



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI NAPOLI FEDERICO II



TESI DI DOTTORATO DI RICERCA IN COTUTELA

Dipartimento di Scienze Sociali

Dottorato di ricerca in Scienze Sociali e Statistiche XXXIII Ciclo

**I GIOVANI DI CLASSE POPOLARE NELL'ISTRUZIONE TERZIARIA
TRA CONTINUITÀ E MUTAMENTO**

Un confronto tra Italia e Francia

Candidato

DOTT. CIRO CANGIANO

Tutor

PROF.SSA ANTONELLA SPANÒ

Co-tutor

PROF. GILLES MOREAU

Coordinatore del Dottorato

PROF. ROBERTO SERPIERI

Anno Accademico 2020-2021

INDICE

INTRODUZIONE	4
PARTE PRIMA – CONTESTUALIZZARE I PERCORSI EDUCATIVI	10
CAPITOLO I	
UNA SOCIOSTORIA DELL’ISTRUZIONE TERZIARIA IN ITALIA E IN FRANCIA	
Premessa	11
1.1 L’istruzione terziaria in Italia	12
1.1.1 Dalla mobilitazione studentesca agli anni ‘90	16
1.1.2 La situazione italiana in cifre	21
1.2 <i>L’enseignement supérieur</i> in Francia	28
1.2.1 Le contraddizioni dell’università di massa: gli anni ‘70 e ‘80	32
1.2.2 La svolta degli anni ‘90	34
1.2.3 La situazione francese in cifre	36
Note conclusive	43
CAPITOLO II	
I SISTEMI EDUCATIVI TRA NUOVI SCENARI E DISUGUAGLIANZE PERSISTENTI	
Premessa	45
2.1 Tra educazione e quasi-mercato: l’egemonia neoliberale	46
2.1.1 L’aziendalizzazione	47
2.1.2 L’autonomia	48
2.1.3 La valutazione	49
2.1.4 La professionalizzazione	50
2.1.5 Dal “modello delle qualificazioni” al “modello delle competenze”	51
2.2 La convergenza europea	53
2.3 Il sistema educativo italiano e francese a confronto	56
2.4 Democratizzazione o massificazione dell’istruzione terziaria?	60
2.4.1 Una proposta di analisi comparata	61
Note conclusive	65
CAPITOLO III	
GEBLOT, BOURDIEU E OLTRE: LE STRATEGIE EDUCATIVE TRA STRUTTURA E AGENCY	
Premessa	68
3.1 La visione deterministica e la visione volontaristica	69
3.2 La via della conciliazione: le proposte <i>middle-ground</i>	77
3.3 La questione dell’ <i>agency</i> e della riflessività	81
3.4 L’analisi della disuguaglianza	84

3.4.1 Il contributo di Goblot	85
3.4.2 Il contributo di Bourdieu	88
3.4.3 Le riflessioni post-bourdesiane	93
Note conclusive	96

PARTE SECONDA – TRACCIARE I PERCORSI EDUCATIVI	99
--	----

CAPITOLO IV

IL LAVORO DI RICERCA: METODOLOGIA E DESCRIZIONE DELL'INDAGINE EMPIRICA

Premessa	100
4.1 Gli interrogativi di ricerca e il percorso metodologico	101
4.1.1 Breve <i>excursus</i> degli studi sulle strategie educative	102
4.1.2 Le scelte di metodo	105
4.1.3 Il profilo dei protagonisti della ricerca	109
4.1.4 I contesti della ricerca	111
4.2 Un approfondimento sul metodo: il BIM	114
4.2.1 Le radici storiche dell'approccio biografico	115
4.2.2 Sulle storie di vita: concezioni, funzioni, potenzialità	118
4.2.3 La raccolta delle storie di vita	121
4.2.4 L'analisi delle storie di vita	123
4.2.5 L'utilizzo delle storie di vita	126
Note conclusive	128

CAPITOLO V

I PERCORSI EDUCATIVI DEI GIOVANI DI CLASSE POPOLARE A NAPOLI E A POITIERS

Premessa	130
5.1 Il rapporto con l'istruzione: una questione di classe	131
5.1.1 La retorica neoliberale come forma di violenza simbolica	133
5.2 Alle origini delle strategie educative	135
5.2.1 La mancanza di riferimenti	137
5.2.2 La ristrettezza del "possibile"	140
5.2.3 Il vissuto soggettivo e l'esperienza del "diverso"	141
5.3 I significati dell'esperienza educativa	144
5.3.1 I <i>transfughi di classe</i>	146
5.3.1.1 Margherita: studio dunque sono	148
5.3.2 Gli <i>arrivisti</i>	150
5.3.2.1 Arnaud: studio dunque sarò	152
5.3.3 I <i>conformisti</i>	155
5.3.3.1 Olivia: studio, proprio come "loro"	157
5.3.4 I <i>possibilisti</i>	160
5.3.4.1 Guillaume: studio, non si sa mai	162
Note conclusive	165

CONCLUSIONI	168
-------------	-----

APPENDICE METODOLOGICA	175
RINGRAZIAMENTI	191
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	192
RIFERIMENTI SITOGRAFICI	209

La ricerca che viene presentata è stata finanziata dall'Università degli Studi di Napoli Federico II e dalla Compagnia di San Paolo Fondazione Istituto Banco di Napoli nell'ambito del Programma **STAR 2018**: Sostegno Territoriale alle Attività di Ricerca, Linea di Intervento 2 – *Mobilità Giovani Ricercatori*.

