesi europei, la presenza in famiglia di titoli di studio elevati influisce in maniera considerevole sulla possibilità che siano intrapresi percorsi di studio più prestigiosi e nelle Università migliori (Triventi, 2013).

In Italia, in particolare, a parità di classe sociale il capitale culturale delle famiglie risulta decisivo non solo indirettamente nella scelta delle scuole secondarie superiori, ma anche direttamente sulla propensione alla prosecuzione degli studi (Parziale, 2016; Argentin, Barbieri e Barone, 2017). I genitori più istruiti trasmettono ai figli risorse culturali e una motivazione allo studio che costituiscono un significativo vantaggio sociale nell'ambito dell'istruzione formale che risulta essere costante nel tempo (AlmaLaurea, 2020a; Istat, 2009; 2010; 2016; 2017). Anche quando i loro figli frequentano un istituto tecnico o professionale è più probabile che abbiano la possibilità di accedere agli studi universitari. In questo senso il vantaggio correlato alle risorse culturali della famiglia sembra quindi prevalere su quello derivante dalla scelta della scuola secondaria superiore (Ballarino e Panichella, 2014; 2016).

Tra i diplomati dell'anno 2018, risultavano iscritti all'Università nel 2019, l'82,2% degli studenti con almeno un genitore con laurea, il 66,5% dei figli di genitori con diploma e solo il 51,1% di coloro che provenivano da famiglie con titoli di studio inferiori (AlmaDiploma, 2020b).

Il ruolo del capitale culturale nell'accesso all'istruzione terziaria può contribuire a spiegare anche il rapporto tra territorio e probabilità di iscrizione ai corsi di studio universitari. I tassi di immatricolazione nell'a.a. 2017-2018 per provenienza geografica degli studenti evidenziano

---

infatti che la prosecuzione degli studi era più estesa nel Centro (44,6%) e nel Sud (43,3), invece che nelle più ricche aree del Nord Est (34,6%) e del Nord Ovest (35%) (Istat, 2019). I laureati del Sud e Isole del 2019 erano anche coloro che dichiaravano di avere una maggiore propensione a proseguire gli studi dopo la laurea di secondo livello (AlmaLaurea, 2020a). Queste disuguaglianze legate ai contesti territoriali sembrano chiamare in causa il complesso rapporto tra capitale economico e culturale che Bourdieu aveva analizzato in *La distinction* individuando una “struttura a chiasmo” definita dal possesso di queste risorse in modo inverso e in misura maggiore o minore nelle diverse classi e frazioni di classi sociali (Bourdieu, 1979).

Andando ad analizzare il rapporto tra titolo di studio dei genitori e gruppo disciplinare di studi intrapresi, emerge una correlazione ancora più significativa. Tra i laureati dell’anno 2019, il 30% dei dottori in Medicina e Odontoiatria e il 16,8% dei dottori in Giurisprudenza avevano entrambi i genitori laureati. Questa percentuale scendeva al 14,7% tra i laureati in Ingegneria, al 10,7% nell’indirizzo di Agraria e veterinaria, al 10,6% in Economia e Statistica, al 7,4% in Scienze motorie, fino a giungere a un dato trascurabile tra i dottori in Scienze della formazione primaria (AlmaLaurea, 2020a). Prendendo in esame i laureati provenienti da famiglie con un titolo di studio inferiore al diploma di scuola secondaria risultavano al contrario maggiormente rappresentati proprio nei corsi di studio orientati all’insegnamento primario (37,1%). Più ridotta invece era la percentuale tra i laureati in Economia e Statistica (23,9%), in Agraria e Veterinaria (23,9%), in Scienze motorie (23%), in Giurisprudenza (21,4%) e Ingegneria (18,4%). Per indicare i casi estremi opposti, complessivamente, poco meno della metà dei laureati nel gruppo disciplinare di Medicina e Odontoiatria aveva almeno un genitore laureato, mentre oltre l’80% dei dottori in Scienze della formazione primaria proveniva da famiglie in cui erano presenti diplomi di scuola secondaria o titoli di studio inferiori (*ibidem*).

Occorre da ultimo menzionare la questione delle disuguaglianze di genere nell’accesso e nell’orientamento verso i diversi corsi di laurea. Se da una parte ormai le disuguaglianze di livello di istruzione legate al genere sono diminuite da tempo fino a segnare il superamento del numero delle laureate sui laureati, è stato osservato che le studentesse provenienti da famiglie svantaggiate continuano ad avere minori opportunità di studio rispetto ai ragazzi della stessa estrazione sociale (Breen *et al.*, 2009). Il rapporto con la classe di origine era stato individuato anche da Bourdieu e Passeron che avevano rilevato come le studentesse provenienti da ambienti privilegiati, a differenza delle

---

coetanee con minori risorse, avessero già agli inizi degli anni Sessanta quasi pari opportunità rispetto ai ragazzi (Bourdieu e Passeron, 1964).

Il problema diventa più complesso se dalla dimensione “verticale” si passa a quella “orizzontale”, prendendo in esame gli indirizzi di studio universitari scelti dalle studentesse. Osservando il caso italiano, emerge infatti con chiarezza che le ragazze si concentrano in prevalenza nei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria (93,9%), Lingue (84,4%), Psicologia (81,1%), Professioni sanitarie (71,4%), Scienze politiche e sociali (68%), Lettere (67%), mentre sono presenti in misura decisamente minore nei corsi di laurea in discipline Stem (Science, Technology, Engineering and Mathematics) (AlmaLaurea, 2020a)<sup>21</sup>. Lo stereotipo di genere che orienta le ragazze soprattutto verso gli studi umanistici o i percorsi che preparano all’insegnamento risulta infatti tuttora molto diffuso e costituisce una forma di “violenza simbolica”, derivata dall’interiorizzazione di forme e modelli culturali prevalenti nella società, che si riverbera nell’orientamento universitario fino a determinare una vera e propria segregazione di genere con ripercussioni anche in ambito lavorativo (Triventi, 2015; De Vita e Giancola, 2017).

In conclusione, come osservavano Bourdieu e Passeron, «se l’inferiorità relativa al sesso si esprime principalmente con l’essere relegate nella facoltà di lettere, l’inferiorità legata all’origine sociale è la più gravida di conseguenze, poiché essa si manifesta sia con l’eliminazione pura e semplice dei ragazzi che provengono dalle classi meno abbienti, sia con la restrizione delle scelte offerte a coloro che sono sfuggiti all’eliminazione» (Bourdieu e Passeron, 1964, tr. it. 2006: 39).

### 3.2. *Disuguaglianze e habitus*

La persistenza delle disuguaglianze di opportunità di istruzione ha indotto in questi ultimi anni i ricercatori ad approfondire l’analisi dei fattori che intervengono nel limitare l’accesso o rendono difficoltosa la prosecuzione degli studi universitari per gli studenti provenienti da ambienti con minori risorse economiche e culturali.

La “teoria dell’azione (o scelta) razionale” sembra possedere un ampio carattere esplicativo perché attribuendo le disuguaglianze di istruzione principalmente al possesso di risorse materiali e di potere – gli effetti dell’origine familiare definiti secondari – riesce a fornire una spiegazione anche per quei casi di studenti economicamente

---

<sup>21</sup> Le studentesse iscritte nei corsi di ingegneria sono solo il 26,5% così come quelle iscritte nei corsi di discipline scientifiche come fisica o matematica sono appena il 29,7% (AlmaLaurea, 2020).

svantaggiati che abbandonano precocemente il percorso formativo, frequentano indirizzi scolastici professionali o tecnici, non accedono all'istruzione terziaria o intraprendono corsi universitari più brevi, pur avendo apparentemente superato le limitazioni connesse alla carenza di cultura "alta" all'interno dell'ambiente di origine – i cosiddetti effetti primari – ottenendo risultati positivi o molto positivi negli studi (Contini e Scagni, 2011; 2013; Azzolini e Ress, 2014).

Questa prospettiva viene spesso contrapposta alla "teoria della deprivazione culturale" (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970), che apparentemente non riuscirebbe a spiegare la scarsa propensione alla prosecuzione degli studi da parte di coloro che pur provenendo da ambienti sfavoriti sono riusciti a colmare il deficit di cultura istituzionale originario. In realtà le riflessioni che Bourdieu ha approfondito anche all'interno di ricerche non direttamente connesse all'analisi della riproduzione sociale veicolata dalle istituzioni educative offrono alcuni strumenti concettuali – "capitale", "campo", "*habitus*", "violenza simbolica" – in grado di spiegare come la componente primaria delle disuguaglianze di istruzione non si esaurisca nella presenza o meno di adeguate risorse culturali nell'ambiente di provenienza.

In particolare il concetto di *habitus* elaborato da Bourdieu, arricchito di significati rispetto al termine già utilizzato in filosofia e nelle scienze sociali, presenta notevoli potenzialità euristiche. Il sociologo francese è tornato più volte nel corso degli anni sulla definizione di questo concetto ponendo l'accento su diverse sfumature di significato (Sapiro, 2004; 2010). Secondo Bourdieu, l'*habitus* guida gli agenti sociali all'interno di un determinato "campo"<sup>22</sup> producendo un insieme di competenze che definiscono il loro «senso pratico» (Bourdieu, 1980b). Gli *habitus* sono:

sistemi di disposizioni durature e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, cioè in quanto principi generatori e organizzatori di pratiche e rappresentazioni che possono essere oggettivamente adatte al loro scopo senza presupporre la posizione cosciente di fini e la padronanza esplicita delle operazioni necessarie per raggiungerli, oggettivamente "regolate" e "regolari" senza essere affatto prodotte dall'obbedienza a regole e, essendo tutto questo, collettivamente orchestrate

<sup>22</sup> Come scrive Bourdieu, «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 ai profitti specifici in gioco nel campo, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni (dominio, subordinazione, omologia)» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 67).

senza essere prodotte dall'azione organizzatrice di un direttore d'orchestra (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005: 84).

Bourdieu individua tre caratteristiche fondamentali dell'*habitus*: l'*ethos*, l'*eidos* e l'*hexis* (Bourdieu, 1980a). L'*habitus* comprende dunque un insieme di principi pratici di azione con orientamenti valoriali impliciti, un sistema di schemi logici e di categorie storicamente determinate e un complesso di disposizioni corporee acquisite. Anche se l'*habitus* risulta agire prevalentemente come un principio di riproduzione di pratiche questo non esclude la possibilità di fare ricorso ad alcune forme di riflessività (Bourdieu, 1987). In questo senso, come è stato osservato (Hatcher, 1998), la distanza tra questa prospettiva e la "teoria dell'azione (o scelta) razionale" potrebbe risultare meno marcata di quanto lo stesso Bourdieu intendeva sottolineare (Bourdieu e Wacquant, 1992), anche se il concetto di *habitus* contribuisce a definire una più complessa teoria dell'agire umano che evidenzia il ruolo degli elementi inconsapevoli insieme a forme di razionalità non strettamente riconducibili a un oggettivo bilanciamento del rapporto costi-benefici.

L'*habitus* sarebbe in grado di spiegare la tendenza a non proseguire gli studi a livello terziario manifestata dagli studenti provenienti da classi sociali svantaggiate che hanno ottenuto un successo scolastico e sono in possesso di mezzi economici comunque sufficienti per l'iscrizione all'Università o avrebbero la possibilità di usufruire delle risorse messe a disposizione per il diritto allo studio. L'attitudine a non abbandonare valori, modelli e schemi assimilati all'interno della propria famiglia che definiscono una identità sociale chiara ("operaio", "artigiano" etc.) agisce sia in modo inconsapevole, sia orientando le valutazioni delle possibilità oggettive di vita. Tali giudizi non sono meno razionali di quelli basati su una *ratio* puramente strumentale ma affondano le proprie radici in una storia familiare e sociale che rende difficoltoso l'affrancamento da una situazione di relativa sicurezza per affrontare l'incertezza di percorrere altre strade che possono risultare fallimentari non solo da un punto di vista economico, ma anche da una prospettiva esistenziale generando un "*habitus* scisso"<sup>23</sup>.

Bourdieu ha evidenziato l'origine sociale dell'*habitus* definendo anche l'«*habitus* di classe (o di gruppo), cioè l'*habitus* individuale in quanto esprime o riflette la classe (o il gruppo), come un sistema soggettivo ma non individuale di strutture interiorizzate, schemi comuni di percezione, di concezione e di azione» (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005:

---

<sup>23</sup> L'"*habitus* scisso" è la condizione vissuta da chi ha una bassa origine sociale ma ha ottenuto un'alta consacrazione scolastica (Bourdieu, 2004).

95). Come viene sottolineato soprattutto in *La distinction* (Bourdieu, 1979), gli appartenenti alle stesse classi sociali e ancor più alle “frazioni di classi” – definite dalle diverse combinazioni possibili che derivano dal possesso o dalla carenza del capitale economico e di quello culturale – sono accomunati da simili valori, gusti, pratiche ascrivibili ad *habitus* collettivi.

Le ricerche che si occupano di disuguaglianze di opportunità educative in questi ultimi anni hanno focalizzato l’attenzione nei confronti degli studenti svantaggiati e in particolare di coloro che accedono ai livelli più alti della formazione pur partendo da una situazione sociale difficile, che sono stati definiti per questo motivo “non tradizionali” (Bowl, 2001) o “eretici” (Parziale, 2016). Proprio utilizzando il fecondo concetto di *habitus*, e in particolare quello di *habitus* collettivo e di classe, i ricercatori ne hanno mostrato empiricamente la stretta connessione con l’orientamento scolastico e universitario (Atkins, 2000; Charlesworth, 2000; Ball *et al.*, 2002; Reay, 2004; 2017; Davey, 2009; Gale e Lingard, 2015; Webb *et al.*, 2017). Alcune disposizioni interiorizzate, come i valori, gli schemi logici, le categorie, le abilità linguistiche, le convenzioni sociali e gli atteggiamenti che sono propri degli ambienti caratterizzati dalla presenza di diffuse risorse economiche e culturali, corrispondono alle qualità richieste dal sistema educativo che, attraverso la mediazione di docenti portatori di *habitus* simili, tende quindi a facilitare le transizioni verso i migliori indirizzi di studio per coloro che ne sono in possesso, incanalando invece gli studenti che ne sono carenti verso percorsi che non consentono di accedere a posizioni sovraordinate.

Soprattutto le ricerche qualitative, riuscendo a indagare in profondità le motivazioni che stanno alla base degli orientamenti degli studenti, hanno mostrato come dietro le presunte scelte individuali nell’ambito dell’educazione terziaria si nascondano delle traiettorie – definite in prevalenza dall’origine sociale e successivamente modellate anche in base ai percorsi di studi – di cui gli studenti non sono pienamente consapevoli, avendo una percezione talora parziale o distorta degli studi universitari (Reay, 1998; Reay *et al.*, 2001; Baker, 2019).

Accanto al ruolo dell’*habitus* familiare e di classe, in particolare è stato individuato il peso che svolge un tipo di *habitus* che è stato definito “*habitus* istituzionale” (Reay, 1998; Ball *et al.*, 2002). Tale *habitus* viene acquisito frequentando determinate istituzioni scolastiche e universitarie che presentano delle caratteristiche peculiari in base al profilo degli studenti che vi accedono, al posizionamento geografico, alla quantità e alla qualità del capitale economico, culturale, sociale e simbolico disponibile.

---

L'“*habitus* istituzionale” risulta particolarmente rilevante nel sistema educativo italiano caratterizzato da differenti indirizzi di studio già contraddistinti da forme di segregazione sociali (Romito, 2019). La formazione acquisita dagli studenti nelle diverse scuole non si limita infatti al solo curriculum formale, ma comprende anche quello nascosto, ovvero le lezioni implicite che riguardano il modo di comportarsi e di costruire la propria personalità anche a partire dall'identificazione con il percorso di studi svolto. Questo “*habitus* istituzionale” continua a essere presente anche nella transizione verso gli studi universitari e incide sulle relazioni sociali instaurate dagli studenti con i propri pari (Gerosa *et al.*, 2019), che sono state da tempo ritenute un fattore importante per il successo nell'*higher education* (Tinto, 1975). In particolare, gli studenti che hanno un diploma professionale e tecnico risultano maggiormente a rischio di *drop out* non solo perché hanno una formazione generalmente meno adatta agli studi universitari e ricevono scarse informazioni sui diversi percorsi di istruzione terziaria (Romito, 2019), ma anche perché hanno maggiori difficoltà a orientarsi nel nuovo ambiente e provano un senso di isolamento sociale non riuscendo a stringere legami significativi con i propri pari (Gerosa *et al.*, 2019). I liceali mostrano invece di possedere un “senso pratico”, inteso come competenza di adeguamento alle regole del gioco presenti in un determinato “campo”, che si traduce in migliori capacità di adattamento al mondo universitario anche attraverso la costruzione di nuovi rapporti con altri studenti.

Sebbene l'*habitus* familiare e di classe giochino un ruolo importante ai fini del pieno inserimento nei corsi di laurea, il percorso di studi secondari sembra incidere in modo significativo sulla definizione di un “*habitus* istituzionale” che può rafforzare o modificare l'*habitus* originario, plasmandolo in modo da facilitare il successo formativo. Già Bourdieu infatti osservava che l'*habitus* non è un destino ineludibile ma un sistema di disposizioni che possono essere modificate attraverso esperienze esterne e nuovi processi di acculturazione e socializzazione (Bourdieu e Wacquant, 1992). L'agente sociale non è semplicemente destinato a riprodurre meccanicamente i condizionamenti iniziali, ma può agire per trasformare la realtà. Al tempo stesso, però, questo soggetto non gode di una libertà assoluta, usufruisce bensì di una libertà «condizionata» e «condizionale» (Bourdieu, 1972), limitata dalla interiorizzazione di disposizioni sociali durature. Soltanto attraverso l'esercizio di una riflessività epistemica, che superi sia la *doxa* ingenua sia la *doxa* del senso comune colto, l'individuo può diventare consapevole delle complesse stratificazioni sociali che orientano le

---

proprie scelte per poter muovere verso la direzione che offre migliori opportunità.

#### 4. CONCLUSIONI

Le disuguaglianze di istruzione non costituiscono solo un problema di mancanza di equità in ambito educativo, ma rappresentano una questione decisiva per le ripercussioni in ambito occupazionale, con conseguenze che si riverberano sulla mobilità sociale (Blau e Duncan, 1967).

Sebbene in alcuni Stati europei come l'Italia l'origine sociale risulti direttamente correlata alla probabilità di trovare lavoro indipendentemente dal livello di studi conseguito (Ballarino e Bernardi, 2016; 2020) e l'inflazione delle credenziali educative in taluni settori riduca il vantaggio della acquisizione di un titolo elevato, l'istruzione terziaria può comunque svolgere un ruolo significativo per favorire il passaggio verso posizioni sociali più elevate (Schizzerotto e Barone, 2006). Gli effetti della formazione scolastica e universitaria sulle differenze di reddito derivanti dal lavoro sono infatti significativi, come documentano le ricerche che hanno evidenziato una chiara correlazione tra i livelli di occupazione e i titoli di studio conseguiti (Istat, 2019; Oecd, 2018; 2019). Tra i laureati si riscontra infatti un più basso tasso di disoccupazione – anche se in Italia il vantaggio occupazionale ascrivibile al titolo di studio risulta minore rispetto ad altri Paesi europei – e i loro redditi sono in media più alti di quelli dei non laureati (Oecd, 2019), sebbene la retribuzione vari molto in base al tipo di laurea conseguita. In particolare in Italia i laureati di primo livello del 2014 che nel 2019 risultavano maggiormente occupati erano quelli in ambito scientifico (95,4%), in Ingegneria (94%), in Medicina e in Professioni sanitarie (93,1%) (AlmaLaurea, 2020b). I dottori in queste discipline, insieme ai laureati in Chimica, Farmacia, Economia e Statistica, erano anche coloro che risultavano avere retribuzioni decisamente più alte rispetto a quelli che possedevano una laurea in Architettura, Psicologia o in Lettere (AlmaLaurea, 2020b).

Dato che le risorse economiche e culturali delle famiglie di origine incidono non solo sulla possibilità di accedere all'istruzione terziaria ma anche sull'orientamento verso i diversi percorsi di studio universitari, i vantaggi sociali si traducono in vantaggi formativi che, a loro volta, producono vantaggi sociali mediante l'acquisizione di professioni meglio retribuite o che godono di maggiore prestigio. In questo senso gli Its (Istituti Tecnici Superiori), creati per superare lo squilibrio tra domanda e offerta di lavoro (*skills mismatch*) attraverso la formazione di competenze tecniche adatte al mercato, in assenza di interventi

---

perequativi in grado trasformare l'orientamento in una vera scelta attitudinale, potrebbero dare origine a ulteriori forme di segregazione sociale con effetti di ampia portata.

Le conseguenze economiche della pandemia di Covid-19 e gli esiti della nuova didattica a distanza attivata a causa dello stato di emergenza (Giancola e Piomalli, 2020) rischiano di accrescere ulteriormente le disuguaglianze già esistenti che si riverberano anche in altri ambiti.

L'acquisizione di una laurea, specialmente a ciclo unico come quella in Medicina o di livello specialistico, non ha conseguenze solo sul reddito o sulla mobilità sociale. Numerose ricerche hanno dimostrato che l'istruzione universitaria influenza positivamente la partecipazione alla vita politica e sociale con una particolare attenzione alla difesa dei diritti universali dell'uomo, la qualità dei consumi, le scelte di alimentazione, favorisce in generale uno stile di vita più salubre e conseguentemente migliori condizioni di salute (Stefanini, Albonico e Maciocco, 2007; Oreopoulos e Salvanes, 2011; Assirelli, 2014; Parziale, 2019).

La rimozione degli ostacoli che impediscono di realizzare una sostanziale uguaglianza di opportunità educative, che siano realmente indipendenti dall'origine familiare, è dunque una necessità innanzitutto di ordine etico che dovrebbe trovare risposte a diversi livelli.

In primo luogo, dato che le possibilità di istruzione sono strettamente correlate al possesso di capitale economico, occorrerebbe agire sulla redistribuzione delle risorse adottando politiche perequative finalizzate a superare le crescenti disuguaglianze di reddito (Keeley, 2015) che rendono ancora oggi l'*higher education* inaccessibile a molti.

Sul piano delle politiche educative sarebbe innanzitutto necessario implementare gli interventi per il diritto allo studio, aumentando il numero degli alloggi e le borse di studio per gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, ponendo una particolare attenzione alla veridicità delle dichiarazioni dei redditi per evitare che usufruiscano di questi benefici soggetti che non ne avrebbero diritto.

Un intervento che potrebbe avere effetti perequativi a lungo termine sarebbe quello di riformare i sistemi di istruzione che prevedono una prematura differenziazione dei percorsi educativi (*early tracking*) come quello italiano. È noto infatti che i sistemi caratterizzati dall'*early tracking* producono maggiori disuguaglianze rispetto ai sistemi comprensivi (Hanushek e Wössmann, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Benadusi, Fornari e Giancola, 2010; Fondazione Agnelli, 2014). Attuando azioni di *detracking* e creando un nuovo modello di scuola comprensiva (Azzolini e Vergolini, 2014; Benadusi e Giancola, 2014) sarebbe quindi possibile intervenire in modo efficace contro le forme di

---

segregazione sociale che vedono una presenza maggiore di studenti provenienti da realtà difficili negli istituti professionali e tecnici, indirizzi da cui è poi molto improbabile proseguire gli studi.

In un sistema caratterizzato da diversi percorsi di studi secondari superiori, gli insegnanti spesso in modo inconsapevole tendono a premiare e a orientare verso i licei gli studenti delle classi sociali più elevate (Checchi, 2014; Romito, 2016; Argentin, Barbieri e Barone, 2017). Tuttavia, sebbene l'*habitus* degli allievi provenienti da famiglie con maggiori risorse risulti più conforme alle richieste delle istituzioni scolastiche e sia più simile a quello dei docenti, questi ultimi possono anche avere un ruolo importante nello sviluppare le potenzialità degli studenti svantaggiati e nell'orientarli verso gli studi terziari (Giroux, 2005; Parziale e Vatrella, 2018). Le istituzioni scolastiche possono infatti intervenire per accrescere il capitale culturale e modificare l'*habitus* stesso di coloro che provengono da famiglie con scarse risorse, arricchendolo di disposizioni utili ad affrontare con successo gli studi universitari e originando un vero e proprio "*habitus* istituzionale" (Reay, 1998; Ball *et al.*, 2002; Romito, 2019).

Una ulteriore azione che potrebbe avere effetti sia sulla probabilità di accedere all'Università sia sull'orientamento nei diversi corsi di laurea è quella di informare adeguatamente gli studenti sulle possibilità offerte dagli studi universitari. Occorrerebbe però ripensare tutto il sistema di orientamento che in questi ultimi anni si è trasformato sempre di più in una fiera o in una arena nella quale le istituzioni universitarie entrano in competizione tra loro per ottenere il maggior numero di "clienti" allo scopo di acquisire le sempre più scarse risorse economiche presenti in un campo accademico che sembra essersi trasformato in un mercato (Callon *et al.*, 2007; De Feo e Pitzalis, 2018). L'acquisizione di informazioni *super partes*, così come risulta incidere sulle scelte degli indirizzi di studi secondari (Barone, 2012; Azzolini e Ressa, 2014; Azzolini e Vergolini, 2014; Barone *et al.*, 2017), può avere effetti positivi anche nell'accesso agli studi universitari e nell'orientamento verso i diversi corsi di studio. Queste informazioni attendibili costituiscono un capitale culturale di cui sembrano essere carenti proprio gli studenti svantaggiati. Il loro *habitus*, spesso incapace di distinguere tra fonti valide e meno affidabili, può rendere difficoltosa la comunicazione, ma una informazione estesa e corretta risulta comunque fondamentale nei processi di orientamento.

L'eliminazione dei test di ingresso ostativi potrebbe infine avere effetti positivi sia sulle disuguaglianze di istruzione "verticali" che "orizzontali", rimuovendo un ostacolo che dovrebbe misurare in modo

---

meritocratico delle prestazioni che in realtà sono condizionate dalla provenienza sociale. Così come la liberalizzazione dell'accesso agli studi universitari (l. 11 dicembre 1969, n. 910) produsse una espansione degli iscritti riducendo le disuguaglianze di opportunità educative, è ipotizzabile che la cancellazione dei test di ingresso ostativi potrebbe favorire un aumento delle immatricolazioni, con la possibilità in particolare per gli studenti svantaggiati di accedere a indirizzi di studio elitari come quelli in Medicina e Odontoiatria.

Una istruzione universitaria realmente di massa richiede l'impiego di ingenti risorse per la realizzazione di strutture adeguate e l'assunzione in forma stabile di un adeguato numero di docenti, ma anche un profondo ripensamento di una didattica che possa risultare davvero inclusiva. Occorre tuttavia evitare «l'illusione populista» che potrebbe portare ad assecondare interessi prodotti da *habitus* condizionati da carenti risorse culturali (Bourdieu e Passeron, 1964, tr. it. 2006: 134) e soprattutto «resistere alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato» (Gramsci, 1929-1932, ed. 2001: 503).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALMADIPLOMA (2020a). *XVII Indagine. Il profilo dei Diplomati 2019*. [http://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno\\_firenze\\_2020/04\\_Volume\\_completo.pdf](http://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno_firenze_2020/04_Volume_completo.pdf)
- ALMADIPLOMA (2020b). *Le scelte dei diplomati. XIV Indagine. Esiti a distanza dei Diplomati. Rapporto 2020*. [http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2019/Rapporto\\_2020\\_ESITI.pdf](http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2019/Rapporto_2020_ESITI.pdf)
- ALMALAUREA (2019). *XXI Indagine. Profilo dei Laureati 2018. Rapporto 2019*. [https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2019/almalaurea\\_profilo\\_rapporto2019.pdf](https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2019/almalaurea_profilo_rapporto2019.pdf)
- ALMALAUREA (2020a). *XXII Indagine. Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020*. [https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almalaurea\\_profilo\\_rapporto2020.pdf](https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almalaurea_profilo_rapporto2020.pdf)
- ALMALAUREA (2020b). *XXII Indagine. La condizione occupazionale dei Laureati*. [https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione18/rapportoalmalaurea2020\\_sintesi\\_occupazione.pdf](https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione18/rapportoalmalaurea2020_sintesi_occupazione.pdf)
- AMBROSOLI, L. (1990). La scuola secondaria. In G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* (pp. 105-152). Firenze: La Nuova Italia.
-

- ARGENTIN, G., BARBIERI G., BARONE C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*. 1: 53-74. Doi: 10.7389/86412
- ARGENTIN, G., TRIVENTI, M. (2011). Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992-2007. *Higher Education*. 61: 309-323.
- ASSIRELLI, G. (2014). Studiare di più rende cittadini migliori? Analisi della relazione tra istruzione e civicness in Italia. *Scuola democratica*. 1: 29-52. Doi: 10.12828/76517
- ATKINS, C. (2000). Lifelong learning attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus. *International Journal of Lifelong Education*. 19: 253-265.
- AZZOLINI, D., RESS, A. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*. 6(1): 53-80.
- AZZOLINI, D., VERGOLINI, L. (2014). Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case. *Scuola democratica*. 2: 1-11. Doi: 10.12828/77685
- BAKER, Z. (2019). Reflexivity, structure and agency: using reflexivity to understand Further Education students' Higher Education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education*. 40(1): 1-16. Doi: 10.1080/01425692.2018.1483820
- 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
- BALL, S.J., VINCENT, C., KEMP, S., PIETIKAINEN, S. (2004). Middle Class Fractions, Childcare and the "Relational" and "Normative" Aspects of Class Practices. *The Sociological Review*. 52(4): 478-502. Doi: 10.1111/j.1467-954X.2004.00492.x
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2016). The intergenerational transmission of education and inequality in fourteen countries: a comparison. In F. Bernardi, G. Ballarino (eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 255-282). Cheltenham: Elgar.
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2020). Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea. *Scuola democratica*, 1: 157-174. Doi: 10.12828/96800
-

- BALLARINO, G., BISON, I., SHADEE, H., (2011). Abbandoni scolastici e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea. *Stato e mercato*. 93(3): 479-518.
- BALLARINO, G., CHECCHI, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., PANICHELLA, N. (2014). Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007. *Scuola democratica*. 2: 365-392. Doi: 10.12828/77422
- BALLARINO, G., PANICHELLA, N. (2016). Social stratification, secondary school tracking and university enrolment in Italy. *Contemporary Social Science*. 11(2-3): 169-182. Doi: 10.1080/21582041.2016.1186823
- BALLARINO, G., PAVOLINI, E. (2017). Disuguaglianze e sistemi di istruzione oggi: prospettive empiriche. *Politiche Sociali*. 1: 3-6. Doi: 10.7389/86409
- BALLARINO, G., SCHADEE, H. (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea. *Polis*. 20(2): 207-228. Doi: 10.1424/22553
- BALLARINO, G., SCHADEE, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*. 22(3): 373-402. Doi: 10.1424/28282
- BALLARINO G., SCHIZZEROTTO A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor (a cura di), *Generazioni disuguali* (pp. 71-110). Bologna: il Mulino.
- BARBAGLI, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: il Mulino.
- BARONE, C. (2009). A new look at schooling inequalities in Italy and their trends over time. *Research in Social Stratification and Mobility*. 27(2): 92-109. Doi: 10.1016/j.rssm.2009.04.001
- BARONE, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- BARONE, C., ASSIRELLI, G., ABBIATI, G., ARGENTIN, G., DE LUCA, D. (2017). Social origins, relative risk aversion and track choice: a field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*. 61(4): 441-459.
- BARONE, C., GIANCOLA, O., PENSIERO, N. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Italy. In L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim, D.A. Klingner (eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: National Trends, Policies, and Practices* (pp. 81-94). Singapore: Springer.
-

- BARONE, C., LUIJKX, R., SCHIZZEROTTO, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*. 24(1): 5-34.
- BARONE C., RUGGERA L., (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano. *Scuola democratica*. 2: 321-341.
- BECKER, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. *European Sociological Review*, 19(1): 1-19.
- BENADUSI, L., FORNARI, R., GIANCOLA, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper*. 26(3): 1-69.
- BENADUSI, L., GIANCOLA, O. (2014). Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità. *Scuola democratica*. 2: 461-482.
- BEN AYED, C., POUPEAU, F. (2009). École ségrégative, écoles reproductives. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 180(5): 4-10. Doi:10.3917/arss.180.0004
- BENADUSI, L., GIANCOLA, O. (2015). Iscritti e laureati. In P. Trivellato, M. Triventi (a cura di), *L'istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 137-163). Roma: Carocci.
- BLAU, P.M., DUNCAN, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Free Press.
- BONAFEDE, P., CAUSARANO, P. (2019). Istruzione tecnica e formazione professionale. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 255-286). Brescia: Scholé – Morcelliana.
- BORGNA, C., CONTINI, D. (2019). Divided We Stand? Immigrants' and Natives' Decision-Making Processes at First Tracking in Italy. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola democratica. Education and Post-Democracy (5-8 June 2019, Cagliari, Italy)*. Vol. I. *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion* (pp. 114-120). Roma: Associazione "Per scuola democratica".
- BOTTANI, N., BENADUSI, L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- BOUDON, R. (1973). *L'inegalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, P. (1966a). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. 7(3): 325-347. Doi: 0.2307/3319132
-

- BOURDIEU, P. (1966b). *La transmission de l'héritage culturel*. In Darras (éd.), *Le partage des bénéfices* (pp. 383-420). Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1972). *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.
- 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. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989). *La noblesse d'État*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (éd.) (1993). *La Misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (2004) *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Éditions Raisons d'Agir.
- BOURDIEU, P., DARBEL, A., SCHNAPPER, D. (1966/1969). *L'amour de l'art, les musées et leur public*. Paris: Les Éditions de Minuit (Nouvelle édition revue et augmentée 1969).
- 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<sup>a</sup> ed. 1971).
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati – Boringhieri, 1992.
- BOWL, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*. 16(2): 141-160.
- BREEN, R., GOLDTHORPE, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. 9(3): 275-305.
- BREEN, R., LUIJKX, R., MÜLLER, W., POLLAK, R. (2009). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review*. 26(1): 31-48. Doi: 10.1093/esr/jep001
- BRUNELLO, G., CHECCHI, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*. 52: 781-861. Doi: 10.1111/J.1468-0327.2007.00189.x
-

- CALAMANDREI, P. (1946). Contro il privilegio dell'istruzione. In *Per la scuola*. Introduzione di T. De Mauro. Palermo: Sellerio, 2008.
- CALLON, M., MILLO, Y., MUNIESA, F. (eds.) (2007). *Market Devices*. Oxford: Blackwell.
- CAMMELLI, A. (2000). Contare gli studenti. Statistica e popolazione studentesca dall'Unità ad oggi. *Annali di storia delle Università italiane*. 4: 9-24.
- CASSESE, S. (1990). Discussioni sull'autonomia universitaria. *Il Foro Italiano*. 113(2): 205-210.
- CASSESE, S. (1993). L'autonomia delle università nel rinnovamento delle istituzioni. *Il Foro Italiano*. 116(2): 81-88.
- CATALDI, S., PITZALIS, M. (2014). Transizioni e disuguaglianze scolastiche: approcci teorici, modelli di analisi, risultati empirici. In *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali* (pp. 17-54). Milano: Franco Angeli.
- CAVALLI, A. (2001). La sfida dell'eccellenza nell'università di massa. *Il politico*. 66(1): 157-168.
- CHARLESWORTH, S. (2000). *A Phenomenology of Working Class Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHECCHI, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica/Journal of Economic Policy*. 3: 359-388.
- CHECCHI, D. (2014). *Immobilità sociale*. Bologna: il Mulino.
- COLARUSSO, S., GIANCOLA, O. (2020). *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*. Roma: Sapienza Università editrice.
- CONTINI, D., SCAGNI, A. (2011). Secondary School Choices in Italy: Ability or Social Background? In M. Attanasio, V. Capursi (eds.), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- CONTINI, D., SCAGNI, A. (2013). Social-Origin Inequalities in Educational Careers in Italy: Performance or Decision Effects? In M. Jackson (ed.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- D'AMICO, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- DAVEY, G. (2009). Using Bourdieu's Concept of Habitus to Explore Narratives of Transition. *European Educational Research Journal*. 8(2): 276-284.
-

- DE FEO, A., PITZALIS, M., (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 11(2): 251-276.
- DE VITA, L., GIANCOLA, O. (2017). Between Education and Employment: Women's Trajectories in STEM Fields. *Polis*. 1: 45-72. Doi: 10.1424/86079
- DONATI, P. (1990). Autonomia universitaria: perché? *Studi di Sociologia*. 28(3): 349-370.
- ERIKSON, R., JONSSON, J.O. (1996). *Can Education be Equalized?* Boulder, CO: Westview Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Lisbon European Council - 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Brussels: European Council. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm?textMode=on](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm?textMode=on)
- EUROPEAN COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*. Brussels: European Council. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma – Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma – Bari: Laterza.
- GALE, T., LINGARD, B. (2015). Evoking and provoking Bourdieu in educational research. *Cambridge Journal of Education*. 45(1): 1-20.
- GASPERONI, G. (2008). Scelte scolastiche. I vissuti di famiglie e studenti. Un'indagine tra gli studenti del 3° anno della scuola secondaria di 1° grado e le loro madri. In ISFOL (a cura di), *La domanda di istruzione e formazione degli allievi, in diritto-dovere all'istruzione e formazione. I risultati dell'indagine ISFOL*. Roma: I libri del Fondo Sociale Europeo.
- GÉRALDINE, A. (2012). *L'orientation scolaire. Héritage sociaux et jugements professoraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
-

- 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
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L., (2020). Family Background, School-Track and Macro-Area: the Complex Chains of Education Inequalities in Italy. *DiSSE Working Papers 4/20*. Roma: Università "La Sapienza".
- GIANCOLA, O., PIROMALLI, L., (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del Covid-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola democratica*, early access: 1-10. Doi: 10.12828/97097
- GIRARD, A., BASTIDE, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*. 1: 9-48
- GIROUX, H.A. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. Boulder: Paradigm Publishers.
- GOLDTHORPE, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*. 45: 481-505.
- GOLDTHORPE, J.H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- GRAMSCI, A. (1929-1932). *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderni 1-5 (1929-1932)*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Giarratana. Torino: Einaudi, 2001 (1ª ed., 1975).
- HANUSHEK, E.A., WÖSSMANN, L. (2006). Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*. 116(510): 63-76. Doi: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- HATCHER, R. (1998). Class Differentiation in Education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*. 19(1): 5-24. Doi: 10.1080/0142569980190101
- ISTAT (2009). *I diplomati e lo studio. Anno 2007*. Roma: Istat. <http://www.istat.it/it/files/2011/02/testointegrale20091112.pdf>
- ISTAT (2010). *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagini 2004 e 2007*. Roma: Istat. [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100929\\_01/inf\\_10\\_04\\_i\\_percorsi\\_di\\_studio\\_e\\_di\\_lavoro\\_dei\\_diplomati.pdf](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100929_01/inf_10_04_i_percorsi_di_studio_e_di_lavoro_dei_diplomati.pdf)
- ISTAT (2016). *Studenti e bacini universitari*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2016/11/Studenti-e-bacini-universitari.pdf>
- ISTAT (2017a). *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2017/05/RapportoAnnuale2017.pdf>

- ISTAT (2017). *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2017/04/Studenti-e-scuole.pdf>
- ISTAT (2019). *Annuario statistico italiano 2019*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Asi-2019.pdf>
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapporto-annuale2020.pdf>
- KEELEY, B. (2015). *Income Inequality: The Gap Between Rich and Poor*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264246010-en
- LANARO, S. (1992). *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*. Venezia: Marsilio.
- LUZZATTO, G. (1990). L'Università. In G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni* (pp. 153-198). Firenze: La Nuova Italia.
- MARE, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratifications. *American Sociological Review*. 46: 72-87.
- MARGINSON, S. (2016). 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
- MARIUZZO, A. (2019). L'Università. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 255-286). Brescia: Scholé – Morcelliana.
- MCNAMEE, S.J. (2004). *The Meritocracy Myth*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, (4<sup>a</sup> ed.) 2018.
- MILANI, L. (a cura di) (1967). *Lettera a una professoressa*, Edizione speciale "Quarant'anni dopo" a cura della Fondazione Don Lorenzo Milani. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 2007.
- MIUR (2019a). *Focus "Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2019/2020*. Roma: Miur. <http://www.miur.gov.it/-/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2018-2019>
- MIUR (2019b). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Roma: Miur. [miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+ne+il%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741](http://miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+ne+il%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741)
- MIUR (2020). *Anagrafe Nazionale Studenti*. Roma: Miur. <https://anagrafe.miur.it/php5/home.php>
-

- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264073234-en
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: Oecd Indicators*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/f8d7880d-en
- OREOPOULOS, P., SALVANES, K.G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*. 25(1): 159-184.
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- PARZIALE, F. (2019). The Bivalent Role of Tertiary Education in Promoting Universalism in Europe. *Scuola democratica*. 4: 93-113. Doi: 10.12828/96365
- PARZIALE, F., VATRELLA, S. (2018). Can Schools Help Working-Class Students Access University? *Italian Journal of Sociology of Education*. 10(3): 245-268.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze. *Scuola democratica*. 6: 26-44
- PITZALIS, M. (2017). Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico. In E. Susca (a cura di), *Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- RAGAZZINI, D. (1978). Per una storia del liceo. In T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)* (pp. 137-245). Vallecchi: Firenze.
- RAICICH, M. (1989). Liceo, università, professioni. Un percorso difficile. In S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 147-181). Milano: FrancoAngeli.
- 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. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Bristol: Policy Press.
- 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., (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola democratica*. 2: 441-460.
- ROMITO, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
- 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.
- SCHIZZEROTTO, A., BARONE, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- SCHOFER, E., MEYER, J.W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*. 70: 898-920.
- STEFANINI, A., ALBONICO, M., MACIOCCO, G. (2006). *Le disuguaglianze nella salute: definizioni, principi e concetti*. In *Osservatorio italiano sulla salute globale. Le disuguaglianze nella salute*. Pisa: Ets.
- STOCKÉ, V. (2007). Explaining Educational Decisions and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*. 23(4): 505-519.
- 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., INGRAM, N. (2018). *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. London-New York: Routledge.
-

- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 45(1): 89-125.
- TRIVENTI, M. (2013). Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality. A Comparative Study on 11 European Countries. *European Sociological Review*. 29(3): 489-502.
- TRIVENTI, M. (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore. In P. Trivellato, M. Triventi (a cura di), *L'istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 165-188). Roma: Carocci.
- TRIVENTI, M., TRIVELLATO, P. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore*. Roma: Carocci.
- VAN ZANTEN, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*. 4(3): 155-169.
- VAN ZANTEN, A. (2009a). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherché en sciences sociale*. 180: 24-34. Doi:10.3917/arss.180.0024
- VAN ZANTEN, A. (2009b). The Sociology of Elite Education. In M.W. Apple, S.J Ball, L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 329-339). London – New York: Routledge.
- VAN ZANTEN, A., LEGAVRE, A. (2014). Engineering Access to Higher Education Through Higher Education Fairs. In G. Goastellec, F. Picard (eds.), *Higher Education in Societies. A Multi Scale Perspective* (183-203). Rotterdam: Sense Publishers.
- VERGOLINI, L. (2018). Social Inequalities in Higher Education Participation in Trentino from the Bologna Process to the Great Recession (2000-2012). *Italian Journal of Sociology of Education*. 10(3): 269-296.
- WEBB, S., JANE BURKE, P., NICHOLS, S., ROBERTS, S., STAHL, G., THREADGOLD, S., WILKINSON, J. (2017). Thinking with and beyond Bourdieu in widening higher education participation. *Studies in Continuing Education*. 39(2): 138-60. Doi: 10.1080/0158037X.2017.1302926
-



# L'UNIVERSITÀ CONVIENE?

## Un'analisi dei rischi dell'investimento in istruzione universitaria nel sistema del 3+2

di *Giovanni Abbiati, Giulia Assirelli, Davide Azzolini, Carlo Barone\**

### Abstract

---

*Is University worth it? An analysis of the investment in university education in the 3 + 2 system*

Literature on the profitability of tertiary education indicates that university graduates enjoy better occupational outcomes than secondary school graduates. Yet, these claims are often based on simple mean comparisons of wages and employment opportunities, disregarding dropout risks, opportunity costs and field-of-study heterogeneity. This study tackles these issues by estimating short and long-term returns of the university investment in Italy while emphasizing the aforementioned aspects neglected in previous studies. Relying on several nationally representative data sources, we show that the profitability of university studies is low on average, mainly because of the modest wage gaps between young secondary and tertiary graduates. According to our simulations, the economic gains from university studies arise only in the long run, when the entry opportunity costs are counterbalanced by the higher wages. However, for Humanities this does not happen even in late career stages.

### Keywords

---

Returns to tertiary education; Italy; age-earnings profiles; Bologna process.

\* Una prima versione di questo articolo è comparsa nella collana di Working Paper FBK-IRVAPP (n. 2017/07)

GIOVANNI ABBIATI è ricercatore presso l'Università Statale di Milano.

Email: [giovanni.abbiati@unimi.it](mailto:giovanni.abbiati@unimi.it)

GIULIA ASSIRELLI è ricercatrice indipendente.

Email: [giuliaassirelli@gmail.com](mailto:giuliaassirelli@gmail.com)

DAVIDE AZZOLINI è research fellow presso FBK-IRVAPP.

Email: [azzolini@irvapp.it](mailto:azzolini@irvapp.it)

CARLO BARONE è professore ordinario presso l'Università di Sciences-Po, Parigi.

Email: [carlo.barone@sciencespo.fr](mailto:carlo.barone@sciencespo.fr)

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.207-245

---

## 1. INTRODUZIONE

La partecipazione all'istruzione universitaria rappresenta una risorsa competitiva fondamentale per l'economia di un paese e per la sua capacità d'innovazione, così come per la partecipazione civica e culturale dei suoi cittadini (Ocse, 2011). Questi benefici collettivi vanno di pari passo con la redditività individuale dell'istruzione universitaria, anch'essa di natura sia economica sia extra-economica (Hout, 2012), che spinge gli individui a investire nella loro formazione, con esternalità positive per l'intero paese. Tuttavia, se la redditività individuale delle lauree si riducesse eccessivamente, il circolo virtuoso tra benefici individuali e collettivi rischierebbe di spezzarsi. Questa osservazione è ancor più vera in Italia, dove la quota di finanziamento pubblico sul totale della spesa per istruzione terziaria è calata sensibilmente negli ultimi vent'anni, mentre il contributo richiesto alle famiglie è cresciuto rapidamente, al punto che oggi in Europa esso è secondo solo a quello del Regno Unito (Ocse, 2013). È improbabile che le famiglie italiane siano disponibili a sostenere questo crescente onere economico, se la redditività delle lauree è contenuta e incerta.

Le ricerche attualmente disponibili sulla redditività delle lauree sembrano smentire questo timore, documentando che il saldo netto tra costi e benefici dell'investimento in istruzione terziaria è positivo nella generalità dei paesi occidentali, compresa l'Italia (Beblavy *et al.*, 2013). Questa conclusione è robusta rispetto a un'ampia varietà di specificazioni definitorie, misuratorie e modellistiche (Brunello e Comi, 2004; Buonanno e Pozzoli, 2009; Cingano e Cipollone, 2009; Fiaschi e Gabriellini, 2013). Sulla scorta di questi risultati, le maggiori istituzioni di ricerca sull'università contrappongono alle pessimistiche semplificazioni dei mass media ("la laurea è solo un pezzo di carta") un messaggio netto e univoco di segno opposto: studiare all'università conviene (Anvur, 2013; Cammelli e Gasperoni, 2015).

Tuttavia la quasi totalità delle ricerche disponibili per l'Italia riguarda un sistema universitario che non esiste più, ossia quello precedente alla riforma universitaria del 2001 (realizzata in seguito al "Processo di Bologna"), che ha introdotto il cosiddetto modello del "3+2". Il sistema universitario e il mercato del lavoro dei laureati sono però mutati così profondamente nel corso degli ultimi due decenni da impedire di traslare automaticamente i risultati di queste ricerche al contesto attuale.

Gli studi riguardanti i laureati del nuovo ordinamento, d'altra parte,

---

presentano importanti lacune e i dati disponibili impediscono qualunque conclusione perentoria. In primo luogo, queste ricerche non tengono in considerazione i costi degli studi universitari, soprattutto per la carenza di dati aggiornati e attendibili. Tuttavia, asserire che la laurea conviene solamente perché essa offre un vantaggio retributivo rispetto al diploma, oppure perché aumenta i tassi di occupazione (Anvur, 2015; Cammelli e Gasperoni, 2015; Cammelli, 2013), è problematico: il nodo, infatti, è se questi vantaggi siano tali da compensare i costi diretti e soprattutto quelli indiretti dell'università. In secondo luogo, le ricerche disponibili sui nuovi laureati osservano solo la fase iniziale delle carriere lavorative. La redditività delle lauree, invece, può essere valutata solo se consideriamo la traiettoria di reddito di *lungo periodo* dei laureati al fine di stabilire in che misura il saldo costi-benefici muti nel corso del tempo.

In questo saggio proponiamo una stima della redditività delle nuove lauree che si avvale di dati puntuali e aggiornati sui *costi* degli studi universitari e che incorpora un'analisi delle *traiettorie di reddito* dei laureati, osservati nei primi sette anni di carriera e simulati per gli anni successivi.

Il secondo contributo di questo saggio va nella direzione di enfatizzare l'*eterogeneità* della redditività delle lauree. Il primo aspetto da considerare è naturalmente la distinzione tra lauree triennali e magistrali; il secondo riguarda il confronto tra il tipo di diploma posseduto e il corso di laurea scelto. Poiché alcuni diplomi sono più remunerativi di altri, proseguire all'università comporta "sacrifici" disuguali in termini di mancati guadagni. E poiché alcune lauree sono più remunerative di altre, proseguire all'università comporta anche benefici occupazionali differenziati. Dunque, invece di chiedersi genericamente se "la laurea conviene", occorre chiedersi "*quali* lauree convengono per *quali* diplomati".

Il terzo aspetto che metteremo in evidenza è che il ritardo negli studi può incidere in maniera significativa sulla redditività complessiva delle lauree. Poiché tale fenomeno è assai diffuso in Italia, è sorprendente che nessuno studio sul caso italiano ne abbia tenuto conto. L'abbandono si traduce in una perdita economica secca. Quello che conta non è iscriversi all'università, bensì arrivare alla laurea e farlo in tempi ragionevoli. Poiché i rischi di *abbandono e di ritardo alla laurea* sono distribuiti in modo assai disomogeneo tra i diplomati, la domanda più importante allora diventa: *per chi* è conveniente proseguire all'università?

Questo lavoro propone quindi un contributo di riflessione rispetto ai messaggi informativi prevalenti nel dibattito pubblico volti a orientare le scelte dei diplomati e delle loro famiglie. Questi messaggi sono spesso

---

univoci e indifferenziati, mentre i risultati delle nostre analisi per un verso evidenziano la forte incertezza che circonda qualunque valutazione odierna sulla redditività delle nuove lauree; per un altro suggeriscono che questa varii sensibilmente in funzione delle caratteristiche degli studenti, dei loro percorsi formativi pregressi e di quelli universitari. Questo saggio intende offrire anche un contributo di analisi sulle modalità di regolazione del nostro sistema universitario e sulle loro conseguenze inattese. Infatti, la redditività delle lauree non è solo un parametro economico che può influenzare le decisioni dei diplomati, ma è anche il risultato di un insieme di scelte di policy su cui è possibile intervenire.

## **2. I RENDIMENTI ECONOMICI DELLE LAUREE: QUATTRO MODELLI TEORICI APPLICATI AL CASO ITALIANO**

Esistono almeno quattro diversi modelli teorici che possono spiegare perché le lauree offrano maggiori rendimenti economici rispetto ai diplomi. Il primo fa riferimento alle maggiori *competenze* dei laureati: gli studi universitari permettono di acquisire sia abilità specifiche direttamente spendibili nel mercato del lavoro, sia competenze trasversali (quali la conoscenza delle lingue straniere, o le cosiddette *soft skills* di natura comunicativa, relazionale o organizzativa). Tali competenze garantiscono un vantaggio retributivo, in quanto accrescono la produttività dei laureati (Becker, 1975; Thurow, 1975). Una seconda spiegazione rimanda all'insieme di caratteristiche individuali che accrescono le chance di arrivare alla laurea, quali le abilità cognitive innate, l'impegno o la motivazione al successo. I datori di lavoro possono attribuire molta rilevanza a queste caratteristiche, che sono però difficilmente rilevabili attraverso le ordinarie procedure di reclutamento professionale. La riuscita universitaria può essere quindi interpretata da chi assume come un *segnale* che certifica, sebbene indirettamente e imperfettamente, il possesso di abilità cognitive e non-cognitive che possono incidere sulla produttività futura (Spence, 1973). Queste prime due spiegazioni postulano l'esistenza di un nesso tra titoli di studio conseguiti, produttività e retribuzioni. La prima si focalizza su quanto si apprende nelle aule scolastiche e universitarie, mentre la seconda pone attenzione alle capacità individuali (possedute indipendentemente dalle attività formative).

Una terza spiegazione fa invece riferimento ai meccanismi di chiusura professionale (come il numero programmato nell'accesso ai corsi di laurea o le restrizioni alla concorrenza nelle libere professioni)

---

che alimentano un'artificiale scarsità di laureati in alcuni bacini professionali, accrescendo quindi le retribuzioni di chi accede a queste professioni. Secondo questa terza spiegazione, i vantaggi salariali dei laureati sono quindi assimilabili a "rendite di posizione da oligopolio" (Parkin, 1979; Murphy, 1984).

Infine, una quarta spiegazione fa riferimento, in modo più generale della terza, alle strozzature nell'offerta di laureati che possono insorgere per una varietà di motivi diversi dalle strategie di chiusura professionale: ad esempio i vincoli di bilancio delle famiglie possono deprimere le immatricolazioni (Dynarski, 2000), mentre le inefficienze dell'orientamento universitario o dell'organizzazione dei corsi di laurea possono accrescere gli abbandoni (Harris, 2013), alimentando così una carenza di laureati rispetto ai fabbisogni effettivi delle imprese.

In questa sede non è possibile entrare nel merito dell'ampio dibattito circa punti di forza e di debolezza di queste teorie. Conviene piuttosto sottolineare che queste quattro spiegazioni della redditività delle lauree sono analiticamente distinte, ma non si escludono a vicenda. È possibile che conseguire una laurea assicuri un vantaggio retributivo sia perché all'università si acquisiscono alcune competenze rilevanti per il mondo del lavoro, sia perché, a prescindere dalle competenze acquisite, i laureati possiedono doti apprezzate dai datori di lavoro, sia perché, a prescindere dalla produttività dei laureati, insorge uno squilibrio, prodotto in modo più o meno intenzionale, tra domanda e offerta di laureati.

Nell'ambito di questo lavoro ciò che interessa rilevare è come questi modelli interpretativi, nel complesso, inducano a prevedere che le lauree del nuovo ordinamento siano meno remunerative delle lauree del vecchio ordinamento. Anzitutto, è stata osservata da più parti la debolezza dei contenuti professionalizzanti delle nuove lauree: i corsi di laurea triennali sono concepiti spesso come una formazione di base propedeutica alla prosecuzione alle magistrali, che a loro volta, però, finiscono spesso per replicare eccessivamente i contenuti formativi delle triennali (Barone, 2012). In secondo luogo, il nuovo ordinamento ha ridotto la selettività delle università e con essa anche il valore di segnale delle lauree per i datori di lavoro. È infatti ampiamente documentato che le difficoltà di superamento degli esami universitari siano diminuite rispetto al vecchio ordinamento e che i voti assegnati si siano inflazionati (Bratti *et al.*, 2010). Se arrivare alla laurea e ottenere un voto elevato è meno difficile che in passato, il valore informativo della riuscita universitaria si affievolisce. A ciò si affiancano alcuni elementi non direttamente connessi alla riforma del 3+2: le riforme che a partire dalla fine degli anni '90 hanno attenuato i forti meccanismi di chiusura

---

delle libere professioni italiane; il forte aumento del numero di laureati nella fascia d'età 25-34 anni, precedente alla riforma del 3+2 in quanto sostenuto dal deciso aumento del tasso di diplomati<sup>1</sup>; la stagnazione dei lavori ad alta qualifica<sup>2</sup> sul totale dell'occupazione per le coorti nate dagli anni '70 in poi (Barone, 2012; Ballarino *et al.*, 2014), riflesso della scarsa propensione all'innovazione di un'economia di piccola impresa e con un forte orientamento verso settori a tecnologia matura; il forte arretramento del ruolo dello Stato come datore di lavoro<sup>3</sup>. Alla luce di questi sviluppi, sembra quanto mai opportuno tornare sulla questione della redditività delle lauree per sviluppare un esercizio di stima quanto più possibile accurato e aggiornato.

Lo schema teorico a quattro gambe poc'anzi esposto getta luce anche sulle differenze tra corsi di laurea nei rispettivi rendimenti economici. Se i corsi generalisti del raggruppamento umanistico e politico-sociale impartiscono minori competenze direttamente spendibili nel mercato del lavoro, senza compensare ciò con una maggiore dotazione di competenze trasversali di tipo comunicativo, linguistico o organizzativo (Reimer *et al.*, 2008), i laureati di queste discipline sono destinati a incontrare maggiori difficoltà di inserimento occupazionale. Inoltre, queste lauree sono spesso percepite a livello collettivo come meno impegnative e selettive, quindi il loro valore di segnale è minore (a prescindere dalla fondatezza di queste percezioni collettive). Aggiungiamo il fatto che nelle lauree umanistiche e politico-sociali i meccanismi di chiusura professionale sono pressoché inesistenti, a differenza delle lauree collegate alle professioni liberali tradizionali (Medicina e Veterinaria, Ingegneria, Giurisprudenza, Architettura) e alle nuove professioni del gruppo socio-sanitario (es. Fisioterapia, Servizio sociale), caratterizzate da sbocchi professionali ben delineati e da una forte selezione in ingresso. Infine, a prescindere da questi meccanismi di chiusura, la segregazione di genere tra corsi di laurea alimenta strozzature nelle immatricolazioni ad alcuni corsi ancora molto mascolinizzati (Ingegneria, Informatica, Fisica) e favorisce il sovrappopolamento delle lauree umanistiche e politico-sociali. Nel complesso, esistono quindi fondati motivi per supporre che la redditività delle lauree umanistiche e politico-sociali sia sensibilmente inferiore rispetto a quella degli altri corsi di laurea.

---

<sup>1</sup> Il tasso di diplomati è cresciuto a ritmo assai sostenuto dalla metà degli anni '80, passando dal 38,7% al 72,5% in soli quindici anni, ossia tra il 1983 e il 1998 (Cnvsu, 2011).

<sup>2</sup> Professioni liberali e nuove professioni, ruoli di natura dirigenziale o imprenditoriale, posizioni impiegate con funzioni di supervisione e coordinamento.

<sup>3</sup> Nel 1992 il 49% dei laureati trovava impiego nella pubblica amministrazione, mentre nel 2011 questo valore era sceso al 35% (Anvur, 2013).

---

Infine, sulla base di argomentazioni simili, possiamo attenderci che le lauree magistrali o a ciclo unico offrano un vantaggio retributivo rispetto a quelle triennali: assicurano maggiori competenze rispetto a chi si ferma alla triennale, segnalano maggiore preparazione e motivazione e, per alcune professioni tecniche e legali, consentono l'accesso agli albi professionali "senior" e quindi a ruoli lavorativi più lucrativi.

### 3. UN MODELLO PER MISURARE LA REDDITIVITÀ DELLE LAUREE

Sinora abbiamo utilizzato una nozione di redditività delle lauree ( $RL$ ) intesa come semplice differenza tra benefici (o rendimenti) economici e costi degli studi universitari, come illustrato nella formula (1).

$$RL = \text{benefici} - \text{costi} \quad (1)$$

Dobbiamo adesso elaborare questa definizione per approdare a un modello di misurazione empirica, appoggiandoci alla letteratura pertinente (Card, 2001). Il primo termine dell'equazione, ossia i benefici economici delle lauree, è dato dalla differenza tra il reddito da laureato e il reddito da diplomato che ciascun individuo può percepire, a seconda che si iscriva o meno all'università. I costi, invece, comprendono spese dirette (tasse universitarie, materiali di studio, spese di vitto e trasporto) e costi indiretti (i redditi da diplomato a cui si rinuncia durante gli studi universitari), decurtati dalle entrate percepite durante gli studi universitari (borse di studio e redditi da lavoro). Naturalmente, il costo di gran lunga maggiore degli studi universitari non sono le spese dirette, bensì quelle indirette legate al reddito da lavoro a cui si rinuncia per studiare all'università. La formula (1) può essere quindi riscritta come segue:

$$RL = (\text{reddito da laureato} - \text{reddito da diplomato}) - (\text{costi diretti} + \text{costi indiretti}) \quad (2)$$

Questa seconda formulazione va poi elaborata ulteriormente per incorporare i fattori principali di eterogeneità dei parametri inclusi nel lato destro dell'equazione (2). Ciascuno di questi parametri dipende da una configurazione complessa di caratteristiche e di decisioni individuali che è impossibile cogliere pienamente. Nondimeno esiste un certo numero di fattori rilevanti e osservabili, sui quali è opportuno

---

concentrarsi<sup>4</sup>. In particolare, è ben documentato che i rendimenti economici delle lauree ( $r$ ) variano in funzione del sesso ( $s$ ), della zona geografica di residenza ( $z$ ), del corso di laurea ( $fac$ ) e dell'anzianità lavorativa ( $x$ ), calcolata in anni trascorsi dalla fine degli studi universitari. Inoltre, nel calcolo dei redditi da laureato occorre tenere conto dei mancati redditi durante il periodo di ricerca del primo lavoro ( $md$ ), la cui durata varia in funzione della zona geografica e del corso di laurea. Il reddito che si sarebbe percepito in questo lasso di tempo viene posto a 0 mediante la sua sottrazione al primo termine dell'equazione<sup>5</sup>. I redditi da diplomato ( $rd$ ) sono inseriti qui come costi-opportunità: anch'essi variano in funzione di genere, zona geografica, tipo di diploma conseguito ( $dip$ ) e dell'anzianità lavorativa che il laureato avrebbe accumulato se avesse cercato lavoro subito dopo la fine del diploma ( $j$ )<sup>6</sup>. Ne consegue che quest'ultimo elemento incorpora gli anni impiegati per laurearsi ( $y$ ). Ad esempio, il costo-opportunità per un laureato triennale nel corso del suo primo anno di lavoro è uguale al reddito che egli avrebbe percepito quattro anni dopo il diploma se non avesse proseguito all'università. Qualora un soggetto impiegasse 5 anni a conseguire la laurea (situazione tutt'altro che infrequente) il suo costo-opportunità salirebbe a 6 anni di redditi da lavoro di un diplomato<sup>7</sup>.

$$Benefici = \left[ \sum_{x=1}^n r_{l(s,z,fac,x)} - md_{l(z,fac,x)} \right] - \left[ \sum_{j=y+1}^n r_{d(s,z,dip,j)} \right] \quad (3)$$

Passiamo ora ai fattori di eterogeneità dei costi diretti (equazione 4) sostenuti negli anni di frequenza dell'università. Le tasse ( $t$ ) e le borse di studio universitarie ( $b$ ) dipendono principalmente dalla condizione economico-patrimoniale della famiglia ( $eco$ ), dalla sua composizione in termini di numero di componenti a carico ( $fm$ ) e dall'ateneo scelto ( $at$ ).

<sup>4</sup> Utilizziamo in questa formula e in quelle che seguono l'anno come unità di misura temporale.

<sup>5</sup> Il modello non incorpora episodi di disoccupazione, se si esclude la ricerca del primo lavoro, per due motivi: il primo è che la probabilità di non sperimentarli è elevata una volta che si è trovato il primo impiego (Reyneri, 2017); il calcolo dell'impatto di specifici eventi di disoccupazione richiederebbe inoltre dati sulle probabilità di esperire la disoccupazione per anno di carriera che non sono disponibili. Naturalmente, stante la minore quota di interruzioni lavorative riscontrate tra i laureati, possiamo considerare l'esistenza di un *bias* contro questi ultimi nei nostri calcoli, da tenere conto nel commentare i risultati.

<sup>6</sup> Le origini sociali non figurano nei fattori di eterogeneità perché, nei dati analizzati (vedi paragrafo 4), esse non determinano sistematiche variazioni nei rendimenti economici dei diplomati o delle lauree (Barone e Schizzerotto, 2006).

<sup>7</sup> I benefici e i costi-opportunità sono espressi sotto forma di sommatorie in quanto variano di anno in anno a seconda dell'anzianità lavorativa.

Nel caso delle borse, si tiene conto nel calcolo anche del Comune di residenza al momento del diploma che determina la condizione di studente in sede, fuori sede o pendolare ( $cr$ ). Le spese di trasporto ( $tr$ ) dipendono dal costo dei collegamenti esistenti tra Comune di domicilio durante gli studi universitari ( $cd$ ) e ateneo scelto, così come dalla frequenza con cui lo studente si reca a lezione ( $f$ ). Infine le poche ricerche esistenti sul tema segnalano che il costo sostenuto per i materiali di studio ( $m$ ) varia soprattutto in funzione del livello d'istruzione della famiglia di origine ( $tit$ ) (Istat, 2006), mentre i costi di vitto ( $v$ ) variano principalmente a seconda della città dove ha sede l'ateneo e della frequenza con cui lo studente si reca a lezione. Va messo infine in conto che la maggioranza degli studenti universitari integra il proprio budget con "lavoretti" ( $r_k$ , es. babysitter, barista) che alleggeriscono i costi totali dell'università e il cui importo varia tra zone geografiche<sup>8</sup>.

$$Costi\ diretti = \sum_1^y (t_{(at,eco,fm)} + m_{(tit)} + tr_{(fr,at,cd)} + v_{(fr,at)} - r_{k(z)} - b_{(at,cr,eco,fm)}) \quad (4)$$

Infine, incorporiamo la componente dei costi indiretti (5), scontati per i redditi non percepiti durante la ricerca iniziale di lavoro dopo il diploma ( $md_d$ ).

$$Costi\ indiretti = [\sum_1^y r_{d(s,z,dip,y)} - md_{d(s,z,dip,y)}] \quad (5)$$

Le equazioni così definite incorporano già una dimensione temporale, ossia proiettano cumulativamente i differenziali retributivi tra lauree e diplomi lungo l'arco dell'intera carriera lavorativa. Va però tenuto presente che questi differenziali retributivi non sono costanti nel tempo. Infatti, gli studi sui cosiddetti profili età-reddito (*age-earnings profiles*) segnalano che i redditi da lavoro tendono a crescere sistematicamente con l'anzianità lavorativa, e che quelli dei laureati aumentano più rapidamente (Cingano e Cipollone, 2009). Al contempo, quanto più uno studente universitario ritarda l'ingresso nel mercato del lavoro a causa di percorsi universitari lunghi, tanto più crescono i suoi costi-opportunità.

<sup>8</sup> Il nostro modello assume per semplicità l'assenza di studenti fuori sede; la sua validità è quindi circoscritta agli studenti pendolari o in sede. Tra i costi diretti non è stato infatti incluso l'affitto per eventuali studenti fuori sede per due ordini di motivi: i dati sulla consistenza di questo gruppo e sui costi sostenuti non sono disaggregati a sufficienza per gli scopi della nostra analisi e nella base dati utilizzata per le simulazioni (vedi paragrafo 4) risulta difficile distinguere tra pendolari, studenti fuori sede che mettono in conto di pagare un affitto e studenti che possono contare su reti amicali e familiari per il reperimento di un alloggio.

Incorporare questa dimensione temporale dei rendimenti monetari delle lauree è con tutta evidenza essenziale.

Naturalmente non si può dare per scontato che i benefici economici futuri saranno effettivamente percepiti. Questa componente di incertezza spiega perché, ad esempio, se dobbiamo scegliere tra ricevere 1.000 € oggi, oppure 1.100 € tra un anno, molti di noi saranno tentati di preferire la prima opzione: il futuro incorpora sempre una componente di rischio. Dunque, seguendo una consolidata prassi della letteratura sulla redditività delle lauree (Heckman *et al.*, 2006), l'ultimo elemento da incorporare nei nostri calcoli è la componente di rischio intrinseca a qualunque investimento che dispieghi i suoi effetti nel futuro, come l'investimento in istruzione universitaria. Questo aspetto è colto dal tasso di sconto, che decurta i benefici economici futuri tanto più quanto più essi sono remoti nel tempo<sup>9</sup>. Questo è senz'altro l'elemento più sfuggente da misurare, perché si tratta di quantificare un elemento di rischio che riflette una varietà di fattori, attinenti alla sfera dell'imponderabile (la morte o l'invalidità), delle nostre imperscrutabili scelte future (ad esempio: smettere di lavorare e trasferirsi in un'isola della Polinesia), e di un rischio molto più concreto, l'abbandono universitario. Nelle stime che proporremo, ci atterremo alla pratica diffusa di utilizzare il tasso di interesse, come fa l'Ocse, che adotta un tasso del 3% annuo per tutti i paesi membri (Ocse, 2013).

L'arbitrarietà di questa soluzione è palese. Proporeremo quindi anche una seconda soluzione che va a misurare direttamente il fattore di rischio più concreto e importante, ossia l'abbandono universitario (il reciproco della probabilità  $p$  di conseguire la laurea), variabile in funzione del tipo di diploma conseguito, del rendimento scolastico pregresso, del genere e delle origini sociali. Riprendendo la formula (2), otteniamo la redditività di iscriversi all'università ( $RI$ ), espressa nella formula (6):

$$RI = RL * p + (\text{benefici di abbandonare} - \text{costi sostenuti}) * (1 - p) \quad (6)$$

Lo scenario che si apre con il drop-out universitario è definito dagli eventuali benefici conseguenti l'abbandono, a cui vengono sottratti i costi sostenuti nel periodo di frequenza all'università. La formula (7) assume per semplicità che gli individui abbandonino entro un anno dall'immatricolazione, come in effetti si verifica nella maggioranza dei

---

<sup>9</sup> Il tasso di sconto decurta anche i costi futuri, ma questo aggiustamento ha un impatto marginale perché questi sono sostenuti nell'immediato della frequenza universitaria.

casi (Anvur, 2013). Dato che i redditi dei diplomati a 4 anni sono quasi indistinguibili dai redditi di chi ha abbandonato dopo il primo anno (calcoli effettuati sui dati Istat, 2011), si utilizza la seguente formula ridotta, dove il beneficio economico derivante dal frequentare un anno l'università e poi abbandonarla è posto eguale a zero.

$$RI = RL * p - \text{costi di un anno di studi} * (1 - p) \quad (7)$$

#### 4. DATI

Le analisi si sviluppano in due passaggi. In primo luogo, stimiamo i parametri delle equazioni appena descritte, ossia costi, rendimenti e probabilità di abbandono per i sottogruppi di studenti identificati dall'incrocio dei fattori di eterogeneità osservabili e precedentemente elencati. In un secondo momento, questi parametri sono imputati a un campione di oltre 9.000 studenti di quinta superiore rappresentativi di quattro province italiane (Bologna, Milano, Salerno e Vicenza), intervistati nel 2014 all'interno dell'indagine Prin "Appartenenze sociali, Credenze sull'istruzione e Partecipazione all'università: un esperimento integrato con un'indagine longitudinale" (d'ora in avanti, Prin-Acp<sup>10</sup>). Questa indagine contiene le informazioni relative a tutti i summenzionati fattori di eterogeneità dei parametri e consente, quindi, di ottenere stime molto più accurate di quanto non sarebbe possibile con altre fonti-dati (Abbiati e Barone, 2017). I dati sono stati raccolti durante la quinta superiore su tutti gli studenti iscritti, avendo cura di rilevare le informazioni utili all'imputazione anche tra gli studenti che dichiaravano di non avere intenzione di proseguire gli studi dopo il diploma. Ciò consente di tenere conto, nelle stime della redditività dell'istruzione, dei valori attesi dell'intero insieme dei diplomandi, a differenza dei precedenti studi.

I redditi attesi da laureato vengono calcolati sulla base dei dati raccolti dall'Istat nell'indagine *Inserimento professionale dei laureati* (d'ora in avanti, Istat-laureati), condotta nel 2011 su due campioni rappresentativi, rispettivamente, dei laureati triennali e magistrali del 2007. Si noti che il reddito dei laureati triennali è stato stimato sul campione analitico che include i soli laureati che non si sono iscritti a un corso di laurea specialistica o magistrale dopo il conseguimento del

<sup>10</sup> La ricerca è stata finanziata dal Miur nell'ambito dei Prin 2011 (CU-PE61J12000220001).

titolo triennale<sup>11</sup>. I redditi dei diplomati e le probabilità di abbandono universitario sono stimati sull'indagine dello stesso anno che Istat ha condotto su un campione rappresentativo dei diplomati (*Indagine sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati*; d'ora in avanti, Istat-diplomati). Naturalmente tale stima è calcolata sui diplomati che non si sono iscritti all'università dopo la maturità. La scelta di queste due basidati risponde alla necessità di disporre di informazioni comparabili tra diplomati e laureati, nonché di lavorare su campioni sufficientemente grandi per ottenere stime accurate, anche quando disaggreghiamo per i molteplici fattori di eterogeneità, quali genere, zona geografica, ramo di istruzione secondaria<sup>12</sup>, tipo di laurea (triennale o magistrale) e area disciplinare (scientifica, ingegneria e informatica, scienze geobiologiche, farmacia e veterinaria, medicina, professioni sanitarie, architettura, economia e statistica, sociologia e scienze politiche, giurisprudenza, area umanistica, educazione e psicologia). Le stime dei redditi attesi in base ai profili di eterogeneità suindicati sono ottenute tramite modelli di regressione lineare che controllano per la cittadinanza degli studenti, le loro origini sociali e il voto di diploma. I modelli sulla probabilità di abbandonare gli studi universitari seguono le stesse definizioni operative, ma utilizzano una forma funzionale logistica e includono il rendimento scolastico complessivo (voto di diploma, voto di terza media, bocciature, debiti scolastici) tra i fattori di eterogeneità. Per analizzare le traiettorie di reddito di diplomati e laureati lungo l'arco della carriera lavorativa abbiamo fatto ricorso ai dati Banca d'Italia (*Indagine sui bilanci delle famiglie italiane*, anni 2000-2012) che ci hanno consentito di stimare le traiettorie reddituali di uomini e donne in possesso di un diploma di scuola superiore, di una laurea "debole" (ambito umanistico-sociale) o di una laurea "forte" (tecnico-scientifiche): purtroppo i vincoli di numerosità campionaria impediscono di utilizzare aggregazioni più fini delle aree disciplinari.

La stima delle voci di costo si basa su fonti amministrative e indagini appositamente condotte dai membri del gruppo di ricerca Prin-Acp in riferimento alle quattro province del campione dell'indagine. Per l'imputazione dei costi di trasporto, abbiamo mappato le soluzioni di

---

<sup>11</sup> Al fine di evitare distorsioni delle stime sono esclusi dalle analisi anche i laureati che, al momento della rilevazione, hanno dichiarato di essere impegnati in attività formative e coloro che avevano già un lavoro continuativo durante l'università.

<sup>12</sup> Nei dati Istat-diplomati, il tipo di scuola frequentato si articola in otto categorie, di cui quattro per i licei (scientifico, classico, artistico, linguistico/socio-psico-pedagogico), due per gli istituti tecnici (industriale, commerciale) e due per i professionali (industriale, commerciale). Nella Istat-laureati, è invece possibile distinguere unicamente i licei dagli istituti tecnici e dai professionali.

---

collegamento disponibili tra i Comuni delle scuole del campione e le principali sedi universitarie, scegliendo quella più economica tra le varie soluzioni esistenti (trasporto urbano o interurbano su gomma o su rotaia). Per i pasti fuori casa nei giorni di lezione sono stati raccolti dati sul prezzo di un pasto standard nelle caffetterie universitarie, nelle mense e nei bar vicini ai principali atenei. Il costo dei materiali di studio è stato calcolato sulla base dei dati raccolti da Istat (2006), aggiornati all'attuale costo della vita. Il calcolo delle tasse universitarie e delle eventuali borse di studio è stato eseguito sulla base delle griglie rese disponibili da ciascun Ateneo che tengono conto della condizione socio-economica degli studenti, della composizione familiare e del possesso della casa di residenza, elementi rilevati nel questionario dell'indagine Prin-Acp. Infine, sono stati raccolti dati *ad hoc* nelle province dell'indagine Prin-Acp circa il rendimento medio dei "lavoretti" tipicamente svolti dagli studenti universitari (cameriere part-time, barista, babysitter, professore di ripetizioni)<sup>13</sup>.

A chiusura di questa sezione occorre, ancora una volta, esplicitare alcuni assunti su cui si fondano i nostri esercizi di simulazione. I dati, in particolar modo quelli su redditi e abbandoni, vengono usati per confrontare una situazione osservata con una controfattuale (ossia, cosa sarebbe successo nel caso lo studente avesse intrapreso un'altra via, sulla base delle preferenze espresse nel questionario Prin-Acp). Tuttavia, le stime imputate agli studenti del campione scontano un limite insormontabile, comune ai lavori che ci hanno preceduto, che deriva dal fatto di venire prodotte su basi dati che non permettono di modellare né la selezione negli studi universitari, né quella nel mercato del lavoro. Se la seconda individua una quota di studenti minoritaria (quantomeno in anni recenti), la prima impone di considerare le nostre stime *cum grano salis*, dati l'esistenza di possibili distorsioni. Ad alleviare questo problema, e a conferire solidità al nostro esercizio, stanno comunque due elementi: il primo è il basso differenziale tra lauree e diplomi, elemento caratteristico del nostro mercato del lavoro che agisce anche nel comprimere la dispersione dei salari sulla base di caratteristiche non osservabili (es: l'abilità); il secondo è l'incorporazione delle probabilità di abbandono (cfr. equazione 6). Torneremo su questo punto nel commento dei dati e nelle conclusioni.

## 5. I REDDITI DA DIPLOMATO E DA LAUREATO

La tabella 1 presenta i risultati di tre modelli di regressione lineare

---

<sup>13</sup> Per dettagli sui calcoli delle varie voci di costo, si veda Abbiati e Barone (2017).

relativi ai redditi dei diplomati, dei laureati triennali e di quelli magistrali, stimati a quattro anni dal conseguimento del titolo di studio sulla base delle indagini Istat sui diplomati e sui laureati. Dapprima illustreremo brevemente i principali risultati relativi ai parametri di questi modelli, poi commenteremo i valori predetti per alcuni profili specifici di studenti, così da fornire un'idea dell'entità delle differenze osservate.

Tab. 1. Differenziali di reddito mensile netto a quattro anni dalla fine degli studi, modelli di regressione lineare (coefficiente espresso in euro)

	Diplomati	Laur. Triennali	Laur. Magistrali
Genere: Femmina			
Maschio	165***	134***	139***
Area geografica: Centronord			
Sud	-163***	-109***	-137***
Interazione area#genere			
Sud#maschio	55*	8	0
Tipo di scuola: Liceo			
Tecnico	51**	-4	-5
Professionale	25	13	-73***
Corso di laurea: scientifiche pure			
Ingegneria e Informatica		69**	113***
Geo-biologiche		-37	-107***
Farmacia e Veterinaria		4	19
Medicina			446***
Sanitarie		221***	392***
Architettura		-64	-65***
Economia e Statistica		69**	63***
Scienze sociali		-33	-41**
Giurisprudenza		82**	-33
Umanistiche		-9	-144***
Educazione e Psicologia		13	-121***
Costante	757***	1.349***	1.298***
N	6.698	6.820	12.182
R <sup>2</sup>	0,1	0,15	0,2

Fonte: nostra elaborazione di Istat-diplomati (2011) e Istat-laureati (2011)

Nota: L'area geografica si riferisce all'area in cui ha sede la scuola superiore nel caso dei diplomati e a quella in cui ha sede l'ateneo frequentato per i laureati. Oltre alle variabili mostrate in tabella, i modelli includono come variabili di controllo anche le origini sociali, il tipo di lavoro svolto durante gli studi, il voto di laurea (di diploma) e il background migratorio.

I risultati confermano lo svantaggio reddituale delle donne e di chi lavora nelle regioni meridionali. Ad esempio, un maschio diplomato guadagna mediamente 165 € in più di una diplomata nel Centro-Nord e una diplomata del Sud Italia guadagna 163 € in meno della sua controparte nel Centro-Nord. I differenziali retributivi di genere riguardano indistintamente diplomati e laureati, ma le stime puntuali suggeriscono che essi sono minori per i secondi.

Emerge inoltre che le scelte scolastiche degli individui influenzano in misura sostanziale i loro redditi: l'indirizzo scolastico secondario e il corso di laurea risultano associati a importanti differenziali salariali. Da un lato, gli studenti degli istituti tecnici guadagnano, in media, un po' più dei liceali (+51 € al mese).

Dall'altro, il corso di laurea prescelto riveste un'importanza decisiva, anche al netto di tutte le variabili finora considerate. Emerge infatti una tripartizione dei corsi di laurea in funzione della loro redditività. Le lauree in Medicina e nelle Professioni sanitarie (es. radiologi, fisioterapisti) registrano i salari più elevati, seguite a distanza non trascurabile da ingegneria e informatica. In posizione intermedia troviamo i laureati degli ambiti economico-statistico, scientifico e geobiologico, ma anche giuristi, farmacisti e veterinari: i differenziali retributivi tra queste aree sono ridotti. Infine, troviamo i laureati delle discipline umanistiche, del gruppo socio-politico e quelli in Psicologia e Scienze della formazione, svantaggiati rispetto al gruppo intermedio.

Il risultato a nostro avviso più interessante emerge, però, laddove si prenda in considerazione l'effetto cumulato delle variabili sinora considerate: la combinazione degli effetti di genere, area geografica, tipo di diploma e corso di laurea determina, infatti, differenziali salariali di notevole entità<sup>14</sup>. Sulla base dei risultati dei modelli presentati in tabella 1 possiamo calcolare i redditi per alcuni profili di studente. Possiamo così apprezzare anzitutto l'entità dei differenziali salariali tra diplomati: una liceale che lavora nel Sud Italia percepisce uno stipendio netto di 872 €, nettamente inferiore al reddito di un diplomato di un istituto tecnico del Centro-Nord, pari a 1.249 € (+43%). Dunque, i redditi attesi dai diversi profili di diplomato, quindi i costi-opportunità della frequenza universitaria, sono assai differenziati.

Notiamo inoltre che, per un diplomato settentrionale proveniente da un istituto tecnico, una laurea umanistica offre in media un reddito di 1.409 €: un vantaggio quindi decisamente esiguo rispetto alle sue

---

<sup>14</sup> Per questo esercizio di stima consideriamo un profilo di un giovane che risponde alle seguenti caratteristiche: cittadinanza italiana, genitori diplomati e impiegati qualificati, voto di maturità pari a 71 e, per i laureati, voto di laurea compreso tra 91 e 100.

prospettive di reddito con il solo diploma (1.249 €). In generale, il confronto tra le prime due colonne evidenzia un ritorno salariale decisamente modesto per le lauree umanistiche triennali rispetto ai diplomi. Un dato ancor più allarmante: le lauree magistrali nelle discipline umanistiche non fanno meglio delle triennali, anzi semmai scontano un leggero svantaggio retributivo. Il discorso è ben diverso per le lauree triennali “forti”, come quelle sanitarie o per una laurea a ciclo unico forte come Medicina. A titolo illustrativo, una laurea in Medicina offre a una diplomata liceale occupata nel Sud Italia la prospettiva di raddoppiare il reddito atteso rispetto al diploma (1.701 vs 872 €).

In breve, è indubbio che le lauree offrano, *in media*, retribuzioni superiori ai diplomi; tuttavia, i risultati dei nostri modelli mettono in evidenza quanto marcate siano le differenze tra diplomati nei rendimenti attesi dalle lauree, come conseguenza delle differenze retributive esistenti tra diplomi, tra lauree e tra profili socio-demografici. Questa eterogeneità interna è purtroppo ampiamente trascurata nella letteratura citata in apertura di questo lavoro.

Nelle analisi appena presentate abbiamo considerato i rendimenti monetari dei titoli di studio perché essi sono l'unica variabile direttamente confrontabile con i costi. Va aggiunto però che i differenti titoli di studio (diplomi, lauree triennali, lauree magistrali) assicurano non solo redditi più o meno elevati a inizio carriera, ma garantiscono anche chance assai differenziate di accesso alle posizioni maggiormente qualificate della gerarchia occupazionale. I dati mostrati nella tabella A1 in appendice indicano, infatti, che la probabilità di occupare una posizione dirigenziale o di svolgere una professione altamente qualificata è, da un lato, direttamente associata al livello di istruzione e, dall'altro, nettamente più elevata per i laureati provenienti dagli ambiti disciplinari “forti”. Questo risultato si ripercuote con tutta evidenza sulle prospettive salariali degli individui, determinando minori o maggiori possibilità di crescita del reddito nelle successive fasi di carriera, come discutiamo nel prossimo paragrafo.

## **6. LE TRAIETTORIE DI DIPLOMATI E LAUREATI**

I risultati mostrati nel paragrafo precedente riguardano solo le fasi iniziali della carriera lavorativa e non dicono nulla su come i differenziali retributivi evolveranno in futuro. È un limite molto importante perché è possibile, ad esempio, che i redditi associati alle lauree umanistiche a lungo andare crescano più rapidamente di quelli dei diplomati e che le prime quindi assicurino nel lungo periodo un

---

premio retributivo più consistente. Questa incertezza sui rendimenti futuri è in effetti uno degli aspetti più delicati e dirimenti della questione della redditività delle lauree. Anche perché quelle del nuovo ordinamento sono entrate a pieno regime nel mercato del lavoro da meno di un ventennio, quindi le loro traiettorie salariali di lungo periodo non sono ancora osservabili. L'unico esercizio previsionale possibile è osservare cosa succedeva alle traiettorie di diplomi e lauree nel vecchio ordinamento universitario e poi confrontare i primi anni delle traiettorie delle "nuove" lauree con quelli delle "vecchie" lauree.

La figura 1 mostra le stime dei profili età-reddito di diplomati e laureati ottenute utilizzando i microdati dell'Indagine sui bilanci delle famiglie italiane della Banca d'Italia. Le stime sono suddivise per genere e area disciplinare e coprono un periodo di 20 anni dal completamento degli studi. I dati si riferiscono ai soggetti occupati a tempo pieno che hanno conseguito un diploma o una laurea tra il 1990 e il 2004 nel vecchio ordinamento. I redditi annuali netti da lavoro sono corretti per il tasso di inflazione, attraverso l'indice generale dei prezzi al consumo del 2013, al fine di favorirne la comparazione in un'analisi longitudinale. I valori predetti mostrati in figura sono ricavati da modelli OLS che regrediscono il reddito sul titolo di studio e l'anzianità di carriera (termine lineare e quadratico), tenendo sotto controllo gli effetti delle caratteristiche socio-demografiche (status migratorio, istruzione e professione dei genitori, genere e regione di residenza) oltre che gli effetti *survey* (variabili binarie relative all'anno dell'intervista)<sup>15</sup>.

Nell'arco dei primi 20 anni di carriera si registra una significativa crescita dei redditi associati ai diplomi, alle lauree "deboli" (gruppo umanistico e politico-sociale) e a quelle "forti" (gruppo tecnico-scientifico, più legge ed economia). Dalla figura si evince inoltre che sia il genere sia il titolo di studio esercitano un'influenza notevole sui redditi degli individui. Inoltre, malgrado le maggiori differenze siano riscontrabili nei livelli reddituali, anche i trend di crescita delle retribuzioni lungo le carriere occupazionali variano in modo apprezzabile. In particolare, le lauree "forti" mostrano una crescita più marcata, specialmente tra i maschi. Al contrario, i soggetti (in particolare femmine) in possesso di lauree deboli e di diplomi mostrano traiettorie di reddito più piatte. Dunque, i divari retributivi tra corsi di laurea tendono ad accrescersi ulteriormente lungo la carriera. Questo risultato è in linea con le nostre precedenti osservazioni circa le differenze tra lauree nelle

---

<sup>15</sup> I modelli presentati non contengono interazioni tra variabili, risultate di modesta entità e non significative nel corso di analisi esplorative, in maniera coerente con la letteratura recente sul tema (es: Barone e Triventi, 2021).

chance di accedere a professioni altamente qualificate e ruoli dirigenziali che assicurano una crescita retributiva più sostenuta.

Si noti poi che tra i diplomati le differenze di genere sono molto pronunciate non solo nei livelli di partenza, ma anche nei trend: i diplomati e le diplomate partono da livelli simili appena conclusi gli studi, ma nel corso degli anni i primi arrivano a distaccare nettamente le seconde di oltre 300 €/mese. Per le ragazze la promozione professionale e la crescita retributiva passano più spesso attraverso il conseguimento della laurea. In altre parole, gli incentivi a investire in istruzione si confermano molto differenziati in funzione del genere.

È ovviamente arduo stabilire se le traiettorie reddituali dei diplomati e laureati attuali evolveranno in modo simile rispetto al passato<sup>16</sup>. Eppure, l'utilizzo dei risultati sopra discussi ai fini degli esercizi di simulazione che presenteremo più avanti si fonda proprio sull'assunto che le traiettorie di reddito dei soggetti che si sono diplomati e/o laureati nel vecchio ordinamento tra il 1990 e il 2004 consentano di predire in modo sufficientemente adeguato le traiettorie di reddito di diplomati e laureati delle coorti più recenti. È possibile testare almeno in parte la plausibilità di tale assunto. A tal fine, abbiamo replicato l'analisi presentata in figura 1 mettendo a confronto le traiettorie dei laureati del vecchio (coorti dal 1999 al 2005) e del nuovo ordinamento (coorti dal 2003 al 2012 per i laureati triennali, coorti dal 2006 al 2012 per i laureati magistrali) nei primi sette anni di carriera.

Gli effetti del ciclo economico sono tenuti sotto controllo mediante l'inserimento dei valori annuali del PIL reale nazionale e con una *dummy* che separa gli anni post-crisi (anni dal 2008 al 2012) da quelli precedenti. In sintesi, tale analisi<sup>17</sup> indica che nell'arco dei primi sette anni di carriera la crescita salariale esperita dai laureati del vecchio ordinamento è stata più sostenuta rispetto a quella dei laureati del nuovo ordinamento, siano essi triennali o magistrali. In altre parole, al netto della congiuntura economica, le traiettorie reddituali delle nuove lauree sembrano crescere più lentamente rispetto al passato. Pertanto, le stime di crescita salariale delle nuove lauree che presenteremo più avanti incorporano verosimilmente una sovrastima dei redditi futuri dei laureati, aspetto su cui torneremo nel seguito. Al contempo, questa analisi consente di appurare che l'evoluzione salariale per i laureati del

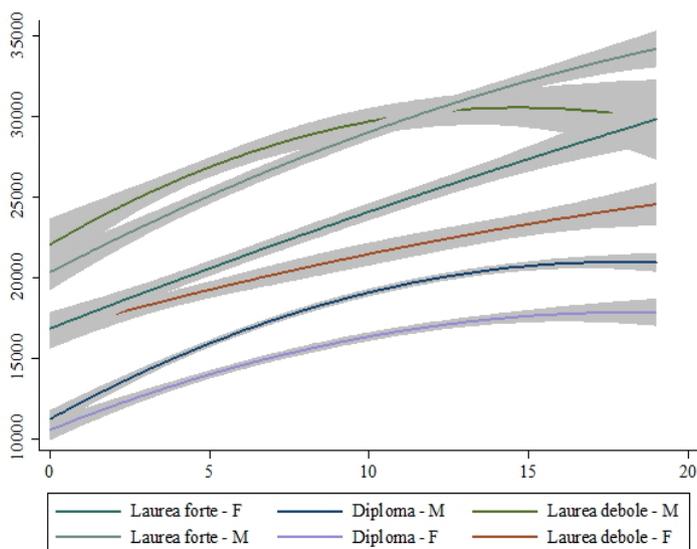
---

<sup>16</sup> Sicuramente le stime più robuste sono quelle proiettate solo di qualche anno nel futuro. Ragionare sulla redditività di breve periodo delle lauree sarebbe un esercizio certo più ortodosso dal punto di vista della calibratura empirica dei dati, ma sicuramente più parziale e scorretto da un punto di vista metodologico, se è vero che la redditività dei titoli di studio va valutata rispetto alla globalità della carriera lavorativa.

<sup>17</sup> Risultati disponibili su richiesta.

nuovo ordinamento triennali e magistrali è sostanzialmente uguale, pur essendoci differenze nei livelli di partenza. Pertanto, l'utilizzo nel nostro esercizio di simulazione delle traiettorie di reddito dei laureati del vecchio ordinamento non sembra comportare distorsioni rilevanti nelle stime di confronto tra i due tipi di laurea del nuovo ordinamento<sup>18</sup>.

Fig. 1. Traiettorie reddituali di diplomati e laureati (per sesso)  
(Italia, 2000-2012)



Fonte: nostre elaborazioni su dati Banca d'Italia. Stime ottenute utilizzando i pesi campionari dell'indagine

## 7. I COSTI SOSTENUTI E I REDDITI PERCEPITI DURANTE GLI STUDI

In questa sezione stimiamo i costi diretti degli studi universitari facendo riferimento alle voci definite nel paragrafo 2 e calcolate sulla base dei dati Prin-Acp (a.a. 2013/2014) e dell'indagine Istat (2006) sulle spese per

<sup>18</sup> Purtroppo i dati a disposizione non permettono di analizzare con adeguata precisione l'esistenza di eventuali differenze tra lauree "forti" e "deboli" del nuovo ordinamento.

istruzione (opportunamente aggiornate tenendo conto dell'inflazione)<sup>19</sup>.

La tabella mostra le spese medie relative alle prime tre voci di costo: pasti, materiali di studio e trasporti. Mostriamo per semplicità i valori medi per il Centro-Nord e per il Sud Italia, poiché i valori ottenuti per diverse università sono molto simili tra loro nelle due aree geografiche. La tabella mostra, in primo luogo, gli intervalli di variazione dei prezzi dei pasti registrati nelle mense universitarie e nelle tavole calde site nei pressi degli Atenei. Uno studente che frequenti le lezioni (in media quattro giorni a settimana) si trova a spendere tra i 64 e gli 80 €/mese nelle università del Centro-Nord e tra i 40 e gli 80 € in quelle meridionali.

Per quanto concerne invece i costi mensili per materiali di studio, questi sono stimati pari a 42 €/mese, senza variazioni territoriali apprezzabili. La stima dei costi di trasporto è calcolata distintamente per gli studenti in sede e per i pendolari (residenti in comuni distanti più o meno di 40km), mappando la soluzione di viaggio più economica per recarsi agli atenei (abbonamenti di autobus o treno). Questa spesa mostra un'elevata variabilità: da un minimo di 14 €/mese per uno studente del Sud Italia che studia in sede fino ad un massimo di 76 € spesi da uno studente del Centro-Nord che abita distante dall'università.

Tab. 2. Costo di pasti, materiali di studio e trasporti  
(€/mese, a.a. 2013/2014)

Tipo di spesa	Centro-Nord	Sud
Pasto in mensa	64-80	40-48
Pasto in tavola calda	80-120	56-72
Materiali di studio	42	42
Trasporti		
studia in sede	27	14
pendolari da comuni vicini (<40km)	52	24
pendolari da comuni lontani(>40km)	76	52

Fonte: nostre elaborazioni su dati Prin-Acp e Istat (2006).

Emerge così una forte eterogeneità territoriale nelle spese universitarie. Ad esempio, uno studente meridionale che si iscrive a un Ateneo della propria città e che, a fronte di vincoli di spesa rilevanti, consumi solo

<sup>19</sup> Per una descrizione dettagliata sul calcolo delle singole voci di costo si rimanda a Abbiati e Barone (2017).

pasti in mensa, si trova a spendere mediamente 40-48 €/mese per pasti, 14 per trasporti e 42 per materiali di studio, quindi un centinaio di euro mensili. Uno studente con profilo simile, nel Nord, arriva a spendere 140 €/mese. Il divario aumenterebbe ancora di più se confrontassimo studenti pendolari (prendiamo per esempio i pendolari da comuni vicini) che pranzano all'interno di tavole calde: lo studente del Sud, in media, arriverebbe a spendere circa 130 €, contro i circa 200 necessari al Nord.

Tab. 3. Stime dell'importo medio di tasse e borse in base all'ateneo e alla fascia di reddito (€/mese, a.a. 2013/2014)

Ateneo	Fascia di reddito familiare (€)				
	0-1.800	1.801-2.300	2.301-3.100	3.101-4.000	>4.000
	<i>Tassa-borsa</i>	<i>Tassa-borsa</i>	<i>Tassa-borsa</i>	<i>Tassa-borsa</i>	<i>Tassa-borsa</i>
Milano – Statale	0 – 220	0 - 220	80 - 0	100 - 0	120 - 0
Milano – Bocconi	0 – 220	0 - 220	410 - 0	580 - 0	750 - 0
Milano – Politecnico	0 – 220	0 - 220	140 - 0	190 - 0	190 - 0
Milano – IULM	0 – 220	0 - 220	375 - 0	500 - 0	580 - 0
Milano – Bicocca	0 – 220	0 - 220	70 - 0	90 - 0	110 - 0
Pavia	0 – 220	0 - 220	95 - 0	105 - 0	130 - 0
Bologna	0 – 185	0 - 155	100 - 0	120 - 0	135 - 0
Ferrara	0 – 185	0 - 155	65 - 0	110 - 0	110 - 0
Modena-R. Emilia	0 – 185	0 - 155	75 - 0	95 - 0	115 - 0
Verona	0 – 180	0 - 140	110 - 0	120 - 0	120 - 0
Padova	0 – 180	0 - 140	60 - 0	70 - 0	90 - 0
Venezia – IUAV	0 – 180	0 - 140	90 - 0	100 - 0	110 - 0
Venezia – Ca' Foscari	0 – 180	0 - 140	70 - 0	80 - 0	110 - 0
Salerno	0 – 235	50 - 0	65 - 0	95 - 0	95 - 0
Napoli – Parthenope	0 – 235	65 - 0	75 - 0	80 - 0	90 - 0
Napoli - Federico II	0 – 235	60 - 0	75 - 0	95 - 0	105 - 0
Napoli - Seconda U.	0 – 235	40 - 0	60 - 0	95 - 0	105 - 0
Napoli – Orientale	0 – 235	60 - 0	75 - 0	90 - 0	90 - 0
Napoli - S.Ors. Ben.	0 – 235	170 - 0	170 - 0	200 - 0	200 - 0

Fonte: indagine *ad hoc* del gruppo di ricerca

Esaminiamo adesso il contributo ai costi totali derivanti dalle spese per tasse universitarie, riscalate su base mensile per favorire il confronto con i dati precedenti. Il livello di tassazione atteso è stato calcolato in base alla fascia di reddito familiare totale netto, separatamente per i diversi atenei più scelti dagli studenti delle province Prin-Acp. La raccolta-dati è stata compiuta sulle tabelle di tassazione contenute nei regolamenti di ogni università: utilizzando i simulatori di calcolo di tasse universitarie comunemente messi a disposizione dagli atenei stessi, abbiamo ottenuto per ciascuno studente dell'indagine Prin-Acp una stima personalizzata delle tasse universitarie attese in base alla fascia di reddito, al possesso o meno di una casa di proprietà e al numero di minori a carico nella famiglia.

Partendo dalle tasse universitarie, negli atenei del Centro-Nord sono esentate dalle tasse le famiglie con un reddito familiare inferiore ai 2.300 €/mese, mentre negli atenei campani l'esenzione totale è limitata ai redditi inferiori a 1.800 €/mese. La maggioranza delle università costa tra i 60 e i 100 €/mese per la fascia di reddito 2.300/3.100 €, tra i 70 e i 120 € per la fascia 3.100/4.000 € e circa 90/120 € oltre i 4.000 €/mese. Se si escludono i Politecnici e le università private, si nota come la variabilità della tassazione tra università sia decisamente bassa, soprattutto per le fasce intermedie di reddito (tra i 2.300 e i 4.000 €).

L'ammontare delle borse di studio, invece, varia limitatamente a seconda della fascia di reddito e della zona del paese: per le famiglie con reddito inferiore ai 1.800 €, la borsa si attesta tra 185 e 235 €/mese, mentre per la fascia successiva varia tra 220 € (atenei lombardi) 140 (atenei veneti) e 155 (in Emilia-Romagna). In Campania, invece, gli studenti non hanno diritto alla borsa di studio se il reddito familiare supera i 1.800 €/mese. Se confrontiamo l'ammontare di queste borse di studio con i costi diretti appena stimati, vediamo che le prime riescono a malapena a coprire i secondi e, naturalmente, questo implica che le borse non possano assicurare alcun reddito integrativo per bisogni personali, né tantomeno che possano coprire i costi indiretti legati al mancato inserimento nel mercato del lavoro.

Inoltre questi dati, è bene ricordarlo, riguardano l'idoneità alla borsa di studio, la quale non sempre però coincide con la sua effettiva erogazione<sup>20</sup>. I dati riportati da Anvur (2016) mostrano a questo proposito che il tasso di copertura (il totale del numero di borse rispetto agli aventi diritto) è pari in Italia al 76,5%, con esorbitanti differenze territoriali: nel Centro-Nord i tassi di copertura sono pari o prossimi al

---

<sup>20</sup> L'idoneità alla borsa di studio garantisce in ogni caso l'esenzione totale dalle tasse universitarie.

100%, mentre al Sud sono in gran parte compresi tra il 40% e il 70%<sup>21</sup>.

Proviamo ora a quantificare i costi complessivi di uno studente di una famiglia tipo, con una casa di proprietà e due figli a carico. Uno studente di Milano proveniente da una siffatta famiglia e con un reddito totale medio-basso (compreso tra 2.300 e 3.100 €/mese) che sceglie di frequentare l'Università Statale di Milano spende ogni mese 80 € per studiare, ossia 960 €/anno. Sommati alle altre spese dirette summenzionate per questo profilo, possiamo quindi stimare una spesa compresa tra i 2.600 e i 3.500 €/anno. Le spese di uno studente napoletano avente lo stesso profilo e che frequenta l'università Federico II si aggirano invece intorno ai 2.000-2.500 €/anno.

Nel complesso, le spese dirette per l'università oscillano, per la maggior parte dei diversi profili di spesa, tra i 200 e i 300 € mensili (escludendo le famiglie a basso reddito coperte dalla borsa di studio e che comunque non pagano le tasse universitarie). Questi costi possono essere abbattuti in misura rilevante tramite i tipici lavoretti da studente (ad es. cameriere, baby-sitter) che in base alle nostre stime di retribuzione oraria fruttano in media 110 € nel Sud Italia e 250 € nel Centro-Nord per un impegno complessivo di due sere a settimana. In altre parole, uno studente che desidera frequentare regolarmente l'università e sia disponibile quindi a un impegno lavorativo limitato può cavarsela chiedendo ai genitori un aiuto di 100-150 € al mese<sup>22</sup>.

Questo contributo può apparire tutto sommato limitato per una famiglia di ceto medio ed è comunque ben poca cosa rispetto ai costi-opportunità derivanti dalla rinuncia ai redditi da diplomato, che superano i 1.000 €/mese a quattro anni dal diploma per gli occupati a tempo pieno. Il punto più interessante, però, è dato dal cumulo tra spese dirette e mancati guadagni nell'arco dei tre (cinque) anni necessari a conseguire una laurea triennale (magistrale): l'ordine di grandezza di cui stiamo parlando si aggira intorno ai 20.000 € per una laurea triennale e ai 50.000 € per una laurea magistrale<sup>23</sup>. Naturalmente questo calcolo vale solo per la minoranza di studenti che si laureano in tempo: ad esempio, per chi arriva alla laurea triennale con due anni di ritardo, evento tutt'altro che raro, i costi totali aumentano del 66%, come discuteremo più avanti.

---

<sup>21</sup> Non incorporiamo questo tipo incertezza nelle nostre stime, difficilmente modellabile, ipotizzando che gli studenti idonei riescano a fruire delle borse di studio con continuità.

<sup>22</sup> Circa l'effettiva diffusione dei "lavoretti" non esistono dati empirici su larga scala utilizzabili per correggere le nostre stime. Il comportamento imputato è quindi ipotetico, per quanto plausibile sulla base del lavoro preparatorio summenzionato.

<sup>23</sup> Si tratta dei redditi da diplomato per i primi 3 o primi 5 anni dopo il diploma calcolati secondo la formula (5).

---

Si tratta allora di vedere se il premio retributivo delle lauree, distribuito lungo l'intera carriera lavorativa e variabile in funzione dei profili età-reddito sopra descritti, consenta di recuperare questo bilancio passivo al termine degli studi universitari. Prima di fare i conti, dobbiamo però prendere in considerazione la possibilità, nient'affatto remota in Italia, che lo studente non riesca a portare a termine l'università.

## 8. L'ABBANDONO

Nonostante si tratti di uno dei parametri fondamentali per la stima della redditività dell'investimento nell'istruzione universitaria, l'abbandono è stato largamente ignorato in letteratura. Eppure, il rischio di abbandonare gli studi è concreto: in Italia, secondo i dati Istat da noi elaborati, circa il 15% degli studenti abbandona definitivamente gli studi universitari entro i primi 4 anni.

I risultati dei modelli riportati Appendice (tab. A2) mostrano che il rischio di abbandonare<sup>24</sup> gli studi è correlato con un nutrito insieme di fattori collegati al profitto scolastico (voto all'esame di maturità, all'esame di terza media, bocciature e debiti formativi alle scuole superiori), al background familiare, al tipo di scuola superiore frequentata e al corso universitario prescelto<sup>25</sup>.

Per rappresentare sinteticamente l'influenza dei fattori appena richiamati, la tabella 4 mostra i rischi di abbandono stimati per alcuni profili di studente, costruiti sulla base di tre caratteristiche: l'istruzione dei genitori, il tipo di scuola superiore frequentata e il profitto scolastico (definito in base al voto di maturità distinto in quartili e alle bocciature). Il profilo 1 corrisponde a uno studente proveniente da una famiglia di persone poco istruite (nessun genitore ha raggiunto il diploma) e con rendimento scolastico mediocre (ossia, con almeno una bocciatura e voto di diploma nel 1° quartile); lo studente del profilo 2 ha genitori diplomati e rendimento scolastico medio (mai bocciato e voto di

---

<sup>24</sup> Le rilevazioni Istat sui diplomati intervistano gli studenti quattro anni dopo il diploma, quindi è probabile che alcuni studenti abbandonino in seguito, senza che questo sia rilevato nei dati. Il 90% degli abbandoni, tuttavia, avviene tra il primo e il secondo anno dopo l'immatricolazione (elaborazioni sui dati Istat-diplomati), quindi è improbabile che la censura a destra dei dati distorca in maniera significativa le stime.

<sup>25</sup> È purtroppo impossibile con i dati in nostro possesso evitare il *selection bias* causato dalla presenza dei test d'ingresso, peraltro esistenti anche per altri corsi di laurea. Le differenze tra ambiti disciplinari vanno quindi intese condizionatamente al passaggio dei test di ingresso. Questi sono regolati da prove d'accesso alle facoltà a numero chiuso nazionale nel caso di architettura, medicina, veterinaria e delle discipline sanitarie.

---

diploma nel 2° quartile); infine lo studente del profilo 3 proviene da una famiglia di laureati e ha un rendimento scolastico elevato (4° quartile del voto di diploma, mai bocciato). Per ognuno di questi profili sono state calcolate, sulla base del modello statistico presentato in appendice, le probabilità predette di abbandono per alcuni tipi di scuola superiore (professionale, tecnico, liceo linguistico o socio-psico-pedagogico, liceo scientifico<sup>26</sup>) e per alcuni corsi di laurea. Leggendo la tabella in orizzontale apprezziamo come lo stesso profilo di studente-tipo rischi diversamente di abbandonare gli studi universitari nei vari corsi di laurea, mentre leggendo la tabella in verticale vediamo come gli studenti che si iscrivono allo stesso corso di laurea rischiano diversamente in funzione del profilo sociale e del percorso scolastico.

Vediamo così che per uno studente svantaggiato (profilo 1) proveniente da un istituto professionale industriale i rischi di abbandono universitario sono elevatissimi: superano il 50% per tutti i gruppi di lauree (tranne quelle sanitarie). Se questo stesso studente ha frequentato un istituto tecnico industriale, i rischi scendono, pur rimanendo molto elevati (tra il 30,5% e il 53,1%, sempre escludendo le discipline sanitarie)<sup>27</sup>. Si noti inoltre come i licei linguistici e socio-psicopedagogici offrano una protezione dal rischio di abbandono non troppo dissimile da quella assicurata dagli istituti tecnici. Invece, se lo stesso profilo di studente svantaggiato ha frequentato un liceo scientifico, il rischio di abbandono è generalmente inferiore al 20%.

La variabilità dei rischi di abbandono in funzione dei tre profili di studente è altrettanto marcata. Ad esempio, tra i diplomati degli istituti professionali, il rischio di abbandono scende dal 73% per lo studente socialmente e scolasticamente svantaggiato (genitori senza diploma e rendimento basso) al 19,2% per lo studente con genitori laureati e rendimento scolastico elevato. Le differenze osservate negli altri indirizzi di scuola, compresi i licei linguistici e socio-pedagogici, sono altrettanto considerevoli. Nei licei scientifici (e classici) i rischi si comprimono molto per tutti i profili, ma persistono comunque differenziali di tutto rilievo tra i tre profili. Se escludiamo le discipline il cui accesso è regolato da test nazionali (lauree sanitarie, Medicina e Architettura), osserviamo che le differenze tra gruppi di lauree appaiono contenute.

---

<sup>26</sup> Il dati degli studenti dei classici, non presentati in tabella, sono assimilabili a quelli dei licei scientifici.

<sup>27</sup> I profili di rischio per i diplomati di istituti tecnici e professionali a indirizzo commerciale non vengono mostrati in quanto pressoché identici a quelli degli indirizzi industriali.

---

Tab. 4. Probabilità di abbandonare gli studi università per tipo di scuola superiore frequentata e profilo dello studente

Scuola e profilo dello <sup>a</sup> studente	Scientifiche <sup>b</sup>	Ing. e Inform.	Sanitarie	Architet.	Sc. sociali <sup>c</sup>	Giurispr.
IPI, profilo 1 <sup>d</sup>	73,0	69,6	34,6	51,2	63,7	69,8
IPI, profilo 2 <sup>e</sup>	41,8	37,8	12,3	21,8	31,8	37,9
IPI, profilo 3 <sup>f</sup>	19,2	16,8	4,4	8,4	13,4	16,9
ITI, profilo 1	53,1	49,0	18,2	30,5	42,4	49,1
ITI, profilo 2	23,1	20,3	5,6	10,4	16,3	20,4
ITI, profilo 3	9,1	7,8	1,9	3,7	6,1	7,8
LL, profilo 1	42,9	38,9	12,8	22,6	32,8	39,0
LL, profilo 2	16,6	14,4	3,8	7,2	11,4	14,5
LL, profilo 3	6,2	5,3	1,3	2,5	4,1	5,3
LS, profilo 1	21,7	19,9	5,4	10,2	16,0	20,0
LS, profilo 2	7,1	6,1	1,5	2,9	4,7	6,1
LS, profilo 3	2,5	2,1	0,5	1,0	1,6	2,1

Fonte: nostre elaborazioni su dati Istat-diplomati, 2011

<sup>a</sup> Sigle usate per i tipi di scuola: IPI: istituto professionale industriale; ITI: istituto tecnico industriale; LL: liceo linguistico/socio-psicopedagogico; LS: liceo scientifico; <sup>b</sup>Matematica, fisica, biotecnologie, scienze naturali, agraria; <sup>c</sup> Scienze politico-sociali, servizio sociale; <sup>d</sup> Profilo 1: studente bocciato almeno una volta, che ha ricevuto almeno un anno debiti formativi, con un voto di maturità basso e di famiglia poco istruita; <sup>e</sup> Profilo 2: studente che non ha ricevuto debiti o bocciature, con un voto di maturità medio basso, figlio di diplomati; <sup>f</sup> Profilo 3: studente che non ha ricevuto debiti o bocciature, con un voto di maturità alto, figlio di laureati.

Nel complesso, questa analisi evidenzia un ulteriore potente fattore di eterogeneità individuale della redditività dell'investimento in istruzione universitaria: i rischi di abbandono. Andare all'università conviene nella misura in cui i rischi di abbandonare gli studi sono ragionevolmente contenuti, una condizione che non è affatto scontata per numerosi profili di studente.

## 9. LA REDDITIVITÀ COMPLESSIVA DELLE LAUREE

Alla luce di quanto esposto finora, proviamo adesso a valutare la redditività complessiva nel lungo periodo dell'investimento in istruzione universitaria, incorporando i dati relativi ai diversi parametri delle equazioni (2) e (7), illustrati separatamente nelle precedenti sezioni. Si tratta naturalmente di un esercizio di simulazione incerto per i motivi già evocati, e soprattutto perché, per quanto riguarda i redditi associati ai titoli di studio dopo i primi sette anni di carriera, si tratta di proiettare nel futuro parametri e andamenti osservati nel pur recente passato. Occorre sottolineare questo limite in quanto, a nostro avviso, nel dibattito pubblico questo pesante fattore di incertezza è spesso ignorato.

Per giungere a una stima di redditività complessiva, i parametri che identificano i costi, le probabilità di abbandono, le stime dei redditi e la loro crescita nel tempo sono state agganciati ai dati Prin-Acp. Questi dati sono, a nostra conoscenza, unici nel loro genere, in quanto contengono informazioni estremamente dettagliate sulle origini sociali e sul percorso scolastico degli studenti, nonché sulle loro intenzioni in materia di iscrizione all'università, scelta dell'ateneo e del corso di laurea, nonché di frequenza delle lezioni. Essi quindi consentono di stimare i costi e i rendimenti attesi in modo estremamente personalizzato (a differenza di precedenti studi che si rifacevano a medie dei parametri a livello di paese o di coorte). I dati dell'indagine Prin-Acp presentano, poi, il notevole vantaggio di essere stati raccolti *durante* la quinta superiore su tutti gli studenti iscritti. La formulazione delle domande contenute nel questionario ha permesso, in particolare, di rilevare le informazioni sopra elencate anche tra gli studenti che dichiaravano di non avere intenzione di proseguire gli studi dopo il diploma. Ciò consente di tenere conto, nelle stime della redditività dell'istruzione, delle probabilità di abbandono dell'università, per definizione assenti nei precedenti studi, che hanno utilizzato dati raccolti sui soli laureati<sup>28</sup>. Va sottolineato quindi che la redditività delle lauree è calcolata per l'insieme degli iscritti in quinta superiore, e non solo per quanti proseguono effettivamente all'università. Questa strategia è coerente con il nostro obiettivo di fondo: fornire alla platea dei diplomandi italiani una base empirica solida circa la convenienza economica dell'investimento in istruzione universitaria, distinguendo diversi profili di diplomato.

Il risultato di queste simulazioni è presentato in tabella 5,

---

<sup>28</sup> Essendo i parametri provenienti da numerose fonti, non è possibile incorporare misure di incertezza attorno alla stima, quali intervalli di confidenza.

distinguendo tre procedure di calcolo. La prima è denominata il “vantaggio di laurearsi” e riporta le stime ottenute utilizzando la formula (2): non si tiene conto quindi del rischio di abbandono e si calcola la redditività della laurea come se tutti gli alunni avessero la certezza di laurearsi. La seconda procedura, denominata “vantaggio di iscriversi”, incorpora i rischi di abbandono (cfr. equazione 7) e pesa quindi i benefici ottenuti dalla laurea per la stima della probabilità di laurearsi, calcolata sulla base dei modelli statistici illustrati nella sezione precedente. Infine l’ultima procedura “vantaggio di laurearsi scontando i rischi futuri” tiene conto del fatto che guadagni lontani nel tempo sono meno appetibili rispetto a guadagni immediati. Come anticipato nella sezione 2, stimiamo il tasso di sconto del futuro seguendo la definizione ufficiale dell’Ocse (2013), che utilizza uno sconto del 3% annuo. I risultati dei diversi metodi di calcolo sono forniti a quattro, venti e trentacinque anni dalla laurea, in modo da coprire l’intera traiettoria lavorativa di un individuo<sup>29</sup>. Ogni stima viene fornita separatamente per lauree triennali e magistrali/ciclo unico per il campione complessivo e per i sottoinsiemi costituiti dalle lauree “forti” e da quelle “deboli”. Infine, i dati sono stati elaborati seguendo due possibili scenari: laureati che conseguono il titolo in tempo e laureati che tardano due anni rispetto alla durata del corso: un’eventualità, questa, piuttosto frequente nel sistema universitario italiano (Anvur, 2016).

Partiamo commentando la tabella dalla sezione superiore, relativa a chi si laurea in tempo. Le nostre stime mostrano che nel breve periodo iscriversi all’università comporta un saldo economico nettamente negativo, principalmente a causa dei costi-opportunità. Per questo motivo, i 2 anni aggiuntivi che richiede la laurea magistrale/a ciclo unico si traducono in una perdita monetaria particolarmente forte a inizio carriera. Infatti, a distanza di quattro anni dalla laurea, bisogna mettere in conto di “perdere” circa 20.000 € con una laurea triennale e circa 50.000 € con una magistrale, con valori piuttosto simili tra metodi di stima e tipi di laurea. Inoltre, i ritardi nel percorso di studi rischiano di aggravare seriamente questo cospicuo deficit iniziale: un ritardo di due anni si traduce in oltre 25.000 € ulteriori di perdita nel caso di una laurea triennale, di 30.000 € nel caso di una laurea magistrale. Paradossalmente, invece, l’eventualità di abbandonare gli studi prima della laurea riduce queste perdite iniziali, perché comporta la possibilità di uscire dall’università dopo il primo anno di studi e cercare immediatamente un lavoro.

---

<sup>29</sup> L’andamento dei redditi per il periodo non coperto dalle stime degli *age-earning profiles* (20-35 anni dalla laurea) è stato stimato utilizzando medie mobili che prendono in considerazione gli ultimi 5 anni di lavoro.

La situazione muta considerando i redditi a vent'anni dalla laurea: i maggiori guadagni dei laureati riescono a controbilanciare i costi inizialmente sostenuti, soprattutto per le lauree triennali (grazie alla loro minore durata) e per le lauree "forti" magistrali o a ciclo unico, in virtù dei maggiori guadagni che queste assicurano. Chi è in possesso di una laurea forte ha infatti ampiamente ripagato i costi sostenuti, sia con un titolo triennale (+56.000 €), sia con un titolo magistrale (+21.000 €). Si tratta tuttavia di benefici molto lontani nel tempo rispetto al momento in cui un diplomato sceglie se proseguire o meno all'università: se applichiamo a questi guadagni il tasso di sconto utilizzato dall'Ocse, osserviamo che il vantaggio di laurearsi si dimezza per un laureato triennale e addirittura si azzerava per un laureato magistrale. Ancora una volta, gli eventuali ritardi alla laurea sono un fattore discriminante fondamentale per valutare la convenienza complessiva: nonostante i vantaggi derivanti dall'aver conseguito un titolo "forte", chi si laurea con due anni di ritardo non riesce a recuperare l'investimento iniziale, nemmeno dopo 20 anni di carriera. Tra le lauree "deboli", si osserva un modesto guadagno per le triennali, mentre le magistrali (che vantano guadagni di poco superiori a quelli ottenibili con una triennale, a fronte di costi indiretti ben più elevati) continuano a registrare un forte segno negativo. In caso di ritardi, per questi ultimi il bilancio economico dell'investimento in istruzione universitaria fa registrare un pesante passivo, pari a -124.000 €<sup>30</sup>.

È a fine carriera che si possono maggiormente apprezzare i vantaggi della laurea. Se osserviamo le simulazioni a 35 anni dalla laurea, osserviamo guadagni stimati tra i 150.000 e i 200.000 € per le lauree forti (a seconda del metodo di stima e della distinzione tra lauree triennali e magistrali). Questi scendono tra i 114.000 e i 138.000 €, se si tiene conto dei ritardi. Le nostre proiezioni riguardano tuttavia guadagni molto lontani nel tempo: così lontani che gli stessi guadagni, ponderati per il tasso di sconto, si ridimensionano notevolmente, oscillando all'incirca tra i 50.000 (lauree magistrali) e gli 80.000 € (lauree triennali).

Diversa è invece la situazione per le lauree deboli che presentano guadagni limitati persino al termine della carriera lavorativa nel caso delle triennali (+54.300 €) e addirittura una perdita secca nel caso delle

---

<sup>30</sup> Su questi soggetti, i nostri calcoli fanno registrare un apparente paradosso: se includiamo il tasso di sconto, le perdite diminuiscono. Il paradosso è solo apparente: infatti le continue perdite accumulate nel corso degli anni tendono ad avere un'importanza minore per chi le subisce, così come specularmente le prospettive di guadagno acquisiscono minore rilevanza se si riferiscono a momenti distanti nel tempo.

lauree magistrali (-89.700 €), anche laddove ci si laurei in tempo. Inoltre, i guadagni limitati delle triennali deboli scompaiono del tutto se si accumulano due anni di ritardo alla laurea e le perdite delle lauree magistrali deboli si aggravano ulteriormente. Le analisi basate sul tasso di sconto conducono a conclusioni del tutto analoghe.

Riassumendo, i risultati principali del nostro esercizio di stima sono tre. Il primo riguarda la valutazione complessiva della redditività delle lauree. In uno scenario come quello italiano, dove la laurea assicura redditi da lavoro non molto superiori a quelli del diploma per la maggior parte dei corsi di laurea, la convenienza attesa delle lauree è erosa notevolmente. Infatti, i costi-opportunità della partecipazione universitaria si rivelano un macigno. Questo onere si aggrava notevolmente per le lauree magistrali, motivo per cui le lauree triennali, nonostante le prospettive di carriera più modeste, si rivelano paradossalmente più vantaggiose, quanto meno nel caso delle lauree “deboli”.

Il secondo risultato da sottolineare riguarda l’eterogeneità della redditività dei corsi di laurea: in queste tabelle abbiamo distinto semplicemente le lauree in “deboli” e “forti”, in base alle considerazioni circa le prospettive iniziali di carriera e le traiettorie di crescita del reddito evocate in precedenza (§6 e §7). Queste analisi segnalano la situazione estremamente problematica delle lauree umanistiche e sociali. Le triennali registrano vantaggi limitati a fine carriera, e solo per chi si è laureato nei tempi previsti. Le magistrali comportano perdite secche e rilevanti sotto ogni scenario, con ogni metodo di stima e qualunque sia la finestra temporale considerata.

La terza conclusione riguarda l’impatto di lungo periodo dei ritardi alla laurea sulla redditività dell’investimento in istruzione universitaria. Ad esempio, se consideriamo la convenienza complessiva a 35 anni dalla laurea, un ritardo di due anni riduce di quasi un terzo la redditività delle triennali (da 144.500 a 90.700 €) e quasi dimezza quella delle magistrali (da 86.300 a 49.800 €). Si tratta quindi di un parametro assai rilevante, benché ampiamente trascurato nel dibattito scientifico e in quello pubblico.

Naturalmente queste stime sono dei valori medi calcolati sulla generalità del nostro campione e che presentano una vasta eterogeneità al loro interno. Sebbene sia rischioso fornire stime eccessivamente diversificate per gruppi di studenti, data la natura del nostro esercizio, è possibile comunque formulare alcune considerazioni sulle categorie che hanno più da guadagnare dall’investimento in istruzione.

---

Tab. 5. Stime del rendimento delle lauree a 4, 20 e 35 anni per tipo di laurea e tempo impiegato per laurearsi (€).

Laureati in tempo	CAMPIONE COMPLESSIVO		LAUREE FORTI		LAUREE DEBOLI	
	Triennali	Special. o a C.U.	Triennali	Special. o a C.U.	Triennali	Special. o a C.U.
Vantaggio di laurearsi						
a 4 anni	-21.800	-54.100	-20.500	-52.400	-22.500	-58.000
a 20 anni	40.800	-5.900	56.000	21.600	12.100	-67.800
a 35 anni	144.500	86.300	192.500	164.400	54.300	-89.700
Vantaggio di iscriversi						
a 4 anni	-18.100	-45.100	-17.700	-43.900	-18.800	-47.900
a 20 anni	33.600	-2.900	46.600	20.800	9.500	-55.900
a 35 anni	119.000	78.200	159.200	146.200	44.000	-73.800
Vantaggio di laurearsi, scontando i rischi futuri						
a 4 anni	-19.400	-44.500	-19.100	-43.100	-19.900	-47.500
a 20 anni	19.400	-16.600	28.600	-200	2.000	-53.600
a 35 anni	60.600	12.700	82.800	48.300	18.900	-67.600
Laureati in ritardo di due anni						
Vantaggio di laurearsi						
a 4 anni	-48.000	-84.600	-48.100	-84.100	-47.900	-85.900
a 20 anni	-15.300	-58.300	-600	-29.000	-42.800	-124.400
a 35 anni	90.700	49.800	138.400	126.900	1.000	-124.100
Vantaggio di iscriversi						
a 4 anni	-39.600	-70.800	-39.500	-70.700	-39.700	-70.900
a 20 anni	-12.100	-46.000	400	-20.700	-35.500	-102.400
a 35 anni	75.000	47.500	115.100	114.400	300	-102.200
Vantaggio di laurearsi, scontando i rischi futuri						
a 4 anni	-42.300	-66.800	-42.400	-65.900	-42.000	-68.900
a 20 anni	-10.100	-55.800	-1.300	-39.200	-26.800	-93.200
a 35 anni	45.800	10.900	67.800	45.800	4.500	-67.700

Fonte: Elaborazioni su dati Prin-Acp

La prima considerazione che possiamo fare è connessa alla probabilità di completare gli studi, che influenza fortemente il *vantaggio di iscriversi*. Per chi ha una probabilità sopra la media (quindi, chi proviene da ambienti sociali più avvantaggiati e ha un buon profitto scolastico) il vantaggio di essersi iscritto ad una laurea magistrale, dopo 35 anni, è pari a 110.000 €; per chi ha una probabilità sotto la media questo valore scende a 27.000.

Anche due individui aventi la stessa probabilità di laurearsi, tuttavia, possono avere prospettive di guadagno molto diverse. Secondo il nostro schema, queste sono trainate da due fattori: la convenienza della laurea (da noi semplificata nella dicotomia lauree “forti” vs lauree “deboli”) e l’incidenza dei costi-opportunità. Dove questi fossero alti (indicando buone prospettive di lavoro per i diplomati), il vantaggio di conseguire una laurea sarebbe minore. Per fare un esempio, osservando i coefficienti riportati in tabella 1, si può apprezzare come i differenziali salariali di genere e area geografica siano più intensi per i diplomati che per i laureati, così come i tempi di attesa prima di trovare il primo lavoro, a discapito, rispettivamente, di donne e studenti del Sud. Ne consegue che, per queste categorie, l’investimento in istruzione può garantire una maggiore resa perché minori e più incerti saranno i guadagni di un’eventuale carriera da diplomato. A riprova di ciò, stimiamo per i maschi un vantaggio di laurearsi dopo 35 anni in una magistrale pari a 68.000 € contro i 102.000 € delle femmine; gli stessi valori assommano a 72.000 € per gli studenti del Centro-Nord rispetto ai 135.000 € del Sud (al lordo di eventuali differenziali nella scelta dell’ambito di studi).

Queste riflessioni, benché meritevoli di ulteriori approfondimenti e ricerche, segnalano una volta di più la necessità di adeguare le iniziative di orientamento alla scelta post-diploma al profilo dello studente e alle capacità e motivazioni degli studenti, tutti elementi che, a nostra conoscenza, vengono normalmente ignorati.

## 10. CONCLUSIONI

Prima di discutere le implicazioni sostantive e di policy dei risultati che abbiamo presentato, ci preme sottolineare l’incertezza che li circonda. Come abbiamo visto, la banca-dati di cui disponiamo consente un inusuale livello di articolazione e dettaglio dei parametri di stima della redditività delle lauree. Tuttavia, nessuno è in grado prevedere con sicurezza come evolveranno nei prossimi due o tre decenni i differenziali retributivi tra lauree e diplomi. Ne consegue che la

---

questione della redditività delle lauree richiede di essere affrontata con estrema cautela e circospezione, evitando conclusioni perentorie che mettano tra parentesi le delicate assunzioni richieste da questo genere di esercizio di stima. Questa nota di cautela vale ancor più in un contesto, come quello italiano, dove i differenziali salariali in base al titolo di studio sono contenuti. Ci sembra un punto che merita di essere sottolineato, soprattutto in riferimento al dibattito pubblico dove, come abbiamo visto, spesso si confrontano posizioni diametralmente opposte, ma egualmente perentorie. Appare importante evidenziare, a questo proposito, che, almeno nei primi anni di carriera, le traiettorie di reddito delle lauree del nuovo ordinamento sono più piatte di quelle del vecchio ordinamento, anche controllando per il ciclo economico. Questa inflazione tendenziale della redditività delle lauree comporta un ulteriore margine d'incertezza e induce a guardare con preoccupazione alla questione dei rendimenti dell'istruzione post-diploma.

Malgrado queste cautele, una conclusione s'impone al di là di ogni dubbio: investire in istruzione universitaria comporta, nei primi anni di carriera, perdite cospicue, trainate principalmente dai costi-opportunità degli studi terziari. È una conclusione che vale per qualunque tipo di laurea e sotto qualunque scenario di stima plausibile. Il punto è che tre o cinque anni di reddito da diplomato (costi-opportunità) più alcune migliaia di euro di costi diretti non possono essere recuperati in breve tempo, stanti i differenziali retributivi tra diplomi e lauree osservati in Italia. Il bilancio potrà diventare positivo solo nelle fasi avanzate della carriera. Detto altrimenti, va riconosciuto che stiamo parlando di un investimento che potrà dispiegare i suoi benefici economici *solo nel lungo periodo*.

Una seconda conclusione sostantiva che ci pare confortata dalle nostre analisi è che ragionare sulla redditività della laurea, declinata al singolare, ha poco senso nel contesto italiano: le *differenze tra corsi di laurea* sono troppo marcate. Del resto, anche la distinzione tra lauree triennali e magistrali si rivela assai rilevante, sebbene con segno opposto rispetto a quanto ci si sarebbe potuto attendere. Si tratta di un'altra conferma del fatto che i differenziali retributivi tra lauree e diplomi sono attualmente troppo compressi per bilanciare agevolmente la pesante ipotesi dei costi-opportunità iniziali, sensibilmente maggiori per le lauree magistrali. Dovremmo quindi dire al nostro diciannovenne che il suo eventuale investimento rischia di rivelarsi ben poco remunerativo, o addirittura di risolversi in una perdita netta, se opterà per le lauree umanistico-sociali, ancor più se proseguirà alle magistrali. Naturalmente questo risultato richiede una riflessione sull'efficacia professionalizzante

---

di questi corsi di laurea e sull'effettivo valore aggiunto, formativo prima che occupazionale, delle lauree magistrali in questi ambiti disciplinari, riflessione che del resto è stata già avviata (Argentin, Assirelli e Giancola, 2015).

Una terza conclusione riguarda la forte *eterogeneità* dei parametri di redditività delle lauree. Sul versante dei costi diretti, la dimensione territoriale e le origini sociali costituiscono fattori di variabilità dirimenti, ma è soprattutto in riferimento ai costi-opportunità che vanno sottolineate le marcate variazioni correlate con il tipo di diploma conseguito, il genere e la zona di residenza. Come abbiamo visto, il gap salariale tra un diplomato maschio di un istituto tecnico del Nord Italia e una diplomata liceale del Sud Italia è di ampiezza notevole, addirittura comparabile al divario retributivo medio tra diplomi e lauree. Al contempo, i rischi di abbandonare gli studi prima della laurea incidono profondamente sulla redditività effettiva delle lauree e si ripartiscono in modo assai variabile nella popolazione studentesca. Quando contrapponiamo i due estremi della distribuzione di rischio, definiti in relazione al background sociale e scolastico, registriamo che i rischi di abbandono sono pressoché nulli a un estremo (liceali di estrazione sociale elevata con rendimento medio o elevato) e superano il 70% all'estremo opposto (diplomati di un professionale provenienti da famiglie poco istruite e con rendimento mediocre). Dovrebbe essere quindi chiaro quanto sarebbe pericoloso diffondere messaggi che incoraggino indiscriminatamente la prosecuzione degli studi dopo il diploma, senza mettere in guardia gli studenti a più elevato rischio di abbandono. Analogamente, abbiamo sottolineato a più riprese quanto il ritardo negli studi incida pesantemente sulla redditività delle lauree, proprio in ragione dell'accresciuto onere dei costi-opportunità e dei differenziali retributivi contenuti tra diplomi e lauree. Converrà dunque spiegare ai diplomati italiani che l'università è un investimento redditizio nella misura in cui si hanno le capacità e le motivazioni per completarla senza eccessivi ritardi.

Ci rendiamo conto di quanto queste conclusioni possano essere scoraggianti per un diciannovenne italiano. Spiegare che l'università è un investimento dai rendimenti incerti, che comunque diventano positivi solo a lungo andare, e solo per alcuni corsi di laurea e per alcuni profili di studente, non è certo il modo migliore per incoraggiare la partecipazione universitaria. In un paese dove il tasso di laureati risulta attualmente inferiore alla media Ocse, le nostre analisi suggeriscono forse un messaggio pericoloso? È forse meglio puntare su messaggi univoci ed ottimistici? Ci sembra che questa alternativa non farebbe

---

altro che alimentare illusioni e, in prospettiva, produrre delusione e scoraggiamento nei confronti dell'istruzione. In particolare, riteniamo che gli studenti e le loro famiglie abbiano diritto a un'informazione trasparente, compreso il diritto di sapere quanto incerta è la questione della redditività delle lauree.

A nostro avviso, la principale risposta di policy oggi non è incoraggiare indiscriminatamente la partecipazione universitaria, bensì agire sul versante della domanda di lavoro qualificato in una pluralità di settori (ricerca, cultura, servizi di welfare), così da innalzare il premio salariale delle lauree, ossia l'unico fattore in grado di bilanciare il peso dei costi-opportunità iniziali. Una seconda indicazione di policy riguarda il potenziale di azioni di orientamento universitario che forniscano informazioni trasparenti sui differenziali tra lauree, sui costi degli studi universitari e su quanto gli abbandoni e i ritardi alla laurea incidano sulla redditività di questo investimento.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABBIATI, G., BARONE, C. (2017). Is university education worth the investment? The expectations of upper secondary school seniors and the role of family background. *Rationality and Society*. 29(2): 113-159.
- ANVUR (2013). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*. [https://www.anvur.it/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013\\_UNIVERSITA%20e%20RICERCA\\_integrale.pdf](https://www.anvur.it/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf)
- ANVUR (2016). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*. [http://www.anvur.org/attachments/article/1045/ANVUR\\_Rapporto\\_INTEGRALE\\_~.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/1045/ANVUR_Rapporto_INTEGRALE_~.pdf)
- ARGENTIN, G., ASSIRELLI, G., GIANCOLA, O. (2015). I lavori e le retribuzioni dei sociologi. In C. Facchini (a cura di), *Fare i sociologi. Una professione plurale tra ricerca e operatività* (pp. 139-161). Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., BARONE, C., PANICHELLA, N. (2016). Social background and education in occupational attainment in 20th century Italy. In F. Bernardi, G. Ballarino (eds.). *Education, Occupation and Social Origin*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- BARONE, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- BARONE, C., SCHIZZEROTTO, S. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
-

- BARONE, C., TRIVENTI, M. (2021). Is vocational education a safety net? The occupational attainment of upper secondary graduates from vocational and academic tracks in Italy. Forthcoming in *Quaderni di Sociologia*.
- BEBLAVY, M., LEHOUELLEUR, S., MASELLI, I. (2013). Useless Degrees of Useless Statistics? A Comparison of the Net Present Value of Higher Education by Field of Study in Five European Countries. <https://ssrn.com/abstract=2402716>.
- BECKER, G.S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- BRATTI, M., BROCCOLINI, C., STAFFOLANI, S. (2010). Higher Education Reform, Student Time Allocation and Academic Performance in Italy: Evidence from a Faculty of Economics. *Rivista Italiana degli Economisti*. 25(2): 275-304.
- BRUNELLO, G., COMI, S. (2004). Education and earnings growth: evidence from 11 European countries. *Economics of Education Review*. 23(1): 75-83.
- BUONANNO, P., POZZOLI, D. (2009). Early labour market returns to college subject. *Labour*. 23(4): 559-588.
- CAMMELLI, A., GASPERONI, G. (2015). *16th Almalaurea report on Italian university graduates' profile*. Almalaurea Working Paper. 74. <https://www2.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp/pdf/wp74.pdf>
- CAMMELLI, A. (2013). La favola dei troppi laureati. *Scuola democratica*. 1: 233-248.
- CARD, D. (2001). Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. *Econometrica*. 69(5): 1127-1160.
- CINGANO, F., CIPOLLONE, P. (2009). *I rendimenti dell'istruzione*. Roma: Banca d'Italia.
- CNVSU (2011). *Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*. [http://www.cnvsu.it/\\_library/downloadfile.asp?id=11778](http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778).
- DYNARSKI, S.M. (2000). Hope for Whom? Financial Aid for the Middle Class and Its Impact on College Attendance. *National Tax Journal*. 53(3): 629-661.
- FIASCHI, D., GABBRIELLINI, C. (2013). *Wage Functions and Rates of Return to Education in Italy*. Pisa: University of Pisa. Dipartimento di Economia e Management.
- HARRIS, B. (2013). *International school-based counselling*. London: MindEd.
- HECKMAN, J.J., LOCHNER, L.J., TODD, P.E. (2006). Earnings functions,
-

- rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond. *Handbook of the Economics of Education*. 1: 307-458.
- HOUT, M. (2012). Social and economic returns to college education in the United States. *Annual Review of Sociology*. 38: 379-400.
- ISTAT (2006). *Le spese delle famiglie per l'istruzione e la formazione professionale*. Roma: ISTAT.
- MURPHY, R. (1984). The structure of closure: A critique and development of the theories of Weber, Collins, and Parkin. *British Journal of Sociology*. 35(4): 547-567.
- OCSE (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/eag-2011-en
- OCSE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/eag-2013-en
- PARKIN F. (1979). *Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique*. London: Taylor & Francis.
- REIMER, D., NOELKE, C., KUCEL, A. (2008). Labor market effects of field of study in comparative perspective an analysis of 22 European countries. *International Journal of Comparative Sociology*. 49(4-5): 233-256.
- REYNERI, E. (2017). *Introduzione alla sociologia del mercato del lavoro*. Bologna: il Mulino.
- SPENCE, M. (1973). Job market signaling. *The quarterly journal of Economics*. 87(3): 355-374.
- THUROW, L.C. (1975). *Generating Inequality: The Distributional mechanisms of the economy*. New York: Basic books.
-

## APPENDICE

Tab. A1. Probabilità stimata di svolgere occupazioni classificate nelle categorie ISCO 1, 2 o 3 per genere e ambito disciplinare della laurea (se laureati) e tipo di diploma (se diplomati)<sup>a</sup>

Disciplina di laurea, per i lavoratori laureati <sup>b</sup>	M		F	
	Magistrali	Triennali	Magistrali	Triennali
Matematica, Fisica, Chimica, Biotecnologie	0,95	0,76	0,93	0,70
Ingegneria e Informatica	0,96	0,92	0,94	0,89
Scienze geo-biologiche e Agraria	0,88	0,72	0,83	0,66
Farmacia e Veterinaria	0,99	0,78	0,99	0,72
Medicina	0,99		0,99	
Professioni sanitarie	0,98	0,98	0,97	0,98
Architettura	0,97	0,86	0,96	0,82
Economia e Statistica	0,80	0,68	0,73	0,62
Scienze politico-sociali, Scienze della comunicazione	0,76	0,70	0,68	0,64
Giurisprudenza	0,87	0,65	0,82	0,58
Lettere, Storia, Filosofia, Arte, Lingue	0,75	0,64	0,67	0,57
Educazione e formazione, Psicologia	0,94	0,83	0,91	0,78
Tipo di diploma, per i lavoratori diplomati <sup>c</sup>	M		F	
Professionalisti Industriali	0,20		0,14	
Professionalisti Commerciali	0,22		0,15	
Tecnici Industriali	0,35		0,26	
Tecnici Commerciali	0,40		0,31	
Liceo Linguistico/Sociopsic.	0,35		0,27	
Liceo Classico/Scientifico	0,34		0,25	
Liceo Artistico	0,28		0,21	

<sup>a</sup> Stime ottenute da modelli specificati in maniera speculare rispetto a quelli sul reddito, rispettivamente, di laureati e diplomati.

Fonti: <sup>b</sup> elaborazioni su Istat-laur. 2011; <sup>c</sup> elaborazioni su Istat-dipl. 2011

Tab. A2. Stima del rischio di abbandono universitario (coefficienti logit)

Variabili	$\beta$
Corso di laurea: Ingegneria, Informatica ( <i>scientifiche: rif.</i> )	-0,165
Chimica, Farmacia, Veterinaria	-0,25
Medicina	-1,46***
Sociosanitarie	-1,63***
Architettura	-0,95***
Economia, Statistica	-0,31**
Scienze Politico-Sociali, Servizio sociale	-0,432**
Giurisprudenza	-0,16
Lettere, Storia, Filosofia, Arte Lingue	-0,28*
Educazione, Formazione, Psicologia	-0,76***
Tipo di scuola superiore: Professionale commerciale ( <i>p. ind. rif.</i> )	-0,048
Tecnico industriale	-0,916***
Tecnico commerciale	-0,87***
Liceo Linguistico/sociopsicopedagogico	-1,281***
Liceo classico	-2,22***
Liceo scientifico	-2,237***
Liceo artistico	-0,61***
Lavoro durante gli studi: sì ( <i>no: rif.</i> )	0,193**
Bocciature: almeno una ( <i>nessuna: rif.</i> )	0,3***
Debiti formativi: sì ( <i>no: rif.</i> )	0,274***
Istruzione genitori: diploma ( <i>Nessun diploma: rif.</i> )	-0,35***
Laurea	-0,65***
Sede dell'università frequentata: Centronord ( <i>Sud: rif.</i> )	-0,31***
Cittadinanza italiana: no ( <i>sì: rif.</i> )	-0,224
Voto maturità in quartili: 2° quartile ( <i>1° quartile: rif.</i> )	-0,403***
3° quartile	-0,644***
4° quartile	-1,2***
Sesso: Maschio ( <i>femmina: rif.</i> )	0,134
Voto all'esame di licenza media: distinto o ottimo ( <i>sufficiente o buono: rif.</i> )	-0,188**
Cambia regione per studiare: sì ( <i>no: rif.</i> )	-0,25***
N	13.700
R <sup>2</sup>	0,165

\*\*\* p&lt;0.01, \*\* p&lt;0.05, \* p&lt;0.1



## **OLTRE LA “COLPA” INDIVIDUALE**

### **La costruzione sociale delle competenze quale dinamica di campo in un sistema d’impiego locale**

di  *Davide Girardi\**

---

#### Abstract

*Beyond the individual “fault”: the social construction of skills in a local labour market from the Bourdesian perspective of “field”*

The eligibility of a worker for a specific job post is often based on skills defined only according to a neutral standard. In a different perspective, we can also consider skills as a symbolic interplay between the social actors involved in securing the match between labour supply and labour demand. Based on a qualitative research in a local labour market, this paper examines the definitions of these social actors when skills are defined as a specific “*habitus*” in a given “field”. Therefore the lack of skills cannot be interpreted only as an individual fault, but also as a relational product.

---

#### Keywords

Skills; labour market; young adults; social representations.

---

\*DAVIDE GIRARDI, PhD, è professore stabile di di Sociologia presso l’Istituto Universitario Salesiano Venezia.

Email: [d.girardi@iusve.it](mailto:d.girardi@iusve.it)

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.247-272

---

## 1. INTRODUZIONE

L'analisi di alcuni recenti documenti internazionali che raccomandano lo sviluppo e il consolidamento delle competenze ritenute oggi più utili nel mercato del lavoro (European Commission, 2010, 2020; Ocse, 2017; World Economic Forum, 2020) può costituire un utile esercizio per contestualizzare il *frame* entro cui avviene la significazione del concetto stesso di competenza: una sorta di "bussola" utilizzata dagli attori del sistema d'impiego per orientarsi in un contesto a (viepiù) elevata complessità (Bauman, 2000; Beck, 1986; Beck e Beck-Gernsheim, 2002; Beck, 2016).

Prima ancora del salario, le competenze si rivelano come il significativo dal significato forse più condiviso: per gli esordienti nel mercato del lavoro, ad esempio, dovrebbero costituire una sorta di attestazione presuntivamente neutra delle proprie credenziali di accesso; per i datori di lavoro, il *medium* tra determinate richieste e l'effettiva presenza di certi profili più o meno prossimi alle prime; per gli attori dell'intermediazione, quella *koinè* utile a consentire un efficace incrocio tra la domanda e l'offerta di lavoro.

La letteratura sociologica ha tuttavia smentito da tempo l'idea che le competenze siano l'unico descrittore utile a dar conto dell'efficienza e dell'efficacia dei meccanismi di incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro (Reyneri, 2017). Come ci ricorda Gallino (1983; 2001), infatti, il lavoro non è una merce ma un'esperienza biografica complessa. Per questo la definizione delle competenze come "declaratoria" privilegiata nei processi di *matching* tra domanda e offerta di lavoro si rivela non del tutto soddisfacente al fine di capire quali siano oggi le più ampie dinamiche che presiedono al reciproco orientamento degli attori coinvolti nella strutturazione del "mercato" del lavoro. Con riferimento a questi ultimi e da una diversa prospettiva, allora, intendiamo chiederci: se sia possibile leggere tali dinamiche alla luce di più ampie definizioni sociali di "occupabilità" e "inoccupabilità"; quali siano le condizioni strutturali di produzione, riproduzione e mutamento di tali definizioni; infine, se e come in queste intervenga il "discorso" sulle competenze.

Per rispondere a tali domande, il presente lavoro si pone l'obiettivo di evidenziare – sulla base dei risultati di un'indagine qualitativa rivolta ai giovani adulti laureati, più oltre specificata – il tratto relazionale e socialmente costruito dei fenomeni di *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro; impiegando la prospettiva di Bourdieu, infatti, esso si produce in un preciso *campo* di opportunità, a fronte di specifici *habitus* degli attori in gioco (in particolare giovani, aziende e soggetti della mediazione tra

---

domanda e offerta di lavoro) e in relazione a peculiari configurazioni di capitale (Bourdieu, 1979; Bourdieu e Wacquant, 1992).

Cercheremo di avvalorare l'ipotesi che le competenze partecipino esse stesse di processi pre-definitori, a propria volta strutturalmente connessi a determinati campi di possibilità, senza soluzione di continuità; che i processi di orientamento siano partecipi di questi campi e quindi l'incontro di successo tra domanda e offerta di lavoro non sia solo una questione di rispondenza tra determinati contenuti e precise richieste, ma in non minore misura di coerenza tra quei dispositivi simbolici che presiedono all'agire dei diversi attori (in un preciso campo di possibilità).

Al fine di raggiungere l'obiettivo che ci siamo posti procederemo come segue: in primo luogo saranno riprese le caratteristiche del "mercato" del lavoro italiano, intese come tratti delle strutture di opportunità effettivamente disponibili nei processi di incontro tra lavoratori e datori di lavoro. In secondo luogo sarà richiamato il disegno d'indagine. In terzo luogo saranno discussi i risultati alla luce dell'ipotesi prima abbozzata. Concluderà il saggio un *focus* sulle possibili implicazioni a partire dalle informazioni acquisite.

## 2. IL "CAMPO OCCUPAZIONALE"

Al fine di situare i fenomeni che analizzeremo nel seguito si rivela necessario richiamare almeno sinteticamente i principali elementi distintivi del mercato del lavoro italiano, che in questa sede e secondo una lettura bourdesiana intendiamo quale "campo occupazionale", inteso come «campo delle possibilità oggettivamente offerte ad un determinato agente sociale» (Bourdieu, 1979, tr. it. 1983: 112).

Secondo i dati più recenti (Istat, 2019b; 2020) – prima della pandemia da Covid-19 ancora in corso mentre scriviamo queste righe, la cui trattazione non è tuttavia possibile nei limiti del presente saggio – le posizioni di lavoro nominali (le "teste" formalmente occupate) erano tornate ai livelli precedenti la nota crisi del biennio 2008/2009. Non così, però, le ore lavorate: negli ultimi anni è drasticamente diminuita la probabilità di un lavoro a tempo pieno e indeterminato (Schizzerotto, Trivellato e Sartor, 2011; Sgritta, 2014) cosicché le ore effettivamente lavorate *pro capite* restano ancora lontane rispetto ai livelli precedenti. Da questo punto di vista, il lavoro si sta dimostrando un bene sociale più rarefatto, anche in regioni – come il Veneto, contesto entro cui è stata condotta l'indagine di cui diremo – che facevano della disoccupazione solo "frizionale" un vanto (Anastasia e Oliva, 2015).

---

Sarebbe tuttavia un errore attribuire la minore quantità di lavoro disponibile a un andamento congiunturale, poiché le dinamiche di digitalizzazione e automazione dei processi produttivi potrebbero condurre a una strutturale minore richiesta di lavoratori e conseguentemente a una base occupazionale sistematicamente più ristretta (Brynjolfsson e McAfee, 2014; Méda, 2016; De Stefano, 2016) anche se non mancano posizioni per cui tale processo – se adeguatamente accompagnato – potrebbe avere invece effetti espansivi (Autor, 2015).

Tale aspetto (quantitativo) del mercato del lavoro rischia poi di apparire addirittura secondario rispetto a un'altra evoluzione fondamentale che ha segnato la dimensione lavorativa (certamente non solo in Italia), osservabile peculiarmente sul piano qualitativo. In tal senso, abbiamo assistito a un cambiamento di lungo periodo nella struttura del mercato del lavoro, con una riduzione dei soggetti centrali (o *insider*), che occupano le posizioni più riconosciute tanto sul piano dei benefici materiali quanto su quello dei benefici simbolici, e a un ampliamento molto consistente del lavoro “ai margini” (*outsider*), in cui una crescente quota di lavoratori ricopre posizioni precarie o comunque scarsamente tutelate (Barbieri e Scherer, 2005; Villa, 2010; Barbieri, Cutuli e Scherer, 2018). Come vedremo, tale destrutturazione ha avuto e ha tuttora un impatto molto rilevante sulle potenzialità partecipative associate al lavoro, che invece di assurgere a solido marcatore di passaggio nei processi di transizione alla vita adulta (Cavalli e Galland, 1996; Buzzi, Cavalli e de Lillo, 2007) appare come il possibile incubatore di un indeterminato intrappolamento (Rosina, 2008; Schizzerotto, Trivellato e Sartor, 2011; Rebughini, Colombo e Leonini, 2017).

Quest'ultima annotazione ci consente di spostare l'attenzione sulle coorti giovani, popolazione *target* del presente lavoro. Come noto, infatti, le difficoltà registrate dal contesto italiano sul piano della crescita economica nel corso dell'ultimo decennio – sia pure in un dipanarsi di condizioni che originano fin dagli anni Novanta – si sono letteralmente abbattute sulle coorti di esordienti, che si sono affacciati a un bacino d'impiego molto meno dinamico. Oggi i giovani adulti italiani popolano in misura più che consistente l'area del lavoro “debole” e, anche per questo, di marginalità sociale, soffrendo un *vulnus* partecipativo che condanna molti di loro a una situazione di strutturale dipendenza dai genitori e il Paese a percorsi di altrettanto sistemica svalutazione di coloro che dovrebbero esserne la principale leva di crescita e sviluppo.

In tale “campo occupazionale”, tuttavia, i processi appena richiamati sono apprezzabili nella loro effettiva portata solo se si considera un'altra dimensione: quella di classe (Blossfeld e Hofäcker, 2014; Albertini e

---

Ballarino, 2019; Marzadro, Schizzerotto e Vergolini, 2019; Brandolini, Gambacorta e Rosolia, 2019). Nel mercato del lavoro italiano si stanno cioè creando i presupposti per quel consolidamento del “Quinto Stato” di cui parla Ferrera (2019), un’area del precariato che diventa quasi per definizione area dell’esclusione. Sappiamo infatti che la posizione di classe dei soggetti è peculiarmente legata alla posizione nel mercato del lavoro; tale posizione è tuttora fortemente connessa a quella dei genitori ed è il predittore più importante delle effettive *chance* di mobilità sociale dei giovani adulti.

I fattori fin qui richiamati permettono allora di comprendere meglio il rilievo che oggi occupa il discorso sulle “competenze”.

Uno sguardo alle periodiche rilevazioni condotte da diverse fonti (ad es. Excelsior, 2019; Istat, 2019a) restituisce un elemento pressoché trasversale: le aziende faticano a trovare le competenze richieste ai giovani esordienti, con fenomeni di *mismatch* molto marcati. Tra le competenze difficili da reperire ci sarebbero non solo quelle specifiche e proprie a ciascuna occupazione, ma anche quelle *soft skill* che oggi vengono indicate come indifferibili e, insieme, difficilmente reperibili.

Questo tema chiama però in causa la relazione tra ciò che è soggettivamente possibile e ciò che invece attiene al piano delle politiche (soprattutto quello delle politiche formative). Questa dialettica è, per contro, spesso misconosciuta. Pur nelle strutture di opportunità prima richiamate, infatti, le attese nei confronti di chi entra nel mercato del lavoro riposano sovente su quella metrica della competitività che unisce lavoratori, aziende e territori. Ma tale discorso è davvero sufficiente per rappresentare i processi di definizione delle competenze che – abbiamo visto – sono considerate tanto importanti nelle biografie lavorative?

Prima di entrare nel merito delle nostre analisi, può essere utile ricordare che nei documenti internazionali citati in avvio di trattazione si sottolinea con forza la necessità di un forte investimento sistemico per formare competenze adeguate. Esso dovrebbe derivare da un *upgrade* quali-quantitativo del sistema di formazione, che l’Italia non ha ancora realizzato (Ocpi, 2019). Non è solo questione di (più ampio) spazio per le discipline tecnico-scientifiche, ma anche di definizioni sociali della formazione e dei suoi operatori (gli insegnanti e i docenti); definizioni che richiamano uno *status* che, diversamente, si colloca all’opposto (Dolton, Marcenaro, De Vries e She, 2019).

Tale *deficit* del sistema formativo andrebbe perciò inquadrato in un più ampio campo diseguale, in un rafforzarsi delle «linee di faglia» (Girardi, 2019) che il nostro Paese attesta, che certamente riguardano anche

---

la scuola. Tale struttura di opportunità apre molte domande sugli interventi possibili in un sistema che assegna crescenti risorse e *status* premiali agli *insider*, ma non ha ancora elaborato strategie politiche di risposta volte a tematizzare la crescente quota di «espulsi» (Sassen, 2016) dal sistema socio-economico.

A questo punto riteniamo di possedere sufficienti elementi per introdurre l'indagine presentata nelle prossime pagine. Se il "campo" attesta gli andamenti sopra richiamati, infatti, si rivela interessante procedere in una duplice direzione: capire quali siano i costrutti simbolici che lo permeano, quegli *habitus* che in Bourdieu sono «forma incorporata della condizione di classe e dei condizionamenti da essa imposti» (Bourdieu, 1979, tr. it. 1983: 103), ma restano anche dei sistemi di disposizioni aperti e dialettici (Bourdieu, 1992); contestualmente, osservare i movimenti degli attori in gioco all'interno del "campo" (soprattutto quelli dei giovani laureati) in connessione alle variabili strutture di "capitale" effettivamente possedute.

### 3. I METODI IMPIEGATI

L'indagine<sup>1</sup> si è svolta con tecniche di natura qualitativa (Corbetta, 2014), in particolare interviste qualitative e *focus group*. Si è ritenuto che simile opzione potesse risultare complementare rispetto alle esistenti indagini di natura quantitativa che già presidiano i temi d'interesse (tra queste, Excelsior, 2019; Invalsi, 2019; Istat, 2019a), per far emergere quelle strutture di significato più difficilmente approssimabili con tecniche di natura quantitativa.

Il territorio di riferimento della ricerca sul campo è stato quello delle province di Treviso e di Belluno; la prima, in particolare, un "polmone" storico dello sviluppo dell'area veneta (intervenuto soprattutto nell'ultimo ventennio del XX secolo). Sulle ragioni di questa scelta si tornerà nel seguito.

Nella fattispecie, l'indagine sul campo si è svolta nel periodo maggio-ottobre 2019 coinvolgendo: ventidue giovani laureati di età compresa tra i 24 e i 34 anni individuati con criterio a "scelta ragionata" a partire da liste fornite dai servizi per l'impiego di Treviso e di Belluno (diciotto intervistati individualmente e quattro nell'ambito di un *focus*

---

<sup>1</sup> La ricerca è stata condotta dall'Istituto Universitario Salesiano di Venezia per conto della Camera di Commercio di Treviso – Belluno / Dolomiti. Il presente saggio sviluppa alcuni dei risultati del *report* finale di ricerca (Conficoni *et al.*, 2019). L'analisi e le considerazioni contenute in questo lavoro devono ascriversi all'autore e non impegnano le istituzioni coinvolte nell'indagine.

*group* esplorativo)<sup>2</sup>; venti aziende del territorio scelte ancora con criterio a “scelta ragionata” (coinvolte in tre *focus group* esplorativi)<sup>3</sup>; due referenti dei servizi per l’impiego di Treviso e di Belluno e tre referenti di una società di somministrazione lavoro (interviste individuali); quattro rappresentanti di associazioni di categoria (interviste individuali); due referenti di Veneto Lavoro (interviste individuali). Tutti questi referenti sono stati scelti come testimoni qualificati nel settore.

#### 4. GLI *HABITUS* DEGLI ATTORI COINVOLTI: TRA PRATICHE INCORPORATE E CONTRO-NARRAZIONI POSSIBILI

Nella prospettiva di Bourdieu accennata poco sopra, l’*habitus* costituisce quell’insieme di pratiche incorporate che nel contesto di una determinata struttura di opportunità possono riprodurre la plausibilità e le principali caratteristiche o, per contro, metterla in tensione in un processo che non è soltanto strutturato, ma anche strutturante, in cui la configurazione del “capitale” posseduto dagli attori riveste un ruolo centrale.

Ai nostri fini ciò significa che anche gli interventi di orientamento nei confronti di coloro che accedono al mercato del lavoro non sono pratiche oggettive, sono piuttosto *oggettivate* come le pratiche definite migliori in un determinato campo di possibilità. Come anticipato in precedenza, gli impliciti relativi a tali pratiche assumono oggi precisi contorni, che presiedono quindi a un articolarsi delle stesse più o meno coerente con specifici *habitus*. Vogliamo quindi chiederci in che modo detti *habitus* siano riprodotti dagli attori coinvolti nei processi di orientamento verso il lavoro e dove si possano intravedere spazi interstiziali che per contro configurino possibili cambiamenti.

Una prima dimensione che sonderemo concerne la rappresentazione (agita) del proprio ruolo: quali auto-narrazioni e narrazioni degli altri attori restituiscono le aziende, i soggetti della mediazione e gli stessi giovani adulti concretamente coinvolti nelle transizioni scuola-lavoro e nel successivo sviluppo delle carriere lavorative?

<sup>2</sup> Nell’individuazione dei giovani laureati coinvolti nell’indagine le variabili considerate in fase di scelta sono state la durata della disoccupazione (disoccupati da un anno o più), il genere (metà uomini e metà donne), il percorso di studi seguito (sia tra gli uomini che tra le donne, metà di area umanistica e metà di area scientifica) e il servizio per l’impiego cui risultavano iscritti gli intervistati (Treviso e Belluno).

<sup>3</sup> Per l’individuazione delle aziende – sia quelle *profit* sia quelle *non profit* – si è tenuto conto dei macro-settori economici di riferimento, della classe dimensionale (numero di addetti) e del territorio considerato dall’indagine.

#### 4.1. *Le aziende*

Il primo soggetto sul quale è opportuno concentrare l'attenzione è dato dalle imprese che "richiedono" lavoro e, così facendo, articolano ulteriormente quel campo occupazionale illustrato in precedenza. Da questo punto di vista l'insieme dei "profili" da esse richiesti si rivela quasi plasticamente il "terreno di partecipazione" possibile ai giovani adulti che accedono al mercato del lavoro.

Quali sono le rappresentazioni incorporate relative a tali profili e come intervengono nei processi che conducono all'inserimento in azienda di un esordiente o di un lavoratore che possiede già una (variabile) esperienza alle spalle?

Nel contesto d'indagine queste domande assumono invero una particolare centralità: fino al primo decennio del Duemila il lavoro non era un bene sociale problematico, tanto da consentire l'utilizzo di appellativi che per il Veneto parlavano di "società laburista" (Diamanti e Marini, 1996), all'interno di un tessuto d'impresa formato da piccole e medie aziende dai caratteri diffusi, sia pure con un prevalente profilo di specializzazione medio basso e nel quadro di un'alta intensità di lavoro anziché di capitale. In tal senso, potrebbe apparire singolare concentrare il *focus* di ricerca su un sistema d'impiego che fino a tempi relativamente recenti ha attestato criticità molto meno evidenti rispetto ad altri territori. Al contrario, è proprio prendendo spunto dalle evidenze di un territorio comunemente inteso come "non problematico" che il discorso sulle competenze e sull'orientamento appaiono meno scontati anche laddove dovrebbero funzionare meglio.

A quest'ultimo proposito va annotato come anche nel Nord Est si dibatta da tempo circa la necessità di una migliore corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro e sulla centralità dei processi di transizione che, se in quest'area d'Italia possono sfociare meno nell'impossibilità di reperire un'occupazione, evidenziano comunque alcune criticità. Tra quelle riprese in letteratura, si segnala il tema di uno spazio formativo per le competenze di natura tecnico-scientifica ritenuto non ancora sufficiente (Finotto, 2015), quello di un auspicato, maggiore investimento in formazione da parte delle imprese (Salatin, 2009) e l'importanza di un'attenzione privilegiata proprio alle transizioni scuola-lavoro (Colasanto, 2012).

Si deve inoltre considerare come nel secondo decennio del Duemila il positivo scenario poco sopra descritto abbia comunque osservato profondi mutamenti. La struttura d'impiego ha mostrato anche in Veneto – pur se in termini relativamente meno accentuati – quei mutamenti quan-

---

titativi e qualitativi di cui si è detto in avvio, ma anche la struttura d'impresa ha visto un'evoluzione molto consistente, con il dipanarsi di due scenari prevalenti (Micelli, 2017; Rullani e Rullani, 2019): quello dei soggetti che si sono ritrovati a rincorrere (quando non a uscire dal mercato) perché poco capaci di aggiornare la propria proposta di valore aumentando il tasso di conoscenza dei propri processi produttivi; e quello dei soggetti che hanno agito in modo più innovativo e sono per ciò riusciti a conquistare nuovi spazi di mercato.

Questa crescente divaricazione è stata una delle ragioni principali per cui è venuto meno il tratto “scontato” del lavoro in Veneto, proprio in ragione della scomparsa di molti di quei soggetti che potevano garantire un bacino potenziale di lavoro relativamente esteso. Per questi motivi capire meglio le rappresentazioni che fondano la domanda di competenze significa approfondire una questione dirimente in un contesto strutturalmente meno aperto (in termini di opportunità lavorative) rispetto al passato.

Nelle parole dei referenti aziendali coinvolti nelle interviste qualitative si stagliano due *pattern*, che rinviano ad *habitus* potenzialmente differenti.

Il primo *pattern* testimonia un atteggiamento prevalentemente conservativo in cui l'azienda stabilisce il perimetro semantico e insieme operativo entro cui si muove e si muoverà colui che si candida – o viene scelto – dall'azienda stessa per entrare a far parte dei propri collaboratori. In questo caso il discorso definitivo procede in modo unidirezionale, dall'azienda al lavoratore (ma non viceversa); in linea generale, la prima stabilisce e il secondo si dovrebbe adattare. Prevale una prospettiva di *exploitation* organizzativa (Gupta, Smith e Shalley, 2006).

*Dobbiamo dire che loro all'università sviluppano una grande preparazione teorica ma praticamente non sono all'altezza. E la prima cosa che vogliono sapere quando si presentano al posto di lavoro è quanto guadagnano. [...] Quello che a me fa essere più titubante è l'approccio di come affrontano il lavoro. [...] Io non dico che devono essere trattati male ma che devono fare un bagno di umiltà (Azienda metalmeccanica\_5).*

*[...] Vogliono un lavoro confortevole, tranquillo, senza pressioni [...], e per noi non è accettabile. Mancano della capacità di programarsi il lavoro con la pretesa che questo venga programmato da terzi (Azienda dell'arredamento).*

Il secondo è quello delle aziende che traducono un discorso più dinamico e bidirezionale sulle competenze, entro cui l'azienda formula determinate richieste ma si apre anche alla possibilità che i giovani laureati

---

dimostrino un potenziale innovativo “divergente”, che l’azienda sa poi valorizzare nel medio-lungo periodo, conferendo centralità strutturale alla formazione (Azzariti, 2008; Salatin, 2009).

*Io posso portare un esempio positivo per quanto ci riguarda [...]. Tre anni fa abbiamo deciso di cogliere l’opportunità che ci era stata presentata tramite il progetto “Garanzia giovani”, nella proposta di uno stage di due persone giovani [...] laureate in commercio estero a [...], due persone molto diverse anche dal punto di vista caratteriale. [...] Dal nostro punto di vista avere portato due risorse giovani, fresche di università, ha portato idee nuove, aria nuova (Azienda viti-vinicola).*

*Bisogna creare in questi ragazzi la motivazione, tirare fuori qualcosa di più e di diverso. E qual è lo strumento? [...] La sola cosa che secondo me può essere utile è la riunione attorno a un tavolo, come si fa in America. Dai la possibilità a tutti di esprimere il proprio parere senza che la persona portatrice di un parere sia giudicata (Azienda metalmeccanica\_1).*

*A partire dall’azienda in cui lavoro io, bisogna cercare di vincere la mentalità del “non serve a nulla”, del “mi fai soltanto perdere tempo con questa cosa qua” (Azienda metalmeccanica\_3).*

La possibilità del vincere la mentalità del «non serve a nulla» rispecchia anche una più complessa semantica del lavoro, in cui le dimensioni meno direttamente funzionali rivelano un *habitus* in cui il lavoro è restituito alla propria ricchezza biografica ed esperienziale; un *habitus* in potenza altro rispetto a quello che sembra essere più legittimato nel campo occupazionale caratterizzante oggi il nostro Paese. Qui si individua una prospettiva di *exploration* organizzativa.

Le aziende non sono tuttavia gli unici attori che strutturano i percorsi di accesso al sistema d’impiego. Oltre ai lavoratori, di cui parleremo nel prosieguo, vogliamo qui approssimare le rappresentazioni dei soggetti della mediazione.

#### 4.2. *Gli attori dell’intermediazione*

Nel “campo occupazionale” ripreso in avvio, gli attori della mediazione tra la domanda e l’offerta di lavoro costituiscono oggi un “arcipelago” in cui accanto al tradizionale attore pubblico hanno trovato crescente spazio attori d’intermediazione *profit*, di natura privata. Ne derivano delle isole spesso non comunicanti di incontro tra domanda e offerta di lavoro, in cui l’informazione disponibile è asimmetrica e i diversi attori agiscono secondo dei criteri di valore non di rado confliggenti. Ciò ap-

---

pare particolarmente critico se si considera come ciò avvenga in un sistema d'impiego già fortemente segnato dal meccanismo largamente informale di *matching* e dal conseguente rilievo dei meccanismi non formali in luogo di quelli formali. Ciò riduce le *chance* di partecipazione *via* lavoro e consolida quel *mismatch* che, contrariamente all'idea che esso si basi soprattutto sull'assenza delle competenze giuste *tout court*, si radica invece in un contesto stratificato di relazioni tra i diversi soggetti.

Diversamente da quanto registrato tra le aziende, gli intervistati tendono a convergere verso un *habitus* che assegna ai servizi per l'impiego – i cui referenti hanno comunque lamentato poche risorse disponibili per un incrocio più accurato – una valenza marginale e qualche credenziale aggiuntiva alle società d'intermediazione e ai servizi di *placement* degli atenei. Se i servizi per l'impiego sono interpretati quale passaggio amministrativo (soprattutto a seguito del progetto “Garanzia giovani”), le agenzie di somministrazione vengono citate soprattutto con riferimento alla loro specializzazione su determinati profili (e segnatamente quelli di media qualificazione tecnica) e settori (più precisamente nel manifatturiero). I servizi di *placement* degli atenei, infine, vengono ricordati quando si fa riferimento ai percorsi che mirano a far incontrare giovani e aziende prima della conclusione del percorso di studi.

[Per quanto riguarda il centro per l'impiego] *non ho mai avuto un riscontro. Le agenzie interinali già mi scartano perché le figure che stiamo cercando sono già tutte indirizzate verso l'industria. [...] Abbiamo cercato di inserire tramite università, tramite bandi, oppure tramite centri di ricerca e di sviluppo (Azienda artigiana).*

*Noi procediamo tramite agenzia, con esempi positivi ed esempi negativi, soprattutto per le figure destinate alla produzione; mentre per i laureati ci affidiamo a un'agenzia specifica che non è prettamente un'agenzia interinale (Azienda viti-vinicola).*

*Mi sono iscritto al centro per l'impiego con “Garanzia giovani” e devo dire che per quanto mi abbiano dato delle indicazioni utili sul come presentarmi al mondo del lavoro, nell'effettivo incontro con il mondo del lavoro non ho mai parlato con un'azienda, non mi hanno mai proposto di fare un tirocinio, niente che poi sia andato in porto (Laureato in filosofia).*

Incrociando le considerazioni delle aziende e quelle dei giovani adulti, tra i giovani si distingue un *habitus* più organico e internamente coerente rispetto a quello disegnato dalle aziende. Proprio questo aspetto ne marca il carattere critico: se tra le imprese emergevano anche possibili contro-narrazioni sui giovani e sul lavoro, qui si tratta di costrutti più

coerenti con le evoluzioni registrate nel corso degli ultimi anni sul piano del *matching* tra domanda e offerta di lavoro. Ciò implica però che le pratiche incorporate dagli attori in gioco assumano più le vesti di una legittimazione che replica l'attuale configurazione di campo, in luogo di pratiche che sia pure embrionalmente possono strutturare contropercorsi. In un campo che *de facto* attribuisce soprattutto all'individuo l'onere del reperimento di un'occupazione, le pratiche degli attori coinvolti si muovono già *come se* la mediazione fosse un onere individuale. L'aspetto forse più interessante (e insieme inquietante) emergente dalle interviste è quella sorta di "inevitabilità" che tratteggia le rappresentazioni dei soggetti d'intermediazione: a prescindere dalle specifiche situazioni riportate, tali rappresentazioni dicono di comportamenti che riposano su criteri per cui sui soggetti d'intermediazione, di fatto, non si può contare o comunque si può contare solo relativamente.

#### 4.3. *I giovani laureati*

La dialettica tra *habitus* legittimi e "dissonanti" pende nettamente a favore degli ultimi tra i giovani intervistati.

Prima di riprendere queste considerazioni, non si può fare a meno di ricordare anche qui in termini più focalizzati e in via preliminare quanto anticipato nell'introduzione al presente lavoro: le molte coloriture che riveste l'esperienza lavorativa tra i più giovani.

Se questa non è più una novità nel panorama della letteratura sul tema, va notato come la pluridimensionalità dell'idea di lavoro che i giovani fanno propria non sia venuta meno nemmeno nel decennio di crisi che più duramente li ha colpiti sia nel contesto italiano che in quello europeo: i giovani adulti non si rassegnano all'idea che il lavoro, sia pure sempre meno "standard", non possa essere (in modo plurale) anche un "buon lavoro".

Tale osservazione è importante ai nostri fini nella misura in cui s'intenda interpretare quanto detto in relazione alla "idea di giovane" restituita dalle aziende intervistate e alle narrazioni che i giovani fanno proprie circa le possibilità di una transizione e di una carriera efficaci nel mondo del lavoro. L'*habitus* degli intervistati rispetto alle proprie possibilità nel mercato del lavoro replica (tristemente, potremmo dire) la consapevolezza di quell'onere individuale ormai strutturale di cui si diceva prima, ma è molto distante da quello delle aziende che ne lamentano la scarsa plasticità.

Tra gli intervistati si configura anzi una resistenza che si fa strutturale, che mette in tensione un sistema di opportunità per molti aspetti co-

---

gente eppure vissuto in modo agito e non passivo. Se tale campo assegna certamente ai profili definiti “deboli” uno *status* inferiorizzante di minore occupabilità, dalle interviste emerge come anche tra i laureati potenzialmente più “forti” intervengano difficoltà che, quando non rimandano all’occupabilità diretta in virtù di certe competenze, rimandano però a una loro scarsa valorizzazione nel tempo e a una difficile integrazione tra dimensione lavorativa e altre dimensioni di vita. Di più: il rimando tra dimensione più ampiamente biografica e dimensione specificatamente lavorativa è continuamente agito dagli intervistati e proprio qui risiede la più compiuta dissonanza tra i loro *habitus* e quelli che li vorrebbero passivi, non sufficientemente consapevoli o scarsamente capaci di pensarsi in un’ottica di medio-lungo periodo. Potremmo così sintetizzare: non si aspetta un lavoro – come vorrebbero certe retoriche di senso comune – lo si cerca in modo attivo e in modo altrettanto attivo si cerca di trovarne un altro quando non corrisponde alle aspettative maturate.

*Io mi sono laureata nel 2015 con la specialistica in biotecnologie mediche, dopodiché ho frequentato un master in medicina rigenerativa a [...]. [...] Finito il master mi sono iscritta a un concorso per una borsa di studio ad [...] e fino all’anno scorso ho lavorato nei laboratori di biologia molecolare al [...] e ho avuto modo di avere un’esperienza molto vasta in campo di ricerca. Sono mesi che sto studiando per questo esame [per l’iscrizione all’albo dei biologi] che farò a giugno, e sto facendo questo esame per vedere se con questo esame e questa certificazione le aziende potrebbero essere più ben disposte (Laureata in biotecnologie).*

*Quando sono arrivato qui avevo 25-26 anni e non ho cercato cose che fossero effettivamente “belle”, ho cercato un’occupazione. [...] Per dire, accanto a me (nel mio vecchio lavoro), c’era quello con la quinta superiore (Laureato in filosofia).*

*Dopo un po’ che mi offrivano contratti non sicuri ho deciso di aprire la partita iva e di gestire più cose insieme. [...] Se devo pensare a costruirmi una famiglia mia è chiaro che sarebbe molto meglio avere un lavoro continuo, dipendente, e arriverà il momento in cui dovrò prendere una scelta, ma per ora mi va bene così (Laureata in lettere).*

*Io mi sono laureata nel 2011, ho lavorato per tre anni e mezzo e ora sono a casa in maternità. [...] Spererei tanto di poter trovare un lavoro, perché più si va avanti e non si lavora, più ci si abitua all’idea di non trovare un lavoro, di non potercela fare e di non sentirsi pronti o inadatti al lavoro (Laureata in servizio sociale).*

*La partita iva odierna è un regime che mi va bene, fra meno di cinque anni*

*spererei in un'assunzione che magari mi permetta di tenere la partita iva aperta perché è sempre un modo per mantenere delle strade aperte, ma in un cambiamento spererei, questo anche per una dimensione extra-lavorativa (Laureata in architettura).*

*Io sono ancora alle prime armi, è da un anno che lavoro. Mi auguro di poter continuare, ho ancora tante cose da imparare. Mi auguro di crescere sempre di più in questo settore [delle risorse umane], che comunque mi piace tanto. Come hr mi piacerebbe anche entrare in una realtà aziendale, vivere a 360 gradi una realtà aziendale (Laureata in storia dell'arte).*

*Io vengo pagato ogni due mesi come collaboratore. [Ma sono lì] tutti i giorni, è come avere i tempi di un dipendente. [...] Le cose positive sono il fare un lavoro che è coerente con quanto ho studiato, e dal punto di vista di quello che fa lo studio è difficile per altre realtà lavorative in provincia [trovare altrettanto]. [...] Quanto mi viene dato indietro mi preoccupa, perché non ho la prospettiva di diventare dipendente (Laureato in architettura\_2).*

*Io lavoravo nel mio ambito, in una libreria. Ma le condizioni sono migliori in quello che sto facendo ora, anche se non è proprio il top. [Ora] sono inquadrata come impiegata addetta al data entry, dietro c'è un lavoro mostruoso che dovrebbero fare due o tre persone, ma è un lavoro a tempo pieno. [...] Continuo a sentire il peso di essere sola, di avere un carico di lavoro per cui non posso essere aiutata in alcun modo (Laureata in archeologia).*

*Appena arrivata qui io ho lasciato il mio curriculum vitae in qualche azienda e in qualche agenzia. [...] Da [...] ho avuto una brutta esperienza, la signora mi ha chiesto se potevo togliermi il velo. [...] So che a trent'anni scatta lo "scalino" e mi devo muovere (Laureata in ingegneria edile).*

Anche quando il percorso di studi e le concrete risultanze occupazionali non si rivelano coerenti ciò non comporta scoraggiamento, ma si innescano strategie di risposta che testimoniano proprio quella consapevolezza di medio-lungo periodo la cui assenza per alcune aziende costituisce uno dei maggiori *vulnus* dei giovani che oggi accedono al mercato del lavoro: tra queste, l'accettazione di lavori provvisoriamente distanti in attesa di futuri riavvicinamenti; oppure la focalizzazione su competenze apparentemente marginali e secondarie (acquisite magari durante il percorso di studi) in attesa di poter impiegare quelle che sono ritenute distintive. Anche se la prospettiva qui impiegata cerca la comprensione dei fenomeni ed esula quindi da questioni di rappresentatività statistica, riteniamo che le indicazioni raccolte testimonino la dinamicità dei processi restituiti dagli intervistati, in linea con una evidente «consapevolezza di doversi attivare» (Gosetti, 2011: 223).

---

Se i giovani intervistati difficilmente appaiono in balia degli eventi e mettono in atto frequenti rielaborazioni, non c'è dubbio che tale situazione implichi un impegno personale molto gravoso, che in alcuni casi rischia di trovare sbocco in una percezione di sconfitta, dove la cogenza di un campo di possibilità molto ristretto si fa pienamente sentire e, riprendendo Beck (1986), rischia di essere interpretata come una soluzione biografica a contraddizioni che sono tuttavia sistemiche.

## **5. UN DIFFICILE ALLINEAMENTO: LE TRANSIZIONI SCUOLA-LAVORO E NELLE CARRIERE LAVORATIVE**

### *5.1. Dalla "transizione" alle "transizioni"*

Da quanto detto fin qui emerge l'importanza non solo – e per alcuni versi non tanto – delle "competenze" in quanto tali nei processi di incontro tra i lavoratori e i datori di lavoro, ma di plessi semantici molto più articolati, in cui le competenze di cui sono latori quanti cercano lavoro sono un aspetto che poi va mediato all'interno dei predetti costrutti di significato. Per questa ragione sembra opportuno riferirsi a questi ultimi nei termini di specifici *habitus*, perché contemperano pratiche e relativi impliciti simbolici più o meno incorporati nel campo costituito dai mercati del lavoro oggi effettivamente esperibili. In merito, più che l'attenzione sulle competenze – staticamente e "contenutisticamente" intese – si rivela molto più fecondo l'impiego di una coppia concettuale *habitus*-competenze, nella misura in cui sono proprio i più ampi sistemi disposizionali (gli *habitus*) a consentire una lettura più dinamica delle seconde; in altri termini, la possibilità di "agire" le proprie competenze può essere più efficacemente osservata all'interno di particolari declinazioni assunte dall'*habitus*, i cui tratti non possono certamente essere ricondotti solo al tipo di competenze possedute.

Tale prospettiva si consolida esaminando i processi di transizione scuola-lavoro, in cui le rappresentazioni fin qui esaminate si dinamizzano nel restituire non i processi di orientamento per come dovrebbero essere, ma gli effettivi processi di orientamento esperiti in contesti sempre più diversificati, in situazioni di asimmetria informativa e con la presenza di attori molto eterogenei variabilmente titolari di pratiche orientative.

Sulla falsariga di quanto proposto nella sezione precedente, il richiamo al quadro introduttivo prima enunciato sui fenomeni di transizione scuola-lavoro e nel mercato del lavoro appare necessario per dare adeguatamente conto di quanto diremo.

L'ingresso nel mercato del lavoro, infatti, è un marcatore di passag-

---

gio fondamentale per delineare le effettive traiettorie che percorreranno i concreti transiti verso lo stato adulto, soprattutto pensando a quanto già evidenziato in relazione al persistente ruolo svolto dalle classi sociali e, in queste, alla posizione assunta nel sistema d'impiego. Le transizioni, nondimeno, non si declinano solo dalla scuola al mercato del lavoro, ma anche all'interno di quest'ultimo. Da questo punto di vista, la letteratura prodotta (richiamata in precedenza) ha indicato quanto sia importante effettuare un ingresso non "ai margini", nella misura in cui esso può condurre a quei meccanismi di intrappolamento e mobilità mancata.

In linea con tali evidenze, allora, è necessario parlare di "transizioni", al plurale, in cui i percorsi effettivamente esperiti, scarsamente compiuti e definitivi, assumono direzioni e fasi molto differenziate. Come vedremo poco oltre, è quanto si verifica anche nell'esperienza dei giovani intervistati. Si conferma cioè un mercato del lavoro mobile: l'*agency* dei giovani laureati – che in prospettiva bourdesiana non è separabile dalla concreta configurazione del "capitale" effettivamente disponibile – e l'effettivo operare di certi vincoli di campo non sono semplicemente funzione di determinate competenze, ma anche dell'autopercezione e dell'eteropercezione di queste, nonché di una maggiore o minore apertura dei contesti di inserimento. Secondo questa angolatura, tali differenti *habitus* possono convergere verso la replica degli esistenti meccanismi strutturali, variabilmente confliggere conducendo a esiti situati che difficilmente modificano l'assetto strutturale oppure incontrarsi su pratiche che, se divengono diffuse, possono prefigurare diversi e più partecipati campi di possibilità.

## 5.2. *Idealtipi di transizione*

Quanto appena osservato prende le forme – tra i nostri intervistati – di tre *pattern* che (sia pure non linearmente) testimoniano tre scenari di possibile allineamento o disallineamento.

Un primo scenario (minoritario) vede dei soggetti che presentano un consolidamento progressivo delle proprie traiettorie lavorative, dove un rinvio coerente tra loro e gli attori della domanda di lavoro è la chiave perché ciò avvenga; sono coloro che – nell'attuale campo di possibilità – si collocano in uno spazio sociale caratterizzato da più consistenti margini di mobilità occupazionale e da traiettorie sociali meno svilenti.

*Avevo iniziato a cercare lavoro in vista del termine del servizio civile e avevo mandato anche curriculum in ambiti diversi rispetto al mio di studio, per lavori in ambito amministrativo cercando di focalizzarmi su quello che ave-*

---

*vo imparato in quei dodici mesi [nell'ambito del servizio civile]. A fine novembre mi ha contattato un'agenzia per il lavoro chiedendomi la disponibilità di andare a fare un colloquio presso un'azienda. Sono andata a fare questo colloquio che era nell'ambito dell'ufficio risorse umane di un'azienda metalmeccanica. Loro avevano bisogno di una figura di questo tipo perché avevano bisogno di sistemare l'archivio e avevano bisogno di conteggiare le buste paga dei lavoratori. Fino a Natale ho lavorato con un contratto di somministrazione interinale, e in quel periodo mi sono interessata al tipo di lavoro in quell'ufficio. Ho fatto tre colloqui nel settore delle risorse umane e uno è andato a buon fine nell'agenzia di somministrazione (Laureata in storia dell'arte).*

Il secondo scenario rovescia quello appena indicato: si concretizza cioè lo spreco delle competenze acquisite nel percorso di studi; laddove nel primo *pattern* i segnali erano di rinforzo tra gli attori in gioco e consolidamento dei percorsi, qui si assiste a tentativi di ripartenza che conducono però il più delle volte a dinamiche di intrappolamento. In questo caso il campo di possibilità fa sentire tutta la propria forza nel costringere la soggettività dei giovani coinvolti e il loro potenziale strutturante.

*Io non so come si faccia a entrare nelle agenzie interinali a lavorare, mi sono documentata e ci ho provato, ma è come sbattere contro un muro. [...] Cosa devo dire delle agenzie interinali? Loro sono i datori di lavoro di noi candidati quando siamo disoccupati; è andata meglio con alcune agenzie interinali ed è andata peggio con altre. [...] Utilità del centro per l'impiego? [...] Zero, anche perché loro mi hanno comunicato che il mese successivo sarei dovuta andare a fare una riunione sul perché ero disoccupata, sul come si cerca un lavoro (Laureata in archeologia).*

*Ho sempre lavorato per bar-ristoranti perché i miei hanno sempre fatto quello, intervallati da un paio di esperienze in Alto Adige. Nel frattempo avevo cominciato a cercare lavoro in settori che non fossero bar e ristorazione ma non ero riuscito a trovare nulla. Da questa estate ho deciso di iscrivermi all'università e ora sto facendo una magistrale in antropologia a [...] (Laureato in storia).*

Il terzo *pattern* si colloca nel mezzo: del secondo *pattern* presenta l'impossibilità di impiegare subito le competenze acquisite nel percorso di studi, del primo attesta però la possibilità di dar vita (almeno potenzialmente) a una partecipazione "centripeta" al mercato del lavoro, in luogo di una partecipazione che si fa invece centrifuga (come per i giovani che rientrano nel secondo *pattern*).

*Io mi occupavo di front office telefonico per una compagnia di assicurazio-*

*ne sanitaria, dove parlavo con persone che non stavano bene e non ricevevano soldi, non erano quindi contente di parlare con noi. [Il fatto di non aver ricevuto il rinnovo del contratto] ho deciso di prenderlo più come un'opportunità per migliorarsi. Non ho subito un contraccolpo, anzi. Sto studiando adesso per fare dei concorsi, sto cercando di costruire qualcosa di più stabile per il futuro. [...] Sto vivendo la disoccupazione per costruire qualcosa di più aderente a quello che ho studiato e meno in balia [di quello che capita] (Laureato in filosofia).*

*Dalla facoltà di architettura esci e dovresti diventare un grande architetto, ma ovviamente non tutti diventano grandi architetti. Il campo dell'architettura è tanto vasto, ha molte sfaccettature ma queste sfaccettature non ci sono fatte vedere [all'università], sicuramente (Laureata in architettura).*

*Rispetto all'università non posso dire molto, quello che mi hanno detto mi hanno dato. Rispetto allo sbocco lavorativo, il mio corso di studi mi ha dato molte competenze ma non mi ha focalizzato su un settore specifico. Molte aziende, ad esempio, lavorano sulla sicurezza degli alimenti; ecco, io qualche competenza ce l'ho, ma non al pari di chi ha studiato igiene degli alimenti, che quando esce sa già avere di fronte un percorso ben definito perché ci sono dei corsi specifici in igiene degli alimenti. Chi ha fatto chimica dei materiali [lo stesso]. Io ho una montagna di corsi [ma nessuno del tutto specifico]. [...] Mi sento un po' come un pesciolino nell'oceano (Laureata in biotecnologie).*

*[Ho sempre trovato lavoro] tramite segnalazioni o tramite cooperative che avevano "tot" lavoro e quindi andavano a cercare. Adesso esiste anche l'idea di creare un album di restauratori e di indicare ognuno la propria area di competenza. Questa cosa è stata fatta. [...] Il mio settore è concepito un po' come artigianale, se devono restaurare una vetrata non vanno dal restauratore (Laureata in conservazione dei beni culturali).*

*Secondo me è sempre utile fare un'esperienza in cantiere durante gli studi. [...] Magari ci mandassero, [...] a parte il tirocinio che se uno fa un certo tipo di scelta è teorico, se uno fa un altro tipo di scelta è pratico. [...] Io ho bisogno di una persona che mi "butta" nel mondo del lavoro e mi dà anche qualche responsabilità, ma che, se ho bisogno di qualcosa, è pronta a rispondere e non mi butta nel fango e mi lascia nuotare da sola, una persona che mi spinge a tirare fuori le mie competenze, ma se ho bisogno di qualcosa c'è. Vorrei un datore che non facesse il boss, ma facesse il leader (Laureata in ingegneria edile).*

Dei tre *pattern* prima individuati, il primo e il terzo sono quelli che più sembrano aprire alla possibilità che le competenze non siano solo un dato statico, piuttosto un processo dinamico. Un processo che può con-

---

durre a esiti difformi rispetto a quelli tipici, ma proprio per questo in grado di prefigurare possibilità “altre” che mettano in tensione strutture di opportunità in cui più di frequente si discrimina nettamente tra *insider* (i laureati dotati di competenze definite come “forti”) e *outsider* (i laureati dotati di competenze definite come “deboli”).

Questi due *pattern*, inoltre, sono quelli per i quali più pertinente appare l’impiego del concetto di «*riconversione* del tipo di capitale posseduto» (Bourdieu, 1979, tr. it. 1983: 136), dato dagli spostamenti degli attori all’interno dello spazio sociale. Secondo Bourdieu, in proposito vanno distinti due tipi di spostamenti: quelli *verticali* (verso l’alto e verso il basso, nel medesimo campo) e quelli *trasversali* (che possono implicare anche piani diversi). Come s’intuisce dalle stesse considerazioni degli intervistati, entrambe le traiettorie osservate aprono maggiormente a quest’ultima fattispecie, pur se in modo non lineare.

Va per contro precisato come i tre *pattern* condividano un aspetto fondamentale: oltre a quello di avvenire secondo un registro di natura individuale, anche quello di avvenire *ex post*. I processi di disallineamento, allineamento o riallineamento si collocano a valle dell’incontro tra domanda e offerta di lavoro e l’onere di provare a sintonizzarli spetta principalmente al singolo; quando ciò avviene, appare il risvolto di “virtuosismi” soggettivi più di quanto implicato da mutamenti sistemici.

L’assenza di una previa sintonizzazione riproduce un campo di possibilità sempre più diseguale e altrettanto escludente, in cui prevale un gioco “a somma zero” di cui, di volta in volta, partecipano i diversi attori: il sistema formativo, con percorsi che di frequente trovano un sistemico svilimento; i giovani che si avviluppano in una frustrazione strutturale e in precarie e reversibili transizioni allo stato adulto; le stesse aziende, che non riescono a valorizzare appieno le proprie possibilità.

## 6. LE “COMPETENZE”: NON UN PUNTO DI PARTENZA, MA DI ARRIVO

L’analisi svolta fin qui ha fatto emergere diversi profili di legittimità o “devianza” degli *habitus* coinvolti nei fenomeni che stiamo analizzando: tanto rispetto alle rappresentazioni degli attori in gioco quanto in merito ai percorsi di transizione scuola-lavoro e lavoro-lavoro.

Prima di procedere con alcune considerazioni in prospettiva, abbiamo ora gli elementi per riflettere sulla “parola chiave” (competenze) che – dicevamo nella sezione introduttiva – costituisce il “segnavia” più citato nei documenti internazionali quale patente di (solido) accesso al mercato del lavoro. Riteniamo di aver fin qui contribuito a porre in discussione questa “pre-condizione”. Nel processo che conduce alla per-

---

sona “giusta” si rileva un concorso di aspetti: non solo il contenuto associato a certe competenze, così come solamente o soprattutto il ventaglio di *soft skill* (Heckman e Kautz, 2012) soggettivamente disponibili; ma anche la ricettività dei contesti d’inserimento (l’apertura alla novità di cui possono farsiutori i giovani laureati) e il migliore o peggiore allineamento dei soggetti *prima* delle transizioni e *durante* le transizioni.

Le competenze “giuste” sono così un prodotto interattivo, situato nelle differenti configurazioni dialettiche (o conflittuali) degli attori in gioco e nei processi di orientamento che coinvolgono gli attori del mercato del lavoro e contribuiscono attivamente a definirle e a riderfinirle nella propria legittimità.

Queste considerazioni non intendono confutare *tout court* l’idea che alcune competenze abbiano fattualmente migliore “mercato” di altre, ma aprire alla possibilità che tali fenomeni possano collocarsi in precise strutture di plausibilità, in cui i giovani “competenti”, “poco competenti” e “incompetenti” non lo sono solo (o soprattutto) in relazione a contenuti specifici su cui si sono formati (le competenze, appunto) ma in rapporto a più ampie definizioni che a propria volta *pre-definiscono* le competenze utili. L’evidenza per cui il nostro sistema d’impiego possiede certe peculiarità (profilo di specializzazione, una determinata propensione all’innovazione, determinati aspetti di natura culturale e organizzativa) aiuta alcune competenze in luogo di altre, ma ciò – come detto – non esaurisce la questione.

In proposito, per corroborare l’idea che una preliminare distinzione tra competenze “forti” e “deboli” non sia sufficiente, dedichiamo qui un ultimo approfondimento proprio su questo aspetto. Proponiamo anche in questo caso due percorsi idealtipici: il primo è quello dei soggetti dotati di competenze “da riplasmare”; in questo si pone fin da subito il problema del riconoscimento della competenza.

*Normalmente io non cerco il neolaureato, a meno che non lo si conosca bene, a meno che non se ne conosca il potenziale, ma normalmente quello che magari si è fatto anche un po’ di esperienza di due o tre anni, che sono gli anni più problematici. [Questo] è lo scotto che paga uno che studia cinque anni in un mondo virtuale, totalmente scollegato dal mondo del lavoro e quando viene immerso è come se un uomo si calasse sulla luna (Azienda di arredamento).*

Il secondo è quello delle competenze definite come “da valorizzare”: in questo caso le difficoltà si presentano in prospettiva, più che nell’immediatezza, nel lasciare cioè spazio affinché tali competenze forti contribuiscano a strutturare l’organizzazione in cui vengono utilizzate,

---

senza essere costrette in schemi strutturanti già consolidati (e per ciò subendo una sorta di «violenza simbolica»).

*Io parlo per conto di una piccola azienda metalmeccanica che è cresciuta molto negli ultimi anni e in questo periodo di crescita vorticoso non è mai riuscita a codificare i processi di selezione del personale. [...] Anche se non sono codificati, quando arriva un personaggio interessante per l'azienda, anche se di giovanissima età, viene accolto e non si passa mai tramite la formula dello stage, si passa magari tramite la formula del contratto a tempo determinato perché si ritiene che sia necessario dare degli obiettivi e incoraggiare questi giovani (Azienda metalmeccanica\_1).*

Tali percorsi idealtipici producono esiti diversi: in questi, quella che poteva essere una preliminare e facile distinzione tra “salvati” e “dannati” si configura molto più sfumata. Una volta di più, si rivela centrale l'interazione degli *habitus* in gioco.

L'impossibilità di una selezione definitiva tra lauree “forti” e “deboli” si ritrova anche nelle rappresentazioni di quanti operano presso i servizi per l'impiego. Il tema del riconoscimento si pone soprattutto per le seconde, ma la competenza quale “dato” è insufficiente per definire, sola, una traiettoria probabilistica.

*Le persone con lauree deboli che non riescono subito a entrare nel mondo del lavoro si rivolgono a noi. Poi si dividono: chi ha intraprendenza e disponibilità ad adeguarsi a un lavoro che potrebbe essere un “di meno” rispetto alla laurea che ha in quel momento riesce a partire. Chi ha una pretesa, supportata magari da una famiglia che è disposta a mantenere [la persona], ha più difficoltà (Referente centro per l'impiego).*

*L'obiettivo strategico [potrebbe essere quello] di lavorare sui segmenti del mercato del lavoro che fanno più fatica. Questo secondo me è proprio il compito che un servizio pubblico deve avere (Referente centro per l'impiego).*

Anche da questa prospettiva appare evidente come la ricerca di un lavoro, il reperimento di quest'ultimo e i percorsi di mobilità occupazionale siano di frequente in funzione delle rappresentazioni sociali che i giovani, i soggetti della mediazione e le aziende possiedono del lavoro.

## **7. PROSPETTIVE: OLTRE IL “PARADIGMA DELLA COLPA”**

A conclusione delle argomentazioni fin qui enucleate s'intende procedere all'individuazione di alcune questioni centrali che riteniamo emerga-

---

no dalle analisi condotte.

La prima riguarda il rilievo dei costrutti simbolici che presiedono alla definizione delle competenze, siano esse qualificate come adatte o inadatte, abbondanti o scarse, “forti” o “deboli”. Sebbene limitata a un contesto specifico e non direttamente inferibile ad altre esperienze, l’indagine svolta indica chiaramente le competenze quale portato dialettico, relazionale: certo, vi sono competenze valutate come più affini o meno affini in riferimento agli attuali tratti della domanda di lavoro – nazionale e locale – ma la qualità (oltre al livello) della loro valorizzazione si collega anche (e in alcuni casi soprattutto) all’incrocio tra le mappe simboliche degli attori coinvolti nelle dinamiche di incontro tra domanda e offerta di lavoro; più tali mappe sono e saranno in grado di farsi riflessive e comunicative, più è possibile vedere al di là della competenza (delle competenze) come fotografia del presente che assegna ad alcune la via dell’elezione (di solito a quelle Stem) e ad altre della marginalizzazione; sarà anzi possibile immaginarle in prospettiva e al netto di auto-evidenti dicotomie, vederle come radicate in una più ampia esperienza biografica che può attivarle in modo inatteso, non scontato.

L’indagine invita cioè a integrare quanto fin qui sottolineato dagli approfondimenti (richiamati in precedenza) che si sono focalizzati sulle vie per formare al meglio le competenze e valorizzarle successivamente nel contesto occupazionale, a seguito di più solidi processi di transizione. Le “competenze”, così, in questa sede non si stagliano quale categoria neutra, bensì come portato di una negoziazione: perché osservabili all’interno di più estesi dispositivi simbolici (*habitus*); a fronte di determinate configurazioni di “capitale” effettivamente disponibili agli individui; nell’alveo di concrete strutture sociali di opportunità (“campi”). Il frutto di tali negoziazioni, tuttavia, deriva in larga misura da quanti spazi di attivazione sono resi effettivamente disponibili e da un “agire comunicativo” capace di agevolarli, non solo da una preliminare qualità dei contenuti dell’oggetto negoziato (le competenze, appunto).

Con un’espressione per alcuni aspetti provocatoria, l’approfondimento condotto invita cioè a superare il “paradigma della colpa”: quell’implicito per cui sarebbero i *singoli* attori (individuali od organizzati) a essere, appunto, “colpevoli” del *mismatch* e a dover modificare il proprio agire: come si dice soprattutto dei giovani e in misura minore delle aziende o dei servizi per l’impiego.

Tale paradigma replica invece un “campo” (nei termini di Bourdieu) che è già diseguale, in cui la stratificazione delle risposte individuali non conduce alla semplice sommatoria di queste ultime, ma a un ulteriore consolidamento della disuguaglianza. Nelle parole degli intervistati

---

emerge spesso un'abitudine alla risposta situata; ma più risposte situate non fanno altro che corroborare i limiti di un sistema d'impiego già fortemente segnato dall'esclusione e dalla "violenza simbolica", avulso da una logica sistemica e da prospettive di lungo periodo; in questo modo le logiche premiali continueranno a essere appannaggio di pochi eletti, a fronte di molti esclusi.

Solo se il discorso sulle competenze e sui giovani adulti che se ne fanno latori sarà riportato a una matrice relazionale sarà possibile abbandonare il discorso sui "colpevoli" e restituirlo a un carattere processuale e aperto a esiti strutturanti e dissonanti nel confronto con l'attuale campo di possibilità.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALBERTINI, M., BALLARINO, G. (2019). Reddito, ricchezza e classi sociali. Venticinque anni di disuguaglianze in Italia, 1991-2016. *Stato e mercato*. 115: 69-94.
- ANASTASIA, B., OLIVA, S. (2015). Il lavoro rarefatto. In S. Micelli, S. Oliva (a cura di), *Nord Est 2015. Rapporto sulla società e l'economia* (pp. 66-86). Venezia: Marsilio.
- AZZARITI, F. (2008). *Oltre le competenze. Metodi, esperienze e casi aziendali*. Milano: FrancoAngeli.
- AUTOR, D. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *The Journal of Economic Perspectives*. 3: 3-30.
- BARBIERI, P., CUTULI, G., SCHERER, S. (2018). In-work poverty in un mercato del lavoro duale: individualizzazione riflessiva dei rischi sociali o stratificazione della disegualianza sociale? *Stato e mercato*. 114: 419-460.
- BARBIERI, P., SCHERER, S. (2005). Le conseguenze sociali della flessibilizzazione del mercato del lavoro in Italia. *Stato e Mercato*. 74: 291-321.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza, 2002.
- BECK, U. (1986). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci, 2000.
- BECK, U. (2016). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza, 2017.
- BECK, U., BECK-GERNSHEIM, E. (2002). *Individualisation*. London: Sage.
- BLOSSFELD, H.P., HOFÄCKER, D. (2014). Globalization, Rising Uncertainty and Life Courses in Modern Societies: A Summary of Research Findings and Open Research Questions. *Sociologia del lavoro*. 136: 16-33.
-

- BOURDIEU, P. (1979). *La distinzione. Critica sociale del gusto*, trad. it. di G. Viale. Bologna: il Mulino, 1983.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, LÖIC J.D. (1992). *Risposte. Per una antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- BRANDOLINI, A., GAMBACORTA, R., ROSOLIA, A. (2019). Disuguaglianza e ristagno dei redditi in Italia nell'ultimo quarto di secolo. *Stato e mercato*. 115: 41-67.
- BRYNJOLFSSON, E., MCAFEE, A. (2014). *The Second Machine Age. Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York: W.W Norton & Company.
- BUZZI, C., CAVALLI, A., DE LILLO, A. (a cura di) (2007). *Sesto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- CAVALLI, A., GALLAND, O. (a cura di) (1996). *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*. Napoli: Liguori.
- COLASANTO, M. (2012). Fra scuola e lavoro: un territorio da esplorare. In S. MICELLI, S. OLIVA (a cura di), *Nord Est 2012. Rapporto sulla società e l'economia* (pp. 277-283). Venezia: Marsilio.
- CONFICONI, A., GIRARDI, D., BARAZZUOL, M., CALLEGARI, F. e SANDI, M. (2019). *Di nuovo in gioco. Giovani laureati, competenze e transizioni occupazionali*. [https://www.tb.camcom.gov.it/uploads/SST/\\_OservatorioEconomico/Atti/20191210/Dinuovoingioco\\_report.pdf](https://www.tb.camcom.gov.it/uploads/SST/_OservatorioEconomico/Atti/20191210/Dinuovoingioco_report.pdf)
- CORBETTA, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- DE STEFANO, V. (2016). *The rise of 'Just-in-Time Workforce': On-Demand Work, Crowd Work and Labour Protection in the 'Gig-Economy'*, 71, ILO Working paper – Conditions of Work and Employment Series 71. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2682602](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2682602)
- DIAMANTI, I., MARINI, D. (1996). Il Nord Est. Una società laburista. *Il progetto*. 12: 7-14.
- DOLTON, P., MARCENARO, O., DE VRIES, R., SHE P.-W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. <https://learningportal.iiep.unesco.org>
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *An agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6328&langId=en>
- EUROPEAN COMMISSION (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- FERRERA, M. (2019). *La società del Quinto Stato*. Roma-Bari: Laterza.
- FINOTTO, V. (2015). Formazione e cultura del fare. In S. MICELLI, S. OLIVA (a cura di), *Nord Est 2015. Rapporto sulla società e*
-

- l'economia* (pp. 181-188). Venezia: Marsilio.
- GALLINO, L. (1983). *Informatica e qualità del lavoro*. Torino: Einaudi.
- GALLINO, L. (2001). Le culture del lavoro e l'idea di "lavoro decente". In G. Provasi, T. Maccabelli (a cura di), *Per una nuova cultura industriale* (pp. 99-116). Roma-Bari: Laterza.
- GIRARDI, D. (2019). Dimensione pubblica e traiettorie divergenti: per una ricomposizione delle linee di faglia. In M. Emilio (a cura di), *Dalla frammentazione individuale alla rigenerazione comunitaria* (pp. 21-32). Padova: Libreriauniversitaria edizioni.
- GOSETTI, G. (2011). Giovani, alta formazione e lavoro: una ricerca in un'area del Nord-Est. *Sociologia del lavoro*. 124: 205-224.
- GUPTA, A., SMITH, K., SHALLEY, C. (2006). The Interplay Between Exploration and Exploitation. *Academy of Management Journal*. 49(4): 693-706.
- HECKMAN, J., KAUTZ, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*. 19(4): 451-464.
- INVALSI (2019). *Pisa. Programme for International Student Assessment. Sintesi dei risultati italiani di Ocse Pisa 2018*. <https://www.invalsi.open.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>
- ISTAT (2019a). *Il mercato del lavoro 2018. Verso una lettura integrata*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/227606>
- ISTAT (2019b). *Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/230897>
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/244848>
- MARZADRO, S., SCHIZZEROTTO, A., VERGOLINI, L. (2019). Classi sociali o gruppi multidimensionali? Come rappresentare le disuguaglianze sociali nell'Italia di oggi. *Stato e mercato*. 115: 7-39.
- MÉDA, D. (2016). The future of work: the meaning and value of work in Europe. *Ilo research paper*. 18. [https://www.ilo.org/global/research/publications/papers/WCMS\\_532405/langen/index.htm](https://www.ilo.org/global/research/publications/papers/WCMS_532405/langen/index.htm)
- MICELLI, S. (2017). Ricomporre crescita e territorio. In S. MICELLI, S. OLIVA (a cura di), *Nord Est 2017. Rapporto sulla società e l'economia* (pp. 9-32). Venezia: Marsilio.
- OCPI (2019). *La spesa per la pubblica istruzione*. [osservatoriocipi.unicatt.it](http://osservatoriocipi.unicatt.it)
- OCSE (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE Italia 2017. Sintesi del Rapporto*. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>
- PROGETTO EXCELSIOR (2019). *Sistema informativo per l'occupazione e la formazione*. <https://excelsior.unioncamere.net/>

- REBUGHINI, P., COLOMBO, E., LEONINI, L. (a cura di) (2017). *Giovani dentro la crisi*. Milano: Guerini & Associati.
- REYNERI, E. (2017). *Introduzione alla sociologia del mercato del lavoro*. Bologna: il Mulino.
- ROSINA, A. (2008). *L'Italia nella spirale del "degiovanimento"*. <https://www.lavoce.info/archives/24899/litalia-nella-spirale-del-degiovanimento/>
- RULLANI, E., RULLANI, F. (2019). Dentro la rivoluzione digitale: nuovi modi di generare valore. In Fondazione Nord Est, *Il pentagono dello sviluppo. Rapporto Fondazione Nord Est 2019* (pp. 168-174). [www.fondazione Nordest.net](http://www.fondazione Nordest.net)
- SALATIN, A. (2009). Formazione e capitale umano. In S. MICELLI, S. OLIVA (a cura di), *Nord Est 2009. Rapporto sulla società e l'economia* (pp. 347-355). Venezia: Marsilio.
- SASSEN, S. (2016). *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- SCHIZZEROTTO, A., TRIVELLATO, U., SARTOR, N. (a cura di) (2011). *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*. Bologna: il Mulino.
- SGRITTA, G.B. (2014). De-generazione: il patto violato. *Sociologia del lavoro*. 136: 279-294.
- VILLA, P. (2010). I giovani e il mercato del lavoro in Italia. *Enaip Formazione & Lavoro*. 1: 135-147.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2020). *The Global Competitiveness Report. Special Edition 2020*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2020.pdf)
-

## **DISTINGUERSI PER UNIFORMARSI**

### **Il lavoro cognitivo nell'università tra produzione della conoscenza e mito della mobilità**

di *Sebastian Carlotti e Irene Paganucci\**

#### Abstract

---

*Standing out in conformity: cognitive work in the university between knowledge production and the myth of mobility*

The introduction of cognitive capitalism in the academic environment implemented a market-driven logic which transformed the processes behind knowledge production and mobility of scholars. Today, knowledge workers are forced to acquire many skills and experiences as a mandatory requisite to begin and build their careers. At the beginning of his or her path as researcher, the academic system induces the young researcher to embody individualized and competitive practices in a context of growing work and life precarity. We observed two – only apparently – contradictory trends: on one side, the young researcher is demanded to stand out and distinguish himself by accumulating skills and experiences, whereas, on the other side, this process preordains a rigid conformity of his networks, mobility decisions and knowledge production. This inherent ambiguity of knowledge work falls upon both individuals and the way we understand knowledge. Eventually, the performance of “standing out in conformity” amplifies mechanisms of inclusion and exclusion which result in the production of new social and work inequalities.

#### Keywords

---

Knowledge work; knowledge production; skilled migration.

\* SEBASTIAN CARLOTTI è dottorando in Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa.

Email: [sebastian.carlotti@phd.unipi.it](mailto:sebastian.carlotti@phd.unipi.it)

IRENE PAGANUCCI è dottoressa di ricerca in Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa.

Email: [ire\\_paga@yahoo.it](mailto:ire_paga@yahoo.it)

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.273-296

---

## 1. INTRODUZIONE

**M.** F. ha un dottorato in Scienze chimiche e dei materiali. È sposata, ha due bambini e un assegno di ricerca. Ha alle spalle due periodi di sei mesi all'estero, sei assegni di ricerca di durata intermittente (qualche mese oppure un anno, solo uno biennale), due concorsi nazionali in cui risulta in graduatoria. Sta finendo il sesto assegno e non potrà più rinnovarlo, perché sei è il tetto massimo di anni da assegnista indicato e consentito da un "recente" emendamento (d.l. 192/2014).

La vita di chi sceglie la carriera accademica, o meglio di chi prova a costruirsi una, ha conosciuto negli ultimi tre decenni una rapida trasformazione. Dottorandi e dottorande, ma anche giovani ricercatori e ricercatrici che affrontano i loro primi anni di esperienza in qualità di post-doc e assegnisti, entrano in un mondo universitario radicalmente cambiato dall'imposizione di logiche di mercato sulle attività di formazione e di ricerca. L'affermazione dei principi neoliberali di flessibilità e competitività ha aumentato la precarietà lavorativa ed esistenziale di chi svolge oggi un cosiddetto lavoro intellettuale o cognitivo all'interno del contesto accademico. La crescente pretesa di produttività rivolta ai lavoratori e alle lavoratrici della conoscenza, come vedremo, si unisce alla insistente domanda di competenze accademiche acquisite anche attraverso un'elevata mobilità. Ma anche la creazione di nuove reti sociali e di lavoro racchiude in sé lo scopo di mettere a profitto la propria capacità relazionale e di ottenere nuove opportunità.

Osservando le novità nei fenomeni che dominano la vita nel mondo della formazione e della ricerca, sembrerebbe avere luogo una tendenza imposta ai giovani che può sintetizzarsi con il paradigma apparentemente contraddittorio del "distinguersi al fine di uniformarsi". I ricercatori e le ricercatrici, spinti dalla necessità di emergere per essere in grado di competere in un contesto che offre ben poche certezze, cercano ossessivamente di accumulare titoli, conoscenze e riconoscimenti che certifichino la propria utilità e, in qualche modo, unicità. L'altro lato della medaglia di questo processo che mira a rendere le proprie competenze appetibili e necessarie è l'esigenza che si presenta ai giovani di uniformarsi e attenersi alle strutture di potere e gerarchiche insite nell'accademia, accettando di svolgere lavori precari e dal futuro incerto. Questa condizione di subordinazione lascia poco, o nessuno, spazio all'innovazione o alla richiesta di nuovi diritti per evitare magari di compromettere un eventuale rinnovo dell'assegno di ricerca.

---

Il presente contributo, che si articola in tre parti, si propone di esplorare con un taglio molto ampio questa forte ambiguità del lavoro cognitivo, declinata in vario modo e a più livelli di lettura. Nella prima sarà offerta una rassegna generale intorno ai temi della conoscenza e della sua produzione all'interno del sistema economico globale. Percorrendo i paradigmi della *knowledge society* e del "capitalismo cognitivo" come chiavi di lettura, forniremo un'istantanea dell'incerta condizione in cui si trovano i lavoratori e le lavoratrici della conoscenza, tra pressioni strutturali e ricadute soggettive. La sezione successiva, più specifica e centrata, guarderà alla produzione nel lavoro cognitivo soprattutto nella forma dei prodotti testuali: gli articoli scientifici o i volumi pubblicati rappresentano un tassello sostanziale e decisivo non soltanto del sistema editoriale della scienza, ma dei modi di gestione, selezione ed esclusione relativi alla realtà del lavoro accademico. La parte conclusiva punterà ad analizzare il fenomeno della mobilità alla luce del percorso realizzato in precedenza. Accanto al mito professato della scelta di spostarsi – accumulando competenze, relazioni ed esperienze –, è sempre in gioco una pressione di natura strutturale che non lascia molta scelta a chi intraprende questa strada, "stimolato" a costruirsi senza sosta un capitale per riuscire a guadagnarsi il proprio spazio e una carriera. Il contributo muoverà e sarà guidato interamente dal binomio esplorativo già accennato in precedenza: il lavoro per distinguersi e al contempo uniformarsi in un contesto diventato sempre più competitivo.

## **2. IL LAVORO COGNITIVO TRA MERITO, INCERTEZZA E PRECARIETÀ**

Le trasformazioni avvenute nel contesto accademico hanno un'origine profonda e devono essere ricercate nei cambiamenti propri al sistema socioeconomico in cui viviamo. Nel corso degli ultimi tre decenni la conoscenza ha assunto il ruolo di vera e propria risorsa ed è diventata uno dei principali fattori di produzione del sistema economico contemporaneo. Seguendo l'analisi sviluppata da Peter Drucker (1993), la conoscenza assume quindi una preminenza assoluta all'interno dei processi produttivi creando una nuova categoria di lavoratori della conoscenza, i *knowledge workers*. Su questi nuovi lavoratori si sviluppa quella che Drucker descrive come società della conoscenza o *knowledge society*. Questa concezione si basava su un generale ottimismo che vedeva nella *knowledge society* l'espressione del progresso economico e del benessere sociale (Pastore, 2015). All'interno della società della conoscenza il capitale umano è quindi diventato un vero e proprio

---

fattore di competizione tra Stati che cercano di produrre, attrarre e concentrare un numero sempre maggiore di individui qualificati (Rullani, 2004). Tuttavia, in questa competizione gli Stati economicamente sviluppati godono di un enorme vantaggio strutturale che deriva dalla loro capacità di produrre e attirare individui qualificati a discapito dei Paesi economicamente più deboli (Pastore, 2019).

Analizzando i cambiamenti avvenuti tra gli anni Novanta e i primi anni Duemila, una corrente di studiosi ha osservato l'avvio, con il venire meno di un'economia di stampo fordista, di quello che ha definito "capitalismo cognitivo" (Fumagalli, 2015; Boutang, 2011; Vercellone, 2006). I cambiamenti a cui abbiamo assistito a livello internazionale non hanno investito solamente la sfera legata all'economia ma, secondo Boutang, hanno coinvolto una trasformazione dello stesso sistema capitalista. In questa direzione registriamo nuovi processi produttivi globalizzati e l'accumulazione della ricchezza connotata da una crescente finanziarizzazione economica. Accompagnati dalla deregolamentazione del mercato del lavoro e dall'imposizione della flessibilità lavorativa, questi nuovi principi di stampo neoliberale hanno costituito le fondamenta su cui è stato costruito il capitalismo cognitivo. In contrasto con l'idea di *knowledge society* o di *knowledge-based-economy*, i teorici del capitalismo cognitivo evidenziano le conseguenze di un sistema economico neoliberale sulle modalità di produzione della conoscenza. Il termine "capitalista" ci indica, all'interno di queste trasformazioni, il mantenimento dei principi del sistema capitalista sul ruolo del profitto e dei rapporti di sfruttamento del lavoro. Il paradigma "cognitivo", invece, sottolinea come è cambiata la natura del lavoro e della produzione su cui si fondano i nuovi processi di accumulazione (Fumagalli, 2015; Boutang, 2011).

Seguendo le nozioni introdotte da Bauman (1999; 2000), la società liquida ben rappresenta l'odierna frammentazione sociale. Caratterizzati da politiche di deregolamentazione e da forme di lavoro precario, i processi innescati da una politica neoliberale hanno provocato una profonda incertezza esistenziale a livello individuale. In questa sede è utile sottolineare come il rapporto tra la produzione della conoscenza e un'economia di tipo capitalista abbia esteso lo sfruttamento del lavoro alla messa a valore dell'intera esistenza degli individui. Nel caso dei lavoratori della conoscenza nelle università questo è avvenuto con l'inserimento nel processo produttivo della sfera personale e affettiva degli individui (Leccardi, 2005). Il tempo privato e professionale diventano un tutt'uno e assistiamo a un'estensione indefinita del tempo che viene dedicato al lavoro. In costante ricerca di metodi per assorbire

---

le vite dei lavoratori della conoscenza è cresciuta progressivamente un'economia terziarizzata che fosse funzionale alle nuove logiche di produzione della ricchezza e di mercato.

In generale, i lavoratori della conoscenza fanno parte di quella che Fumagalli (2015) ha chiamato la terza generazione dei lavoratori autonomi, una categoria caratterizzata da una perdurante precarietà contrattuale, dall'incertezza esistenziale e dalla giovane età (Lodovici e Semenza, 2012; Leccardi, 2005). Partendo da questo dato, il caso dei lavoratori e delle lavoratrici che vivono la propria condizione precaria nelle università si inserisce perfettamente in questo quadro grazie al modo efficace in cui Vincenza Pellegrino li descrive come «lavoratori autonomi-dipendenti» (Pellegrino, 2016: 51). L'incertezza contrattuale tipica del giovane precario universitario, infatti, ha come conseguenza la necessità di una costante ricerca di nuovi luoghi dove poter offrire le proprie competenze, un'esperienza tipica, appunto, del lavoro autonomo e che può raggiungere i contorni di una vera e propria forma di lavoro "ibrida" (Pellegrino, 2016; 2015; Marchetti, 2015).

Dalla fine degli anni Ottanta, a partire dai Paesi anglosassoni, l'educazione terziaria ha cominciato a essere investita da una logica di mercato che è stata progressivamente applicata ed estesa all'educazione e alla formazione (De Feo e Pitzalis, 2017). All'interno di questo quadro di riferimento economico e sociale, con il nuovo ruolo svolto dalla conoscenza e dai suoi meccanismi produttivi, in parallelo abbiamo assistito alla creazione di una vera e propria economia della formazione sulla base di un mercato delle università e della ricerca. Modellati secondo i principi propri del mercato del lavoro in chiave neoliberale, i percorsi educativi sono stati plasmati e adeguati alla richiesta di flessibilità e di competizione tra le istituzioni universitarie come tra gli stessi ricercatori.

Dagli anni Novanta si è affermata una tendenza alla standardizzazione nella certificazione delle competenze e dei processi valutativi nel mondo della formazione universitaria. In Europa, questo sviluppo ha avuto avvio a seguito del cosiddetto processo di Bologna che ha introdotto il progressivo adeguamento e l'integrazione dei sistemi formativi dei vari Stati in Europa (Toscano *et al.*, 2014; Lodovici e Semenza, 2012). Tuttavia, in contemporanea a questo cambiamento sono emersi nuovi strumenti e attori che hanno definito sistemi di classificazione e di valutazione delle *performance*, analizzando le capacità sia delle università e sia dei suoi ricercatori al fine di stabilire classifiche o *rankings* tra di essi (Gambardella *et al.*, 2019; De Feo e Pitzalis, 2017). La creazione di questi processi valutativi ha avuto lo scopo di quantificare la loro produttività e appetibilità per il mercato economico e il potenziale studente-consumatore

---

di un servizio. Questi *rankings*, costruiti sulla base di criteri di natura economica, hanno creato una nuova forma di competizione sia sul piano degli istituti universitari, sia sul piano della classificazione delle competenze dei loro ricercatori.

In questo scenario l'interesse generale è stato spostato verso la produzione di conoscenze altamente specializzate e sempre più lontane dalla vocazione alla didattica e alla ricerca tipiche delle università (Pellegrino, 2016). Le classifiche e le valutazioni dei ricercatori e dei loro prodotti sono oggi caratterizzati da due fattori dominanti: il merito e il riconoscimento (Fumagalli, 2016). Da un lato il merito, che distingue tra chi ha "valore" e chi no e, dall'altro, il riconoscimento che divide tra chi gode di successo e chi no. Rapidamente il merito e il riconoscimento sono diventati i nuovi strumenti utili allo sfruttamento economico dei lavoratori della conoscenza, che a loro volta sono tenuti sotto controllo grazie a forme di lavoro altamente precarie. Spesso al centro del dibattito politico, il paradigma della "meritocrazia" è stato presentato da parte della politica neoliberale come il giusto riconoscimento delle competenze acquisite. Il concetto di merito ha creato una spinta strutturale che ha forzato i lavoratori cognitivi a eccellere per distinguersi dalla concorrenza. In questo modo, tuttavia, il lavoratore si è dovuto uniformare a una logica competitiva e ai nuovi meccanismi del lavoro della conoscenza che, come vedremo tra poco, si ripercuotono direttamente sulle sue scelte in termini di mobilità professionale e di approccio ai prodotti della propria ricerca.

Celebrato a lungo come strumento di giustizia, originariamente il concetto di "meritocrazia" era stato coniato per discutere i rischi di una società meritocratica. Nel 1957 l'accademico inglese Micheal Young (1961; 1994) pubblica *The Rise of the Meritocracy*, un romanzo che racconta di un futuro distopico in cui la società è stata plasmata da una élite di meritevoli. Basata su una rigida divisione in caste di merito, la disuguaglianza sociale non rendeva più possibile passare a una casta superiore. Concepito come riflessione sulla difficoltà di valutare il merito, nel tempo lo stesso Young (1994) ha dovuto intervenire più volte per rettificare l'uso contraddittorio che si era fatto del suo paradigma.

La condizione lavorativa all'interno delle università ha subito il più ampio processo di flessibilizzazione delle forme contrattuali avvenuto in generale nel mercato del lavoro (Lodovici e Semenza, 2012). Il lavoratore della conoscenza, ben rappresentato dalla figura del precario cognitivo, ha quindi visto trasformarsi progressivamente le proprie coordinate di spazio e di tempo legate alla sua attività produttiva, rispetto alla quale all'aumentare della precarietà lavorativa ed esistenziale ha subito anche

---

una decrescita del salario (Leccardi, 2005). Specialmente i giovani che intraprendono la propria carriera come dottorandi o assegnisti si confrontano con i problemi legati alla precarietà contrattuale ed esistenziale (Pastore, 2019). A questo si aggiunge che con la rivoluzione informatica, rafforzando l'assorbimento della sfera privata a quella lavorativa, il giovane si trova inserito nella propria quotidianità in un sistema di costante obbligazione al lavoro (Fumagalli, 2015).

Per comprendere il processo dietro all'estensione del lavoro cognitivo alla vita privata e affettiva dei precari dell'università è fondamentale esaminare l'incidenza dell'introduzione di una condizione mista tra flessibilità, precarietà economica e contrattuale (Lodovici e Semenza, 2012). Questi tre fattori, infatti, hanno radicalmente modificato la capacità dei singoli di pianificare la propria esistenza sia in termini geografici che familiari (Leccardi, 2005). Una descrizione pertinente di questo meccanismo è quello della "trappola della passione" (Murgia, 2012; Murgia e Poggio, 2012). Secondo questo concetto, i giovani precari della conoscenza sono chiusi in una trappola che li inganna attraverso l'offerta di un impiego che gli permette di lavorare in un ambito dove possono coltivare la propria passione e i propri interessi. Tuttavia, questa prospettiva cela la sofferenza e la perdurante instabilità lavorativa, anche geografica, cui il giovane ricercatore è sottoposto per seguire la propria passione. A questo si aggiunge un processo di auto-identificazione con il proprio lavoro finalizzato a far ritenere i giovani di lavorare per se stessi, svincolandoli in questo modo da normali abitudini lavorative e aumentando il tasso di sfruttamento alimentato dalla costante incertezza contrattuale (Murgia e Poggio, 2012). Come descritto da Standing (2011), la condizione frammentata dei precari e del concetto di precarietà compone un quadro molto eterogeneo e lontano dal formare una "classe" capace di condividere interessi e battaglie. La precarietà contrattuale segna anche una condizione di forte debolezza politica nel caso dei precari cognitivi. L'individualizzazione e la frammentazione del proprio settore di lavoro hanno quindi creato il presupposto per un'ulteriore forma di controllo del precario cognitivo che gli impedisce di sviluppare una capacità politica (Pellegrino, 2016; Fumagalli, 2015).

Gli aspetti legati alla passione e alla soddisfazione lavorativa rappresentano uno degli elementi che caratterizzano la sussunzione della vita privata all'attività lavorativa necessaria a ottenere una carriera in università. Tuttavia, come sottolineato da Vincenza Pellegrino (2016), pur rimarcando la centralità del nesso tra la spinta all'autorealizzazione e all'auto-costrizione al lavoro, lo stesso concetto di passione può essere

---

fuorviante se non si considerano adeguatamente i meccanismi alla base del sistema produttivo intellettuale. I fattori di merito e riconoscimento hanno posto le fondamenta per un nuovo mercato del lavoro, intensificando quella che Fumagalli (2016) ha chiamato la cosiddetta “trappola della precarietà”. Si tratta di un “circolo vizioso” nel quale i precari cognitivi vengono posti nella condizione di non poter abbandonare la propria posizione lavorativa a causa della difficoltà intrinseca di cambiare la propria traiettoria professionale verso una soluzione in grado di offrire una maggiore stabilità. La trappola della precarietà si riflette quindi proprio sulla debolezza contrattuale dei lavoratori cognitivi, favorendo una bassa retribuzione salariale e un’impossibilità di reclamare maggiori diritti (Pellegrino, 2016).

Del complesso di elementi messo insieme in questo quadro, andremo a investigare nelle prossime sezioni l’argomento dei prodotti, in quanto oggetti di valutazione, e il fenomeno inerente alla mobilità accademica, trattandosi di esempi particolarmente utili al fine di illustrare ciò che abbiamo individuato come necessità di doversi distinguere e al contempo uniformare all’interno dei circuiti del lavoro cognitivo.

### **3. PRODOTTI IN SERIE? IL SISTEMA EDITORIALE E PRODUTTIVO DELLA SCIENZA**

Facendo un breve giro sulle pagine ufficiali delle principali case editrici in ambito scientifico, si incontrano servizi editoriali variegati: revisione della forma e della lingua di uno scritto, affinché possa competere nell’uso dell’inglese con gli standard accademici e scientifici mondiali; traduzione in lingua inglese di un lavoro scritto in altra lingua, nel proposito di abbattere – si va a puntualizzare – ogni tipo di barriera linguistica esistente; rimozione o variazione degli errori più comuni a cui si possono imputare, nella fase *peer review*, problematiche o rigetti a più livelli del processo. I servizi presentati sono tutti a pagamento: dalle cifre più accessibili dell’*editing* di base, fino ai costi maggiorati dei servizi *plus* o *premium*.

La questione riferibile ai prodotti della scienza è una questione che inserita nel discorso generale sui sistemi di valutazione nel mondo universitario si dimostra decisiva e fortemente controversa, interessando ciò che viene valutato e misurato e che concorre a strutturare il lavoro cognitivo e nei fatti anche le chance professionali dei soggetti. Si può intanto riconoscere una doppia implicazione. Da una parte ogni prodotto

---

di un lavoro di ricerca – limitandoci a guardare ai “resoconti testuali” (Latour, 1996) – è il risultato “oggettivato” di processi multiformi. Come l’apice visibile di un iceberg sottostante, ogni prodotto realizzato, e percepito come autonomo, è connesso strettamente al suo contesto di esistenza: alle premesse materiali, simboliche, relazionali entro le quali ha preso forma e si è disposto e strutturato. D’altra parte, quando viene pubblicato e messo in circolo, un prodotto si fa *driver* di una serie di processi. Gli istituti, le riviste, le carriere dei soggetti oggi sono valutati sulla produttività, che piuttosto che concernere un’idea di qualità si traduce in primo luogo in *quanto* è stato pubblicato e nel suo *impatto* nei circuiti delle comunità scientifiche. Tale via valutativa, ormai ampiamente praticata, va a sua volta a ritradersi in capitali disponibili, risorse, traiettorie, progettualità future, scaricando i suoi effetti – e in Italia è assai evidente – perlopiù su chi è precario e non ancora strutturato (Colarusso e Giancola, 2020).

Questa doppia posizione di prodotti e contenuti – cioè “traguardi” e poi “vettori” di processi successivi – è stata espressa da Callon, sociologo francese iniziatore con Latour della *Teoria dell’attore-rete* (ANT), rifacendosi al vocabolo e all’idea di «intermediary» (Callon, 1990: 134), intendendo con quest’ultimo qualsiasi contenuto che mediando e transitando fra gli attori di un contesto definisce modi e forme del rapporto fra gli stessi. Sono inclusi da Callon come esempi di *intermediaries* «scientific articles, computer software, disciplined human bodies, technical artefacts, instruments, contracts and money» (*ibidem*). Già in *Laboratory Life* (Latour e Woolgar, 1979) e in *The Manufacture of Knowledge* (Knorr Cetina, 1981), due lavori simili usciti quasi in simultanea, gli studiosi interrogavano con metodo etnografico il lavoro quotidiano in due contesti di laboratorio, di biologia nel primo caso e di chimica nell’altro. Se la vita di laboratorio (ma lo stesso si può dire per contesti di ricerca umanistico-sociali) è il processo in cui, attraverso controversie e selezioni, si realizzano e si *fabbricano* i fatti della scienza, l’articolo scientifico – in entrambi i contributi – rappresenta il punto clou di quel processo negoziale: l’«end-product» (Knorr Cetina, 1981: 94) della ricerca, che ne espone i risultati. Ma ben lungi dall’emergere in maniera lineare, la stesura di un articolo è un processo nel processo: selezioni, omissioni, traduzioni e riscritture vanno a tessere il *backstage* del prodotto pubblicato, il quale può recarne traccia in gradi molto differenti. «The scientific paper – si sbilancia Knorr Cetina – hides more than it tells on its tame and civilised surface» (*ibidem*).

---

Nel ritratto che ha avviato questa riflessione sui prodotti – uno scorcio molto rapido del mondo editoriale nel settore della scienza e degli articoli accademici – compaiono già i “nodi” e gli elementi principali che interessano il sistema di pubblicazione scientifica e la sua fisionomia su scala planetaria: l’inglese come ELF, lingua franca della scienza; l’elevata concorrenza e l’ansietà competitiva; l’esistenza di “barriere” da dover oltrepassare; l’intervento di una logica di scambio e di profitto.

Che l’inglese sia la lingua di elezione della scienza – della sua divulgazione, discussione, produzione – è un dato ormai incontrovertibile e ampiamente analizzato. In un articolo a più mani pubblicato di recente (Vera-Baceta *et al.*, 2019) si è operato a dare un quadro puntuale e sistemático del “peso” delle lingue impiegate in due famosi database<sup>1</sup>, ovvero Web of Science (WoS), di proprietà di Clarivate, e la banca dati Scopus, gestita da Elsevier. Nei prodotti indicizzati complessivamente nel 2018, l’inglese è nettamente dominante sulla scena: in Scopus per il 92,64%, per il 95,37 nel caso di WoS (il cinese va a occupare il secondo posto in Scopus, posizione detenuta, in WoS, dallo spagnolo). Ma non spicca solamente nei due grandi database. L’inglese è sia la lingua degli incontri più formali – dei congressi, dei convegni, dei rapporti fra istituti – sia la lingua condivisa nei circuiti non formali, degli scambi fra studiosi e studiose in tutto il mondo. In quest’ultima accezione, con funzione veicolare, è uno strumento che risponde all’esigenza di capirsi, di poter comunicare negli “spazi” della scienza – sempre più transnazionali e costruiti globalmente. D’altro canto come lingua formalmente prevalente – in cui si scrive, si produce, si pubblica e si valuta –, l’inglese chiama in causa problematiche e tensioni. C’è una mole molto vasta di lavori trasversali che ha indagato i disquilibri che ne possono discendere (Firth, 1990; Swales, 1997; Ammon, 2001; Ferguson, 2007; Phillipson, 2008). Si evidenzia nel complesso come dietro la facciata di canale universale e, per l’appunto, medium “franco”, si dispieghino dinamiche di forza e di potere che vedono l’inglese *first language* (L1) per alcuni e *second language* (L2), o *third language*, per soggetti non anglofoni. Un vantaggio indubitabile dei primi sui secondi di cui i primi, molto spesso, non si mostrano coscienti: «While such pressure is keenly experienced by scholars writing out of non-Anglophone contexts [...]. Anglophone scholars often seem

---

<sup>1</sup> Si tratta di portali, vere e proprie banche dati, che raccolgono e indicizzano i prodotti della scienza e che propongono un servizio non soltanto bibliografico ma anche bibliometrico, finalizzato alla valutazione.

unaware of the privileged position they (we) hold, or the invisible benefits that such a position ensures» (Lillis e Curry, 2010: 1).

Lo specifico argomento dell'*academic writing* è centrale non soltanto per i seguiti linguistici, ma proprio per la stretta connessione e dipendenza tra prodotti e componenti strutturali ed economiche del mondo del lavoro scientifico-accademico. Guardando più in dettaglio al processo di scrittura, la stesura di uno scritto in una lingua che è L2 – e si tratta perlopiù della scrittura in lingua inglese – ha diverse implicazioni a più livelli di lettura. Non possiamo in questa sede approfondirne i lineamenti, ma ci pare interessante riportarne alcuni tratti che segnalano gli aspetti non “pacifici” e sottesi: un dispendio superiore sia di tempo che energie si accompagna, in molti casi, alla scrittura in L2 (Curry e Lillis, 2007; Englander e Corcoran, 2019), una pratica connessa – come è emerso in due ricerche realizzate su studiosi messicani e taiwanesi – a percezioni amplificate nei gradi di difficoltà, insoddisfazione e di ansietà sperimentati nel processo (Hanauer e Englander, 2011; Hanauer, Sheridan e Englander, 2018); il possibile ricorso, molto spesso a pagamento, alle figure poliedriche dei *literacy brokers* (Lillis e Curry, 2006) – traduttori, mediatori, *supervisors*, editori; la presenza di una spinta verso l’uniformità, la tendenza ad aderire a un certo canone stilistico – d’altronde destinato a un’accoglienza più convinta – che lavora a mascherare differenze soggettive, di genere, di lingua, di cultura e così via<sup>2</sup> (Belcher, 2009). Sussistono in sostanza, per chi scrive in L2, difficoltà più consistenti per riuscire a pubblicare, soprattutto su riviste con un *ranking* molto alto in cui di solito i *gatekeepers*<sup>3</sup> sono anglofoni L1, un fattore che concorre a scoraggiare deviazioni e a rafforzare una retorica e un modello ben precisi (Tardy, 2004). A quest’ultimo riguardo menzioniamo l’IMRaD *format*, un acronimo che espone la sequenza più corretta per redigere e “scandire” un articolo scientifico (*Introduction, Methods, Results, and Discussion*), oltre a dare indicazioni più precise e dettagliate sulla giusta impostazione di ogni singola sezione. Dedicato unicamente al sottogenere *introduction*, incontriamo il cosiddetto CARS *model* di Swales (1990) (*Create A Research Space*), un modello che si articola in più “mosse” o movimenti – strategie discorsuali e retorico-linguistiche – per scrivere e proporre introduzioni di successo. La premessa dietro a entrambi è la crescente concorrenza che qualifica, attualmente, il lavoro

<sup>2</sup> Pur dovendo condensare in poche righe questi aspetti, rileviamo l’operare anche di forze divergenti, e che il fenomeno è complesso, sfaccettato e in divenire.

<sup>3</sup> Chi controlla e seleziona gli articoli da pubblicare.

della scienza. Riferendosi allo schema da lui stesso sviluppato, Swales sostiene che

CARS metaphor privileges an environment in which originality tends to be highly prized, competition tends to be fierce, and academic promotionalism and boosterism are strong. It primary reflects research in a big world, in big fields, in big languages, with big journals, big names and big libraries (Swales, 2004: 226).

Questa spinta a ritagliarsi e conquistarsi il proprio spazio fa azionare delle pratiche e dinamiche di scambio. Richiamando il nostro esordio sui servizi editoriali, far tradurre a pagamento il proprio articolo scientifico – portandolo agli standard, anche minimi, richiesti – non vuol dire superare la barriera della lingua ma “tradurla” e convertirla in un ostacolo economico, o per altri in una fonte di guadagno e di potere.

Gli elementi ripercorsi brevemente fino a qui, focalizzando l'attenzione sulla fase di scrittura, si colorano di nuove, eterogenee sfumature se torniamo alla nozione di Callon di *intermediario*, di un qualcosa che interviene fra gli attori di un contesto concorrendo a definirne la natura dei rapporti. E i prodotti, abbiamo visto, sono sia dei risultati di processi di ricerca e, appena dopo, di scrittura – gli *end-products* della ricerca, li ha chiamati Knorr Cetina – sia “giunture” decisive di un sistema generale che organizza la struttura del lavoro cognitivo. L'attività lavorativa, e anche la sua valutazione, va a fondarsi in primo luogo sui prodotti pubblicati, sulla loro quantità e collocazione editoriale che in concreto si traducono in classifiche e punteggi. Pubblicare in fascia A<sup>4</sup> – sulle riviste più quotate – e su riviste con un alto e ragguardevole *Impact Factor* rappresenta l'obiettivo di individui e istituzioni: per i primi per avere avanzamenti di carriera o una maggior continuità e stabilità lavorativa, per le altre con lo scopo di ottenere più risorse da investire nei progetti, negli scambi, nei contratti. In tal senso l'*Impact Factor* (IF) è l'esempio più eloquente del sistema di gestione e valutazione della scienza: elaborato da Eugene Garfield, studioso statunitense, si tratta di un famoso indicatore bibliometrico che è volto a valutare, e classificare, le riviste in base al numero di volte in cui gli articoli pubblicati risultano citati da altri articoli scientifici. Pur essendo uno degli indici più usati e perseguiti, è stato oggetto di una critica

---

<sup>4</sup> La divisione in fasce (quella A è la superiore) è un sistema di classificazione delle riviste scientifiche vigente in Italia ed espletato dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) ai fini del calcolo di indicatori specifici per l'Abilitazione Scientifica Nazionale.

serrata e radicale: la priorità al “contenitore”, la rivista, sull’articolo; l’approccio scientometrico, cioè quantitativo; il non poterlo riprodurre e i suoi conflitti di interesse, essendo l’IF di proprietà di società di *private equity*. Se guardiamo solo al numero di articoli prodotti, la Cina nel 2018 dominava la classifica, ma in termini di impatto – ovvero il numero di citazioni – gli Stati Uniti sono saldi nella leadership mondiale<sup>5</sup>. Ciò comporta un maggior peso della propria produzione sia a livello di prestigio (o meglio, popolarità) sia a livello editoriale, scientifico, economico.

Quanto emerso in questo quadro, anche se rapido e parziale, è l’esistenza di un sistema funzionante attorno a un “centro” che, al di là dell’accezione più geografica e spaziale, fa le regole retoriche, linguistiche, scientifiche del “gioco dei prodotti” nel settore della scienza. Ma da un centro, o da più centri, si diramano periferie: un rapporto da esplorare non in chiave dicotomica ma come relazione problematica e dinamica: «power difference should be treated as a fundamental condition of center/periphery relations. [...] [but] the center and periphery are not monoliths that always correspond in every domain of consideration. The terms are fluid [...]» (Canagarajah, 2002: 42). Relazione in cui i prodotti, come abbiamo argomentato nei passaggi radunati brevemente nel paragrafo, funzionano da *snodi* – da giunture connettive – che producono conflitti quasi sempre non visibili, celati dietro al volto inoffensivo del “traguardo”. Interrogarne ulteriormente proprietà e contraddizioni, anche alla luce del binomio articolato in questa sede tra gli stimoli a distinguersi e al contempo uniformarsi, è una domanda riflessiva che pensiamo imprescindibile: non solo per comprendere tensioni e asimmetrie ma investigare anche le zone liminari e negoziali in cui si possono attivare strategie di resistenza – inter-linguistica, accademica e perfino editoriale. Ne è un esempio in grande scala la realtà legata a SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), piattaforma in *open access* di risorse bibliografiche latino-americane, caraibiche, africane che è diretta a dare spazio a produzioni “periferiche” nell’ottica di accrescerne l’impatto in tutto il mondo e in un’idea di conoscenza condivisa e decentrata.

#### 4. L’ESPERIENZA ALL’ESTERO TRA MITO E MOBILITÀ ACCADEMICA

Nella competizione globale per i lavoratori qualificati le università hanno assunto un ruolo di primo piano nella produzione e attrazione di

<sup>5</sup> <https://nces.nsf.gov/pubs/nsb20206/executive-summary>

capitale umano. Nel quadro più ampio della globalizzazione, dove la conoscenza e i suoi portatori sono diventati sempre più mobili, gli Stati capaci di attirare e concentrare un maggior numero di lavoratori qualificati sono visti come più competitivi sul piano economico (Rullani, 2004). Questa strategia economica e politica ha innescato dei cambiamenti che si sono riversati direttamente sulle abitudini, le possibilità e le necessità di mobilità di accademici e ricercatori (Oliver, 2012). In questo senso osserviamo una crescente segmentazione del lavoro cognitivo connotato dalla flessibilità e dall'individualizzazione dei propri processi di formazione e di lavoro (Ballatore, 2014). In particolare, in questa sezione ci soffermeremo sulla trasformazione della mobilità accademica, sul suo impatto sui ricercatori e sulle difficoltà che incontrano nella costruzione del proprio percorso lavorativo ed esistenziale.

La narrazione che è stata prodotta intorno alla mobilità – che qui intendiamo come il “mito della mobilità” descritto da Raffini (2017) – ci ha presentato il fenomeno come un'esperienza sempre positiva e benefica per il giovane ricercatore. Il mito della mobilità si costruisce infatti sull'idea che lo spostamento internazionale è sempre funzionale al progresso degli Stati e degli individui, arricchendoli sia economicamente che a livello di qualità di vita. Questa rappresentazione è stata ampiamente colta da Ballatore (2014: 56) che reputa l'odierna concezione che abbiamo della mobilità come un «prodotto distorto di un'ideologia liberale che vede l'individuo come padrone assoluto del proprio destino». A questo si aggiunge un senso di obbligo alla mobilità che Raffini in modo efficace descrive come «un vero e proprio imperativo morale, funzionale al modello economico e sociale neoliberista» (Raffini, 2017: 76) e che ci pone di fronte all'interrogativo di quanto sia possibile ritenere il ricercatore artefice della propria vita. Fin da studenti il “mito” dell'esperienza all'estero si accompagna alla necessità di accumulare competenze, prima in forma di titoli accademici e certificazioni linguistiche, poi in termini di esperienze di ricerca internazionali finalizzate ad arricchire il proprio curriculum. Il giovane ricercatore, quindi, è spinto a distinguersi dal resto della competizione grazie alla varietà e qualità offerta dal proprio CV. Allo stesso tempo, il giovane si inserisce in un percorso obbligato che lo vede uniformarsi a una pressione strutturale inducendolo alla mobilità per garantirsi una continuità lavorativa.

Da sfondo alla competizione globale per la conoscenza fa l'idea, ormai accettata acriticamente, che il legame tra un maggior tasso di capitale umano sia accompagnato automaticamente da benessere e

---

crescita economica. In questo senso si inseriscono i concetti di *brain drain*, *brain gain* e *brain circulation* che vengono usati in materia di migrazione qualificata. Queste nozioni tendono ad amplificare gli aspetti legati agli Stati e alla loro competizione economica, ricoprendo un ruolo centrale nel più ampio dibattito sul rapporto tra migrazioni qualificate e sviluppo economico. A livello europeo prevale oggi una visione politica che promuove la *brain circulation*, una migrazione dei ricercatori di tipo altamente flessibile e temporanea – ritenuta particolarmente benefica – in linea con le richieste del mercato del lavoro (*ibidem*).

La capacità degli Stati di attirare un maggior numero di ‘menti’ si ripercuote su quanto il suo sistema accademico è percepito come internazionalizzato (Iredale, 1999). L’internazionalizzazione, intesa come processo di standardizzazione e integrazione dei sistemi accademici, emerge verso la fine degli anni Novanta e inaugura un periodo in cui la mobilità degli studenti comincia a espandersi diventando parte di un normale percorso di studio. In quegli anni, la spinta alla standardizzazione e all’internazionalizzazione insita nei processi di Bologna e di Lisbona mirava a rendere l’Europa e il suo mercato l’economia della conoscenza più competitiva al mondo (Pastore, 2015). L’emergere di *rankings* e sistemi di valutazione ha contribuito a diffondere l’idea che il progresso economico si legasse alla competizione globale tra le migliori università. Inserita nel quadro di una crescente internazionalizzazione, la standardizzazione dei sistemi statali era quindi pensata per favorire una libera competizione globale per le conoscenze e un’allocazione dei lavoratori cognitivi secondo le leggi di mercato (Toscano *et al.*, 2014).

In questo tipo di narrazione basato sull’esaltazione degli aspetti benefici si tende generalmente a escludere gli aspetti negativi legati all’internazionalizzazione e all’adozione di logiche di mercato nel mondo della conoscenza (Teichler, 2015). Frequentemente si mescolano – e confondono – varie forme di mobilità attraverso la promozione di concetti come internazionalizzazione, eccellenza e competitività. Tra gli elementi negativi possiamo certamente annotare i costi e i sacrifici imposti ai lavoratori cognitivi che soffrono l’aumento dei rischi collegati alle proprie prospettive di lavoro e di carriera (Raffini, 2017). Specialmente i giovani figurano tra coloro che sperimentano maggiormente questi effetti negativi e subiscono i cambiamenti avvenuti nel mondo della formazione e del lavoro (Ballatore, 2014). La flessibilità, la precarietà lavorativa, la disoccupazione a intermittenza, i contratti a tempo determinato e i tirocini non retribuiti, rappresentano

---

solo alcune delle tante situazioni con cui i giovani devono confrontarsi nella loro vita se scelgono la via del lavoro cognitivo. La mancanza di impiego e l'incertezza legata a eventuali rinnovi di contratto o assegni di ricerca, spinge i giovani a valutare la mobilità come mezzo per assicurarsi un lavoro. La mobilità diventa così una valvola di sfogo per coloro che sono alla ricerca di opportunità che il proprio contesto accademico di origine non è in grado di offrire (Ackers, 2008).

Descrivendo la vasta platea di post-doc, secondo Cantwell (2011) la mobilità è diventata un fattore di negoziazione forzata in cui viene scambiata la propria capacità di produrre conoscenza in cambio di condizioni di vita e di lavoro più favorevoli. Tuttavia, sottolinea che questo scambio non è libero e che la mobilità internazionale «is circumstantial and is sometimes coerced, sometimes negotiated, and often both» (Ivi: 429). Rifacendosi agli studi di altri autori, Cantwell (2011) invita a considerare più elementi e distingue tre tipologie di mobilità accademica: accidentale, negoziata e forzata. Per migrazione “accidentale”, concetto estrapolato da un lavoro di Musselin (2004), intende una mobilità che risponde alle esigenze del mercato del lavoro ed è definita dalle circostanze nelle quali si inserisce lo spostamento internazionale. La mobilità è “negoziata” (Shachar, 2006), invece, quando lo scambio avviene all'interno di un contesto in cui le regole e le condizioni sono definite in base a criteri e accordi prestabiliti all'interno dei quali il lavoratore cognitivo liberamente decide di cedere le proprie capacità. Nonostante l'apparente libertà di scelta, questa negoziazione è fortemente asimmetrica in quanto gli Stati più ricchi hanno maggiori possibilità di condurre questi scambi (Beltrame, 2007). Infine, la mobilità è definita “forzata” (Ackers, 2008) quando lo spostamento del lavoratore cognitivo non è ritenuto frutto di una libera scelta. La mobilità si svolge da un contratto al prossimo, spingendo il ricercatore verso il luogo dove riesce a trovare l'opportunità di un nuovo lavoro. Riassumendo tra queste tre forme di mobilità accademica, Cantwell (2011) ritiene che prese da sole nessuna riesca a descrivere sufficientemente il fenomeno. Invece, questi concetti dimostrano la loro piena utilità analitica quando utilizzati congiuntamente per mettere in evidenza le complesse sfaccettature della mobilità accademica.

Nella prima fase di un percorso accademico lo spostamento internazionale è diventato un mezzo concepito per migliorare le proprie possibilità di trovare un'occupazione nella ricerca. La mobilità però non è lineare e comporta una molteplicità di esperienze diverse, mantenendo, tuttavia, in comune la generale incertezza in cui i giovani devono muoversi. Questa condizione, legata all'uso esclusivo di

---

contratti a tempo determinato, conduce i lavoratori cognitivi a dover superare un complesso e protratto “*gap of insecurity*” (Oliver, 2012). Spostandosi da un contratto a tempo determinato al prossimo, la temporaneità insita nella mobilità dei migranti qualificati viene contraddittoriamente rappresentata come il frutto di una libera scelta (Beltrame, 2007). Introducendo dinamismo nel mercato del lavoro, è proprio la temporaneità dell’impiego a essere considerata un elemento benefico per la produttività poiché offre al lavoratore la possibilità di incrementare competenze ed esperienze.

Questa rappresentazione ovviamente nasconde, come abbiamo visto, il fatto che l’incertezza contrattuale e la mobilità non rappresentano una libera scelta ma un vero e proprio imperativo imposto al ricercatore che vuole mantenere un impiego e un salario. Infatti, è proprio il fattore tempo a ricoprire un ruolo centrale in questo processo. Passando il tempo, il giovane ricercatore è sempre più incline a dover soppesare la possibilità di una mobilità per lavoro con decisioni e rischi di natura familiare e affettiva (Ballatore, 2014). La sfida che si pone di fronte all’individuo si realizza nel dover bilanciare l’esigenza di una continuità lavorativa con le scelte condivise con i propri legami affettivi. Le decisioni inerenti alla mobilità lavorativa, generalmente, sono prese proprio a livello di nucleo familiare e solo raramente a livello individuale (Oliver, 2012). La famiglia, infatti, spesso deve accettare l’instabilità esistenziale di questa tipologia di lavoro che costringe i partner a confrontarsi con il difficoltoso compito di adeguare le proprie carriere l’uno con l’altro.

La disponibilità di dati e statistiche affidabili nell’ambito della mobilità accademica è un tema che viene raramente trattato e che tuttavia dovrebbe indurre a nuovi spunti di riflessione. Mentre per la mobilità internazionale degli studenti disponiamo di un crescente numero di dati, la mobilità di ricercatori e accademici non è quasi mai presente nelle elaborazioni statistiche (Teichler, 2015). A rendere complessa l’analisi e la comparazione dei dati è la forte eterogeneità delle definizioni e dei diversi inquadramenti normativi dei ricercatori nei Paesi di riferimento. I questionari e le interviste rappresentano così i pochi strumenti a disposizione per comprendere le dinamiche e le tendenze nella mobilità cognitiva. Tra le poche evidenze di cui disponiamo vi è il dato che le motivazioni alla base della decisione di optare per la mobilità internazionale, a prescindere dal Paese di origine, sono quasi sempre le stesse. Tra queste vengono identificate la possibilità di ottenere finanziamenti alla ricerca, un contesto scientifico di alto profilo e condizioni di lavoro e di vita migliori anche in termini

---

di prospettive (Brandi, 2017). Inoltre, se i ricercatori sono concordi con il ritenere vantaggiosa l'esperienza internazionale, allo stesso tempo il suo impatto sulla carriera è considerato dagli stessi ricercatori come molto limitato rispetto a quanto solitamente ritenuto (Teichler, 2015).

Nel caso della mobilità internazionale dei ricercatori italiani non disponiamo di dati statistici affidabili a sufficienza, ma è generalmente accettata la visione che i flussi in uscita prevalgono in modo netto su quelli in ingresso. In particolare, questo dato è supportato dalle evidenze a disposizione dell'Istat (2019) sulla popolazione laureata che ha scelto di emigrare. Tra i motivi alla base di questo fenomeno vi è la ricerca di sistemi universitari ritenuti più stabili, oltre che di una maggiore disponibilità di finanziamenti e una maggiore possibilità di essere assunti sia nelle università pubbliche ma anche nei centri di ricerca privati (Brandi, 2017). Nel caso italiano, tuttavia, la discussione si limita comunemente al dibattito sulla "fuga dei cervelli" e sulle sue cause. Solo pochi studi hanno cercato di riportare direttamente la voce dei ricercatori italiani all'estero. Queste ricerche, condotte tramite interviste con i ricercatori italiani all'estero, ci hanno fornito un quadro molto interessante circa le opinioni e motivazioni alla base della loro mobilità (Sbalchiero e Tuzzi, 2017; Monteleone e Torrisi, 2012).

La mancanza di opportunità e di capacità di poter pianificare il proprio futuro rappresentano per i ricercatori italiani alcune delle principali cause dietro la decisione di spostarsi in un altro Paese. Se in molti casi si tratta di una decisione necessaria – e forzata – volta alla ricerca di migliori condizioni di vita e di lavoro, la mobilità dei ricercatori italiani rappresenta anche il tentativo di accumulare quelle competenze ed esperienze ritenute obbligatorie da possedere nel proprio curriculum e che sono viste come necessarie per accedere a una carriera accademica in Italia. Tuttavia, nonostante una narrazione che promuove questi spostamenti con il fine di aumentare la propria competitività sul mercato del lavoro, il ricercatore italiano che decide di rientrare in Italia dopo l'esperienza della mobilità corre il rischio concreto di non trovare impiego (Raffini, 2017). Il contesto italiano, nonostante l'importanza attribuita al merito e all'internazionalizzazione, soffre ancora di una rigidità istituzionale nei poteri universitari che governano l'accademia con modalità poco trasparenti. In questo contesto, la precedente esperienza di mobilità può causare una maggiore insicurezza lavorativa per il ricercatore italiano che, paradossalmente non trovando impiego in Italia, si vede di nuovo obbligato a dover cercare migliore fortuna all'estero.

---

## 5. CONCLUSIONI

In questo periodo storico i giovani ricercatori e le giovani ricercatrici si trovano a vivere sulla propria pelle le trasformazioni avvenute nel quadro più ampio dei metodi di produzione della conoscenza secondo i principi tipici del mercato del lavoro neoliberale. Le parole d'ordine di flessibilità e competizione hanno introdotto una condizione di forte precarietà che ha investito in modo particolarmente duro le nuove generazioni che ambiscono a costruirsi un percorso in accademia. Di fronte a un'offerta di impiego esclusivamente di tipo temporaneo, il giovane ricercatore deve muoversi da un contratto a tempo determinato al prossimo in modo da mantenere una continuità salariale. L'incertezza lavorativa conduce alla necessità di cercare di massimizzare le possibilità di ottenere un lavoro in università. In un sistema costruito sul merito e sul riconoscimento delle competenze, il ricercatore e la ricercatrice all'inizio della propria carriera cercheranno di collezionare quante più competenze ed esperienze possibili.

La necessità che abbiamo provocatoriamente descritto come un costante lavoro per “distinguersi al fine di uniformarsi” ha investito in modo determinante gli ambiti della produzione della conoscenza e della mobilità accademica. Nella sfera più specifica dei prodotti scientifici abbiamo assistito a una trasformazione dei processi editoriali in linea con una logica di mercato che ha improntato la produzione dei saperi sulla produttività. Soggetta a valutazioni di *performance* a ogni livello, la produzione della conoscenza viene misurata sulla quantità e sull'impatto di ogni lavoro nella comunità accademica, valutazione che finisce per nascondere e aumentare le tensioni e asimmetrie continuamente all'opera. Oltre a ciò, in un contesto dominato da una forte retorica meritocratica si colloca a nostro avviso anche quello che Raffini (2017) ha definito il mito della mobilità. Da un lato, il giovane ricercatore sente la pressione di distinguersi attraverso il possesso di un'esperienza all'estero che sia funzionale a un curriculum ricco e utile a trovare una stabilità di impiego. Dall'altro lato, lo stesso ricercatore si scontra con la scarsità delle opportunità di lavoro e deve accettare la condizione di una mobilità forzata che lo induce a spostarsi sempre da luogo a luogo o, come descritto da Ackers (2008), da lavoro a lavoro.

Le dinamiche alla base del lavoro cognitivo precario hanno esteso la propria influenza a ogni ambito professionale e privato. La “trappola della passione” e la “trappola della precarietà” hanno fatto in modo che la sfera personale e affettiva dei giovani venisse assorbita da quella lavorativa (Murgia, 2012; Fumagalli, 2016). Nel corso della nostra discussione,

---

abbiamo osservato come questo tipo di dinamica apparentemente meritocratica tenda a spingere i giovani a distinguersi dalla concorrenza e quindi migliorare le proprie possibilità di trovare un impiego come ricercatore. Tuttavia, in un contesto dove l'accumulazione di competenze, esperienze e prodotti della conoscenza diventa letteralmente un prerequisito strutturale, l'esigenza di distinguersi si trasforma in un processo che costringe l'individuo a uniformarsi e cedere alle richieste di flessibilità e competitività del mercato del lavoro cognitivo.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACKERS, L. (2008). Internationalisation, Mobility and Metrics: A New Form of Indirect Discrimination? *Minerva*. 46: 411-435.
- AMMON, U. (ed.) (2001). *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- BALLATORE, M. (2014). Mobilità geografica e precarietà in Europa. Indagine comparativa internazionale sui Laureati Erasmus. In E. Armanno, A. Murgia (a cura di), *Generazione precaria. Nuovi lavori e processi di soggettivazione* (pp. 43-59). Bologna: I libri di Emil.
- BAUMAN, Z. (1999). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli, 2000.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza, 2002.
- BELCHER, D. (2009). How Research Space Is Created in a Diverse Research World. *Journal of Second Language Writing*. 18(4): 221-234.
- BELTRAME, L. (2007). Realtà e retorica del *brain drain* in Italia. Stime statistiche, definizioni pubbliche e interventi politici. *Quaderni del dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*. 35.
- BOUTANG, Y.M. (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- BRANDI, M.C. (2017). L'emigrazione dei ricercatori italiani in un mondo che cambia. In C. Bonifazi (a cura di), *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi* (pp.73-86). Roma: CNR-IRPPS.
- CALLON, M. (1990). Techno-economic Networks and Irreversibility. *The Sociological Review*. 38(S1): 132-161.
- CANAGARAJAH, A.S. (2002). *A Geopolitics of Academic Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- CANTWELL, B. (2011). Transnational Mobility and International Academic Employment: Gatekeeping in an Academic Competition Arena. *Minerva*. 49: 425-445.
-

- COLARUSSO, S., GIANCOLA, O. (2020). *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- CURRY, M. J., LILLIS, T. (2007). The Dominance of English in Global Scholarly Publishing. *International Higher Education*. 46: 6-7.
- DE FEO, A., PITZALIS, M. (2017). Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy. *Rassegna Italiana di Sociologia*. 58(2): 219-250.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- ENGLANDER, K., CORCORAN, J. (2019). *English for Research Publication Purposes. Critical Plurilingual Pedagogies*. Abingdon-New York: Routledge.
- FERGUSON, G. (2007). The Global Spread of English, Scientific Communication and ESP: Questions of Equity, Access and Domain Loss. *Ibérica*. 13: 7-38.
- FIRTH, A. (1990). 'Lingua Franca' Negotiations: Towards an Interactional Approach. *World Englishes*. 9(3): 69-80.
- FUMAGALLI, A. (2015). Le trasformazioni del lavoro autonomo tra crisi e precarietà: il lavoro autonomo di III generazione. *Quaderni di ricerca sull'artigianato*. 2: 227-256.
- FUMAGALLI, A. (2016). Lavoro cognitivo-relazionale e trappola della precarietà. In V. Pellegrino (a cura di), *R/esistenze precarie. Lavoratori universitari e capitalismo cognitivo* (pp. 19-39). Verona: Ombre Corte.
- GAMBARDELLA, D., GRIMALDI, E., LUMINO, R. (2019). L'Università italiana e i paradossi della valutazione: processi di politicizzazione e spazi di riflessività. In E. d'Albergo, G. Moini (a cura di), *Politica e azione pubblica nell'epoca della depoliticizzazione* (89-112). Roma: Sapienza Università Editrice.
- HANAUER, D., ENGLANDER, K. (2011). Quantifying the Burden of Writing Research Articles in a Second Language. Data from Mexican Scientists. *Written Communication*. 28(4): 403-416.
- HANAUER, D., SHERIDAN, C., ENGLANDER, K. (2018). Linguistic Injustice in the Writing of Research Articles in English as a Second Language. Data from Taiwanese and Mexican Researchers. *Written Communication*. 36(1): 136-154.
- IREDALE, R. (1999). The Need to Import Skilled Personnel: Factors Favouring and Hindering its International Mobility. *International Migration*. 37(1): 89-123.
-

- ISTAT (2019). *Iscrizioni e cancellazioni anagrafiche della popolazione residente*. <https://www.istat.it/it/archivio/236762>
- KNORR CETINA, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford: Permagon Press.
- LATOUR, B. (1996). *Il culto moderno dei fatticci*. Roma: Meltemi, 2005.
- LATOUR, B., WOOLGAR, S. (1979). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications.
- LECCARDI, C. (2005). Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. *Young, Nordic Journal of Youth Research*. 13(2): 123-146.
- LILLIS, T., CURRY, M.J. (2006). Professional Academic Writing by Multilingual Scholars. Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. *Written Communication*. 23(1): 3-35.
- LILLIS, T., CURRY, M.J. (2010). *Academic Writing in a Global Context. The Politics and Practices of Publishing in English*. Abingdon-New York: Routledge.
- LODOVICI, M.S., SEMENZA, R. (2012). Precarious Work and High-Skilled Youth in Europe. In S. M. Lodovici, R. Semenza (eds.), *Precarious and High-Skilled Youth in Europe* (pp. 11-23). Milano: FrancoAngeli.
- MARCHETTI, C. (2015). Pendolare della ricerca, pendolare alla ricerca. Riflessioni su transiti e trasformazioni tra università e società. *Sociologia Italiana*. 5: 189-200.
- MONTELEONE, S., TORRISI, B. (2012). Italian Researchers Abroad: A Multivariate Analysis of Migration Trends. *Rivista italiana degli economisti*. 17(1): 101-27.
- MURGIA, A. (2012). Gendered Ways of Knowledge Working? Stories of Gender Hegemony and Resistance in Temporary Jobs. In G. Covi, T. Wobbe, S. Knauss (a cura di), *Gendered ways of knowing?* (pp. 177-196). Trento: FBK Press.
- MURGIA, A., POGGIO, B. (2012). La trappola della passione. Esperienze di precarietà dei giovani highly skilled in Italia, Spagna e Regno Unito. In G. Cordella, S.E. Masi (eds.), *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?* (pp. 105-123). Roma: Carocci.
- MUSSELIN, C. (2004). Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility. *Higher Education*. 48: 55-78.
- OLIVER, E. A. (2012). Living flexibly? How Europe's science researchers manage mobility, fixed-term employment and life
-

- outside work. *The International Journal of Human Resource Management*. 23(18): 3856-3871.
- PASTORE, G. (2015). *L'Italia della conoscenza. Ritardi, retoriche e opportunità*. Pisa: Pisa University Press.
- PASTORE, G. (2019). Il lato oscuro della *Knowledge Society*: elementi per una lettura critica dei processi di mutamento nelle società contemporanee. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*. 1: 1-17.
- PELLEGRINO, V. (2015). Il lavoro precario universitario: nuove forme di assoggettamento e nuove strategie di resistenza. *Sociologia Italiana*. 5: 125-141.
- PELLEGRINO, V. (2016). Lavoro cognitivo, passioni, precarietà. Per una "resistenza relazionale" alle forme di cattura del sistema produttivo. In V. Pellegrino (a cura di), *Resistenze precarie. Lavoratori universitari e capitalismo cognitivo* (pp. 40-65). Verona: Ombre Corte.
- PHILLIPSON, R. (2008). Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? English in European Integration and Globalisation. *World Englishes*. 27(2): 250-267.
- RAFFINI, L. (2017). Cosmopoliti dispersi. La mobilità dei ricercatori precari tra retoriche e pratiche. In F. Coin, A. Giorgi, A. Murgia (a cura di), *In/disciplinate: soggettività precarie nell'università italiana* (pp. 75-90). Doi: 10.14277/6969-136-2/CultLav-4-4.
- RULLANI, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- SBALCHIERO, S., TUZZI, A. (2017). Italian Scientists Abroad in Europe's Scientific Research Scenario: High Skill Migration as a Resource for Development in Italy. *International Migration*. 55(4): 171-87.
- SHACHAR, A. (2006). The Race for Talent: Highly Skilled Migrants and Competitive Immigration Regimes. *New York University Law Review*. 81: 101-158.
- SWALES, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J.M. (1997). English as Tyrannosaurus Rex. *World Englishes*. 16(3): 373-382.
- SWALES, J.M. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TARDY, C. (2004). The Role of English in Scientific Communication: Lingua Franca or Tyrannosaurus Rex? *Journal of English for Academic Purposes*. 3: 247-269.
- TEICHLER, U. (2015). Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know. *European Review*. 23(1): 6-37.
-

- TOSCANO, E., COIN, F., GIANCOLA, O., GRÜNING, B., PONTECORVO, E., VITUCCI, F.M. (2014). *Ricercarsi. Indagine sui percorsi di vita e di lavoro del precariato universitario*. FLC-CGIL. [http://www.ricercarsi.it/images/Ricercarsi2014\\_Indagine\\_sui\\_percorsi\\_di\\_vita\\_e\\_di\\_lavoro.pdf](http://www.ricercarsi.it/images/Ricercarsi2014_Indagine_sui_percorsi_di_vita_e_di_lavoro.pdf)
- VERA-BACETA, M-A., THELWALL, M., KOUSHA, K. (2019). Web of Science and Scopus Language Coverage. *Scientometrics*. 121(3): 1803-1813.
- VERCELLONE, C. (2006). *Capitalismo cognitivo*. Roma: Manifestolibri.
- YOUNG, M. (1961). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033*. Harmondsworth: Penguin Books.
- YOUNG, M. (1994). Meritocracy Revisited. *Society*. 31: 87-89.
-



## **LIBRI IN DISCUSSIONE**

**Alessandro Gandini**

**ZEITGEIST NOSTALGIA:**

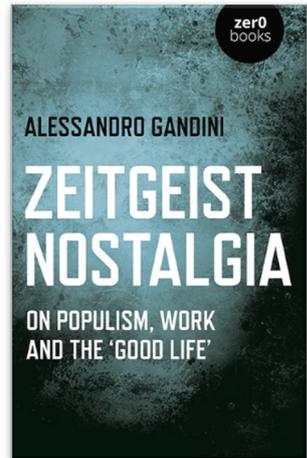
**On Populism, Work and the ‘Good Life’**

Winchester, UK–Washington, USA, Zero Books, 2019, 136 pp.

by *Padmini Sharma*\*

This book delves into some pressing concern towards the increasing regressive nostalgic tendencies among Western societies that have been further triggered through populist ideologies. It takes the reader through the changing notion of “good life” due to the onset of neoliberalism towards growing hostilities against immigration with the failing of the societal model to live up to its promises. The author addresses the fear over regressive nostalgia that is leading to certain startling outbursts through events like Brexit and Trump election, and raises a broader concern over where the society is heading. As explicitly stated, this book entails a rich understanding of the phenomena based on social theory and illustrations based on diverse experiences, discussions and snippets of real life. One thread that connects all the chapters is the author’s deliberate and constant effort to contextualise each argument. The author has put together a comprehensive set of five chapters, in a way that is claimed to be semi-sociologically driven in both its content and pattern, and which enables the reader to know his stances while reading the book.

The author begins the book with an interesting chapter on Nostalgia. He defines nostalgia as, «a journey that takes one backwards but also forwards. It often transforms the past into the illusion of a future. By mythologising the past, nostalgia provides with a sometimes uncon-



\* PADMINI SHARMA is PhD candidate in Economic Sociology and Labour Studies at NASP, Network for the Advancement of Social and Political Studies, University of Milan.  
Email: [padmini.sharma@unimi.it](mailto:padmini.sharma@unimi.it)

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.299-304

scious, sometimes conscious vision of the past as a place to return to» (Gandini 2019: 7). On the one hand, Gandini's neutral stance over nostalgia is reflected in his growing concern over regressive tendencies, whereas, on the other, the author also extends respect to those who long to return to the past "good life". He sets certain premises on which the book engages in different discussions: he does not believe that capitalism can end, that society is degenerating, or that technology serves as the answer to all problems. The nostalgic drive is claimed to be a result of the accumulating sentiments among the Western societies to the collapse of the societal model that had social cohesion and living a good life as its premises. Indeed, the seeds to the nostalgic breeding are claimed to have sown with the economic downturn and unprecedented technological change that reconfigures production, consumption and socialisation to a significant extent. Though this book relates to the Western societies, these changes can be also related well across the Global South, which is witnessing a massive change in the last decades owing to technological encroachment in all aspects of the societies.

The author argues whether Brexit or Trumpism can be seen as a sign of a societal transition. It sets a thought-provoking breakdown into the reasons that might have led to nostalgic growth and outbreak among the people. The notion of "looking back" or "taking back control" makes one connect the disenchantment, anger and fear among the people who voted for these events to happen. The author reflects on the support to these movements being driven through the nostalgic desires among people – mostly the Baby Boomers – to get back access to a «simpler world made of nation-states, hard borders and a largely white, ethnically homogeneous, heterosexual and patriarchal society» (Gandini 2019: 2). Though the author mostly elaborates on the populist sentiments among the people in the US and the UK, he also presents cases from countries like China, Mexico, Italy, Hungary, Poland, and Brazil, that predominantly emphasised the restoration of national sovereignty. The book raises an interesting concern on "regressive nostalgia" or "retrotopia" resulting from the nostalgic outbreak through right-wing movements emphasising antisemitism. Indeed, Brexit is seen as being about one essential issue, that is, fear for immigration. However, the author also remarked that most areas in which the Leave vote was larger did not experience much immigration and multiculturalism.

The author takes the reader through the "good life" introducing the middle class' model for a living, the changing "good life" across the Baby Boomer and the Generation X cohorts, and the contexts that laid the breeding ground for regressive nostalgia. "Good life" for the middle

---

class in the twentieth century is approached as a dual concern, that is, to possess secured employment and the means to purchase goods that generate social status and recognition. The introduction is set through illustrations of the Brexit and Trump campaigns that highlight the political tactics used to bank on the nostalgic tendencies among the individuals. The author contextualises the emerging disappointment towards the societal model, especially in context to the Baby Boomer generation, by drawing on several media that has been used to educate the cohort to the capitalist 'good life', ranging across advertising to music. In addition to this short-lived period, the experiences of the succeeding generation, that is, Generation X, born between the late 1960s and the early 1980s, are used to illustrate the budding perceptual difference with their earlier cohort. However, the author contradicts the tags attached to this generation, like the "Me Generation", stating this cohort to have been grown «with the promise of living a "good life" that largely failed to materialise. What they got instead was a first-row seat to watch the dismantling of the "good life", propelled by neoliberalism» (Gandini 2019: 34). This discussion closes through reflections on the breeding of 'regressive nostalgia' in a period characterised by shifting demographic features, work structures, consumption practices, moral values or sexual habits affecting the Baby Boomers and Gen X. The author stresses on the different writings that look at neoliberalism, that once disregarded class relations as a barrier to success among individuals, and now see it as the root of all problems. Nevertheless, despite such regressive nostalgic tendencies, in the third chapter the author captivates the reader through an insight into hipster culture. He rationalises such inclusion based on the marginal distinction that Hipsters exhibit that, in turn, has been used to earn social status without accepting the middle-class job as a mechanism to social recognition. As he states, «Nostalgia [...] is a precondition to the overall process of marginal distinction as status-seeking practice in hipster culture» (Gandini 2019: 55). Through embarking on the high social capital derived from their ability to know things before others do or the minute difference between products or tastes, the author illustrates hipsterization in Milan. One essential attribute highlighted among the Hipsters is their emphasis on progressive nostalgia that makes them strive towards the "good life" through indulging in alternative models that are based on reviving craft production techniques from a pre-industrial era. The discussion on retrofuturism embarking on «going back to go forward» (Gandini 2019: 57) highlights some striking illustrations on innovative practices ranging from bread and winemaking, brewing to bartending. These illustrations are enriched

---

through the motives and challenges the generation encounters to contribute with something novel to production practices, by introducing their services. Finally, the author closes the chapter with a question on whether «hipsters are going to save the world?» (Gandini 2019: 65). Though he doesn't indulge in direct response to this, however, he thinks hipsters' progressive thinking enables an adaptation to the global economy whereby industrial capitalism can be headed towards a new "industrious modernity".

In the preceding chapters, the discussion has been centred on changing perceptions towards the "good life" arising through altering connection with work. This altering relation with work is captured in the fourth chapter, where the author touches upon the different perceptions and orientations attached to work across different generations; then Gandini introduces the changes encountered by workers, owing to technological modifications across diverse phases; eventually, he uses the gig economy to examine the notion on post-employment society. By relating events starting from the post-war era to the Bretton Woods Agreement, neoliberalism, globalisation and the nation-state's changing role, the author elucidates the restructuring of work. It stresses how social cohesion has been shaken by neoliberal policies, eroding stable and secured employment possibilities among the people across the globe. Such destabilisation has occurred through an increase in flexible and precarious work activities that blurs the boundaries between work and leisure. As the author rightfully puts it, «As work ceases to be the bedrock around which one's adult life can be built, a condition that was long considered acquired and immutable, enter nostalgia: in their longing for a time that can't return, the Brexit and Trump votes ratify the end of the "long" twentieth century» (Gandini 2019: 7). The author argues on the premise that technologies since the old time significantly influence societal practices; and the current changes in big data, algorithms, robotics and artificial intelligence is claimed to have revived the old debates dating back to the Luddites contestation against textile machinery. It makes some reference to empirical and sociological writings to highlight the technological influence on current jobs, employment and social inequality; like Eric Bjornolfsson and Andrew McAfee's *Second Machine Age* (2014), or Carl Benedikt Frey and Martin Osborne's *Technology at Work* (2015). Nevertheless, sociologists like Kevin Baker (2018) and Paul Thompson (2018) contradict such claim on the basis that technological revolution would reconfigure tasks rather than wipe out whole occupations. The section on the gig economy highlights some pressing concerns related to these platform economies that range from poor working

---

conditions and contractual status to algorithmic control over the workers. Nevertheless, conceptualising “post-employment” society in the context of the digital economy demands a more critical and rigorous elucidation. Furthermore, it would be more interesting to connect this emerging platform economy to the earlier discussions on the hipster generation. The author in this chapter touches upon diverse concepts ranging from work-life imbalance, employment relations, resistance, skills evolution across traditional jobs, labour process, to automation. This rich blending in a limited space enables the reader hailing from a different discipline to get a picture of the general discussions concerning work. The last section *After Work* envisages a society constructed without work, that is drawn from Nick Srnicek and Alex Williams’ *Accelerate Manifesto* (2013). Nevertheless, despite the criticism against the post-work imaginary, the author too seem to be pressing towards a new imaginary that emphasises earnestly thinking about the future after nostalgia. This rich discussion on the evolving notion of work, however, rests on one essential remark, that is, the cultural conception of work has remained the same. As the author succinctly states: «work has a clearly-defined temporality – commonly represented by the 9-to-5 trope – and spatiality, as one must go to a designated location – the workplace – to execute tasks that are coordinated when not ordered, supervised when not surveilled, by another human being» (Gandini 2019: 80).

The author concludes the book with some insights into the reactions to the return of a pre-global era, “predominantly white world”, as well as about hipsters’ progressive nostalgia. Despite their own shortcomings, these options are also claimed to be irreconcilable, as the Trump/Brexit values are more masculine and patriarchal in nature, with less inclination towards gender or ethnic concerns; whereas the hipsters are more based on diversified and open cultures, supporting towards sensitive issues like LGBTQ rights or racial and sexual minorities. Hence, Gandini draws in a nexus between recursive nostalgia and progressive vision; whereby, in recursive nostalgia, the author connects the Luddite riots in 1811 to Romanticism at the end of the 1800s to highlight different facets of nostalgia that are mostly backward-looking in nature. The author uses an extensive reference to Hartmut-Rosa’s modernisation process and the possibilities emerging after temporal misalignment; the possibility of a collapse of the modern social order leading to a “revolution against progress” is seen as the nostalgic zeitgeist of the beginning of the twenty-first century. Hence, the author highlights, as progressive ideals fade with the breeding of distrust, the inclination towards nostalgia strengthens. In a concluding section titled

---

*Coda*, the author mostly uses references to renowned writings like James Bridle's *New Dark Age* (2018); Peter Frase's envisions on future after capitalism (2016); or, Paul Mason's "postcapitalist"'s vision (2016). The author considers nostalgia as a cultural zeitgeist that has already stirred in restlessness toward societal change, one that persists along with the conservative and the progressive cultures. The book ends with a remark on uncovering the possibility of building on a progressive rather than a nostalgic vision.

The author has used extensive examples to elucidate its arguments that blend in references from the past, experiences from the present and assumptions about the future. *Zeitgeist Nostalgia* enables the reader to critically reflect on current societies and relate to common assumptions about budding perceptions among new generations.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BAKER, K. (2018). The future of work, a history. *Politico Magazine*, <https://www.politico.com/magazine/story/2018/01/07/the-future-of-work-a-history-216244>.
- BRIDLE, J. (2018). *New Dark Age: Technology and the End of the Future*. London – New York: Verso.
- BRYNJOLFSSON, E. AND MCAFEE, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. New York – London: W.W. Norton & Company.
- FRASE, P. (2016). *Four Futures: Life after capitalism*. London – New York: Verso.
- FREY, C.B. AND OSBORNE, M. (2015). *Technology at work. The future of innovation and employment*. CITI GPS Report.
- MASON, P. (2016). *Postcapitalism: a guide to our future*. London: Penguin Books.
- THOMPSON, P. (2018). The refusal of work: Past, present and future. *Futures of Work*. <https://futuresofwork.co.uk/2018/09/05/the-refusal-of-work-past-present-and-future/>
- WILLIAMS, A. AND SRNICEK, N. (2013). *#ACCELERATE MANIFESTO for an Accelerationist Politics*. <https://criticalallegalthinking.com/2013/05/14/accelerate-manifesto-for-an-accelerationist-politics/>
-

**Adam Arvidsson**

**CHANGEMAKER?**

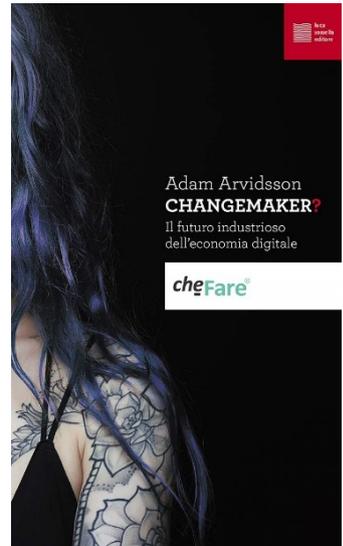
**Il futuro industrioso dell'economia digitale**

Milano, Luca Sossella Editore, 2020, 176 pp.

di *Alessandro Gerosa*\*

**C**hangemaker? di Adam Arvidsson si presenta come un libro compatto, ma estremamente denso, scritto per essere fruibile da un pubblico più vasto di quello delimitato dalla sola torre d'avorio accademica, pur mantenendo gli standard e il rigore di quest'ultima. Pubblicato originariamente in inglese da *Polity Press* nel 2019, è uscito in italiano nel 2020 per Luca Sossella Editore (traduzione di Antonella Lettieri, in collaborazione con Salvatore Monaco) a cura di cheFare, inaugurando l'omonima collana per la casa editrice. La traduzione italiana si distingue da quella inglese soltanto per il nome, che passa da un assertivo *Changemakers* al più interrogativo *Changemaker?*, rimanendo altrimenti identica.

L'autore è una voce prolifica e autorevole nel dibattito accademico internazionale dell'ultimo decennio sui temi del lavoro e della produzione nell'economia digitale, dei brand e dei media digitali. Questo libro si pone l'obiettivo ambizioso di sistematizzare «il risultato di oltre dieci anni di ricerca sulle industrie creative, sui professionisti free lance, sulla peer production basata su beni comuni, sulle start-up, sulle imprese sociali e su altri aspetti dell'economia digitale» (p. 175). Effettivamente, *Changemaker?* è un libro in cui nonostante il numero contenuto di pagine risulta



\* ALESSANDRO GEROSA è assegnista di ricerca in Sociologia presso l'Università degli Studi di Milano.

Email: [alessandro.gerosa@unimi.it](mailto:alessandro.gerosa@unimi.it)

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.305-311

impossibile individuare un singolo tema principale, presentandone almeno tre che si intrecciano continuamente lungo il suo svolgimento.

Il primo tema, che – a dispetto della comparsa solo come aggettivo nel sottotitolo – segna lo scandire del volume e rappresenta il fulcro del primo, terzo, quarto e quinto capitolo, è quello dell'*economia industriale*. La concettualizzazione di un'economia industriale non è di per sé nuova: la prima formulazione risale a de Vries (2008) nel volume di storia economica *The Industrious Revolution: Consumer Behavior and the Household Economy, 1650 to the Present*. In esso viene usata per descrivere la rivoluzione fondamentale avvenuta durante il «lungo diciottesimo secolo» che ha permesso lo sviluppo dell'industria e del capitalismo come lo conosciamo oggi, o almeno come lo abbiamo conosciuto. Arvidsson, tuttavia, trasla il concetto dal contesto della storia economica per radicarlo saldamente nell'analisi sociologica contemporanea, al fine di interpretare le attuali trasformazioni capitalistiche. L'economia industriale – secondo l'autore – è quella costituita da attività imprenditoriali di piccola scala, flessibili, ad alta intensità di lavoro e a bassa intensità di capitale. Dopo essere stata relegata per ampi secoli ai margini del sistema capitalista globale, riuscendo però sempre a sopravvivere nei suoi interstizi senza scomparire interamente, questa forma economica ha acquisito nuova centralità e rilevanza grazie alle trasformazioni capitaliste seguite alla crisi del sistema di produzione industriale. L'economia industriale rappresenta insomma il bandolo della matassa dei processi di produzione economici e capitalisti contemporanei, ed è sulle sue direttrici di sviluppo che si gioca il futuro dell'egemonia economica globale e della sopravvivenza del capitalismo.

Il secondo tema centrale del libro è quello dell'economia digitale, che fornisce il quadro di riferimento entro il quale si inscrivono le analisi dell'autore. L'economia digitale difatti costituisce allo stesso tempo il contesto nel quale si manifestano i caratteri prodromici della nuova economia industriale e il modello economico sulla cui crisi si sta innestando la ristrutturazione industriale del capitalismo contemporaneo. La tesi fondamentale riguardo all'economia digitale – esposta in particolare nel secondo capitolo – è probabilmente uno dei contributi più originali e destinati a suscitare dibattito della monografia, ovvero che, nonostante il predominio assoluto nell'agone economico contemporaneo delle piattaforme digitali e la loro pervasività in ogni ambito e fenomeno della società contemporanea, esse versino in uno stato di profonda crisi, solo parzialmente celabile. Questa crisi, in particolare, deriva esattamente dall'incapacità delle piattaforme di

---

convertire efficacemente il proprio predominio di mercato e la pervasività sociale senza precedenti in corrispondenti profitti e crescita economica. Parafrasando Solow, Arvidsson sostiene che possiamo vedere le tecnologie digitali dappertutto, tranne che nelle statistiche sulla produttività (p. 27). Contrariamente alla visione predominante, dunque, nel libro viene messo in luce come le piattaforme siano strutture fondamentalmente inefficienti. Analizzando il capitalismo digitale come l'insieme di processi che, a partire dagli anni '70, permisero alle imprese di sopravvivere alla crisi del capitalismo industriale, attraverso i fenomeni della globalizzazione, dell'esternalizzazione e della digitalizzazione, si possono evincere come sue caratteristiche fondamentali, da un lato, una concentrazione di capitali senza precedenti nella storia economica moderna (in particolare attorno alle piattaforme digitali) e dall'altro una precarizzazione generale della vita degli individui. Queste due caratteristiche portano l'autore a sostenere come l'economia digitale contemporanea – anche in questo caso in controtendenza rispetto alla visione predominante – stia attraversando una fase di imponente rifeudalizzazione, in cui le piattaforme digitali giocano un ruolo conservatore, fondando il proprio valore ed i propri guadagni sulla rendita finanziaria piuttosto che sull'innovazione produttiva. Nelle parole dell'autore «se i guadagni derivano dalla capacità di costruire e proteggere il potere di mercato piuttosto che dall'innovazione e dalla concorrenzialità – visto che, come ha suggerito Peter Thiel, “la concorrenza è per i perdenti” – è ragionevole usare le proprie risorse allo scopo di proteggere quanto più possibile questo potere di mercato» (p. 47). Allo stesso modo, questa rifeudalizzazione porta ad una sostanziale standardizzazione dell'innovazione, e una sua conseguente stagnazione, spingendo le imprese digitali (piattaforme o start-up) ad essere interessate più al raggiungimento di rapide crescite finanziarie che di un'effettiva sostenibilità di mercato, in quello che viene paragonato provocatoriamente ad uno schema Ponzi collettivo (p. 133).

Il terzo tema è quello dei *changemaker*, gli imprenditori dell'economia industriale che forniscono il titolo al libro e aprono il primo capitolo. In esso, Arvidsson afferma che «cambiare il mondo è diventata la parola d'ordine di una nuova generazione. [...] Da contesti del tutto insinceri [...], passando poi per manifestazioni alle volte assurde (come i Post-it workshop), e fino ad arrivare al duro lavoro onesto e sincero di molti, essere un *changemaker* è diventata un'aspirazione comune.» (p. 9). Lungo tutto il suo svolgimento, il libro mette lucidamente a fuoco questa nuova tendenza generale del

---

lavoro autonomo (ma non solo) contemporaneo a caricarsi sulle spalle la responsabilità di migliorare la propria società e promuovere precisi e determinati sistemi valoriali attraverso il proprio operato. Emarginati dalla rifeudalizzazione capitalistica in atto, la scelta di diventare lavoratori autonomi o piccoli imprenditori con finalità etiche e sociali accomuna – pur con alcune differenze rilevanti – individui provenienti sia dalla classe media che da quella proletaria e li rende la spina dorsale dell'economia industriale emergente. L'autore distingue le due categorie sotto le etichette di industrialità borghese e industrialità popolare, evidenziandone diversità e analogie. Inoltre, si sofferma particolarmente sull'etica industriale (concettualizzazione costruita in parallelismo esplicito con l'etica protestante weberiana), fondata sul principio che «ci si arricchisce soprattutto per cambiare il mondo, per imporre su di esso la propria personalissima visione e per usarlo come punto di partenza per la propria realizzazione personale» (p. 90)

Per sviluppare adeguatamente la trattazione dei tre suddetti temi, il libro erige le proprie interpretazioni sulla base dell'impiego sapiente e rigoroso di una molteplicità di autori classici e contemporanei. Tra questi spiccano per la rilevanza nell'impianto analitico generale tre pensatori in particolare, che evidenziano il debito verso la tradizione dell'analisi sociologica storica: Fernand Braudel, Max Weber e Giovanni Arrighi.

Del pensiero braudeliano, *Changemaker?* assume diversi dei propri punti cardine. Innanzitutto, la *longue durée*, la predilezione per una lettura della storia capace di guardare oltre la contingenza a processi, trasformazioni e riproposizioni cicliche sul lungo periodo, permettendo all'autore di formulare parallelismi con la società civile ed urbana del XVI secolo, l'economia civile Francescana e la crisi ambientale e feudale del XIV secolo e i movimenti millenaristi del XI secolo. Inoltre, da Braudel Arvidsson assume la distinzione tra economia di mercato e capitalismo – che non necessariamente coincidono, ma anzi possiedono un carattere oppositivo –, nonché la persistenza di uno strato economico intermedio che si posiziona «tra il grande scambio di capitale finanziario e la *longue durée* della vita quotidiana, tra il potere del capitale e la fatica ingrata del lavoro» (p. 20) e che nel quadro economico contemporaneo va a costituire l'economia industriale al centro del libro.

Nel tracciare il parallelismo tra l'economia industriale contemporanea e il processo di emersione della modernità industriale del XVII secolo, Arvidsson fa esplicito riferimento a Max Weber. In particolare, da egli viene tratta l'analisi dell'etica protestante come

---

sistema valoriale di riferimento della borghesia per interpretare i *changemaker* attuali e la loro peculiare etica industriosa.

Da Arrighi, infine, Arvidsson mutua l'interpretazione degli sviluppi del capitalismo globale per stadi egemonici e la nuova centralità dei modi di produzione nel contesto asiatico, in particolare per quanto riguarda il caso cinese. Da questo punto di vista, *Changemaker?* è anche un libro arrighiano, nei termini in cui raccoglie l'eredità lasciata da quest'ultimo in *Adam Smith in Beijing* (Arrighi, 2007), sviluppando ed elaborando ulteriormente la tesi per cui le tendenze del XXI secolo sembrano condurre ad una nuova egemonia economica globale a trazione cinese, che potrebbe assieme rappresentare la fase suprema dello sviluppo capitalista ed un suo superamento in una nuova economia di mercato noncapitalista. Arvidsson preconizza la possibile emersione di un simile modello fondato sulla «combinazione di una base economica di produzione industriosa su piccola scala e controllo dispotico dall'alto tramite algoritmi e piattaforme» (p.135), mantenendo però esplicita la natura ipotetica e non necessaria di questo scenario e denunciando la sua natura intrinsecamente conservatrice da un punto di vista economico e produttivo, prima ancora che sociale.

Tentando la formulazione di una sintesi ragionata, è possibile evidenziare tre qualità in particolare di *Changemaker?*, che lo rendono un libro di grande interesse per tutte le persone, dentro e fuori l'accademia, interessate allo studio delle traiettorie future del lavoro, dell'economia digitale e del capitalismo globale. In primis, è un volume che offre una reale trattazione *globale* dell'economia e del capitalismo contemporaneo. Nonostante la rilevanza assunta recentemente dal tema della decolonizzazione del pensiero scientifico/accademico, sono ancora molto comuni i lavori che, dietro la promessa di analisi dei processi globali, offrono in realtà analisi dei sistemi economici e socioculturali *occidentali*, estendendo tutt'al più l'analisi all'influenza di essi a livello globale. Grazie alla conduzione di ricerche empiriche e di studi approfonditi sia nel contesto europeo che in quello asiatico, Arvidsson lungo i capitoli avanza argomentazioni derivanti dall'osservazione dei processi in atto in entrambi i contesti. Particolarmente significative, in questo senso, appaiono le riflessioni svolte a partire dall'analisi dell'economia Shanzhai cinese e dall'ipotesi di una «bangkokizzazione del mondo» come condizione attuale dell'economia digitale. In secondo luogo, il libro sviluppa le proprie tesi ricorrendo a parallelismi storici che affondano per svariati secoli nella storia europea e cinese, andando ben oltre l'arco temporale impiegato usualmente nelle attuali analisi

---

sociologiche, che difficilmente si inoltrano al di là dell'inizio del ventesimo secolo o la fine del diciannovesimo secolo. Questa predilezione per una contestualizzazione storicamente approfondita e profonda dei fenomeni presi in oggetto, seguendo – come detto precedentemente – i principi della *longue durée*, permette di contrastare la tendenza tanto diffusa, quanto analiticamente dannosa, di appiattire il passato in un insieme tanto più indistinto quanto più ci si allontana dal ventesimo secolo. Tracciando connessioni che collegano eventi avvenuti in età tardo medievale o moderna con i processi contemporanei, il libro evidenzia come l'aura di totale novità con cui si annunciano determinati fenomeni sociali sia in realtà frutto di una certa miopia analitica e che lo studio della storia anche apparentemente remota permette in diversi casi di acquisire una capacità analitica notevolmente maggiore. In ultimo, aspetto sinora tralasciato nella nostra recensione, *Changemaker?* è anche un libro che proprio sulla base della propria analisi delinea alcuni possibili scenari futuri, ipotizzando che l'economia industriale possa – il condizionale è d'obbligo – provocare il superamento del capitalismo, almeno nella sua condizione di sistema che governa l'esistenza di gran parte della popolazione globale. Arvidsson scrive che «piuttosto che evolversi, è probabile che il capitalismo diventi più conservatore e, per una serie di motivi, meno pertinente per un numero sempre maggiore di persone. Sembra che il sistema tenda a contrarsi piuttosto che a espandersi. Il risultato probabile è un collasso graduale ma accelerato dovuto alla sovrapposizione di disfunzionalità sistemiche, ai disastri ecologici e ai costi sempre maggiori legati alla scarsità di risorse. In questo prolungato periodo di collasso sistemico, la modernità industriale potrebbe offrire il progetto di un modello sociale diverso in grado di sopravvivere, e forse anche prosperare, in quello che rimane delle "rovine capitaliste"» (p. 26). Oltre a caratterizzarsi per una rilevante originalità nel quadro delle molteplici attuali ipotesi concernenti il futuro delle società contemporanee, questa visione possiede un altro merito significativo: fondandosi sull'analisi combinata dei *changemaker* e della comparazione storica, essa si ripara da due rischi speculari ed egualmente insidiosi. Da un lato evita – come invece tendono a fare i lavori recenti di Mason (2016) e Rifkin (2015) citati in tal senso dall'autore – di cadere in un eccesso di ottimismo deterministico, riproponendo per l'ennesima volta nella storia una nuova variante della «teoria del crollo imminente del capitalismo» tanto cara (e fatale) alla seconda internazionale socialista. Dall'altro lato evita di rifugiarsi in un fatalismo nichilista che dipinga il capitalismo come uno stato di cose permanente e ineffabile. In questo senso l'ipotesi

---

delineata da Arvidsson si configura primariamente come una lucida messa a fuoco della frontiera su cui attualmente si sta giocando il conflitto tra diversi scenari in potenza, quale che sia l'esito di questo conflitto.

#### **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- ARRIGHI, G. (2007). *Adam Smith in Beijing. Lineages of the twenty-first century*. London – New York: Verso.
- DE VRIES, J. (2008). *The Industrious Revolution: Consumer Behavior and the Household Economy, 1650 to the Present*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FISHER, M. (2018). *Realismo capitalista*. Roma: Nero.
- MASON, P. (2016). *Postcapitalismo. Una guida al nostro futuro*. Milano: Il Saggiatore.
- RIFKIN, J. (2015). *The Zero Marginal Cost Society: The Internet of Things, the Collaborative Commons, and the Eclipse of Capitalism*. Reprint ed. New York: St. Martin's Griffin.
-

Numero chiuso il 16 settembre 2021