INTRODUZIONE

Il processo di massificazione dell'istruzione terziaria può essere considerato uno dei cambiamenti più significativi fra quelli che, nel corso del XX secolo, hanno riguardato i paesi con un sistema produttivo avanzato. A partire dagli anni Sessanta del Novecento, infatti, prendono forma importanti novità che ridelineano profondamente il sistema formativo e il rapporto tra le famiglie e l'istruzione che c'era fino a qualche anno prima: il tasso di partecipazione agli studi superiori registra una crescita esponenziale; le porte delle università si aprono anche ai giovani di classe inferiore; l'età media alla fine degli studi aumenta come mai prima di allora; le credenziali educative di cui si dotano le donne diventano sempre più simili a quelle degli uomini, anche grazie alla definizione di modelli di organizzazione familiare meno asimmetrici e all'attenzione accordata al tema delle pari opportunità. Gradstein e Nikitin (2004), due educazionisti di fama internazionale, hanno messo in luce come nell'arco di pochi decenni, a livello mondiale, il numero di studenti iscritti nelle scuole sia raddoppiato, mentre il numero di studenti iscritti negli istituti formativi di livello superiore sia più che quadruplicato. Insomma, l'istruzione terziaria, prima destinata quasi esclusivamente ai giovani provenienti da famiglie dotate di consistenti risorse economiche, culturali e sociali, lascia il passo a un'università di massa, largamente accessibile.

Come evidenziato da Triventi (2012), e come si dirà in modo approfondito più avanti, il notevole incremento degli accessi nell'istruzione terziaria trascina con sé una maggiore eterogeneità della popolazione studentesca, in particolar modo sul versante della provenienza sociale e del genere, ma anche dell'appartenenza nazionale, dell'età, dell'area di residenza e del *background* scolastico. Pertanto, le istituzioni educative – tradizionalmente chiamate a trasmettere una cultura “alta” e a garantire la riproduzione delle *élites* – si vedono costrette a rivedere la propria *mission* e ad assumere nuove e più complesse funzioni. Quattro sono i principali obiettivi che vengono affidati alle “università moderne” (Carrier 1976): trasmettere alle nuove generazioni valori e principi socialmente condivisi, così da contribuire al consolidamento di un'identità nazionale; fornire la forza lavoro adeguata a un mercato in mutamento, in modo da favorire

la piena integrazione dei singoli paesi nel sistema economico globale; offrire una formazione sensibile al progresso sociale e culturale, allo scopo di incoraggiare la cittadinanza attiva; ridurre le disuguaglianze sociali, al fine di promuovere lo sviluppo di una società democratica.

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta l'ambito educativo è interessato da ulteriori elementi di novità. Si assiste, infatti, alla progressiva affermazione di una filosofia di governo basata sul drastico ridimensionamento dell'intervento pubblico: il cosiddetto neoliberismo (Harvey 2007). Come si vedrà in seguito, l'imposizione dell'ideologia neoliberale conduce, in gran parte dei paesi a capitalismo avanzato, a una graduale "ristrutturazione" (Laval e Weber 2002) dei sistemi di istruzione, che prende corpo attraverso una serie di processi di ampia portata: l'aziendalizzazione delle istituzioni formative; il rafforzamento delle autonomie; l'introduzione di sistemi di valutazione e di misurazione delle *performance*; la professionalizzazione degli studi universitari; il passaggio da un modello educativo basato sulla "qualificazione" a uno basato sulla "competenza". Oltre a fare del terreno in cui operano le istituzioni formative un "quasi-mercato" (Giancola 2015), l'ideologia di stampo neoliberale spinge i paesi europei in direzione di un'armonizzazione delle strutture dei corsi di studio e di una radicale convergenza dei sistemi di istruzione. La svolta più emblematica di questa convergenza si ha con il cosiddetto Processo di Bologna e la conseguente costituzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Charlier 2003).

Negli stessi anni – al di fuori dell'ambito strettamente educativo, ma con pesanti implicazioni su quanto nel mondo dell'*education* avviene – il declino dell'epoca salariale (Castel 1995) trasforma profondamente il volto delle società occidentali, dando origine a processi di mutamento che assumono una portata tale da influenzare l'intera vita delle persone. Il processo di individualizzazione (Giddens 1994; 2000; Bauman 2002; Beck e Beck-Gernsheim 2002), in particolare, fa sì che gli individui non siano più sostenuti né da una coscienza collettiva (la coscienza di classe) né da un'unità di riferimento (la famiglia), ed enfatizza al contempo la responsabilità personale. Oggi, infatti, ci si trova a vivere in un contesto molto più incerto, più fluido e problematico rispetto al passato, che se da una parte offre sicuramente maggiori possibilità di scelta, dall'altra priva dei modelli di orientamento tradizionali, e richiede quindi maggiore capacità riflessiva e maggiore capacità di costruire autonomamente il proprio percorso

biografico. Non tutti però, come si mostrerà, posseggono queste capacità nella stessa misura, pertanto la spinta all'individualizzazione – è questa la tesi sostenuta nel lavoro – non ha sancito la fine degli squilibri di classe¹, ma ha solo complessificato l'analisi della disuguaglianza, che nella contemporaneità necessita di una maggiore attenzione alla dimensione culturale e di una più decisa enfasi sulle risorse di natura soggettiva. In sostanza, come evidenzia Spanò: “cambiamento e continuità non si escludono, e riconoscere la portata dei cambiamenti sociali non implica decretare la fine dei fattori tradizionali della disuguaglianza” (Spanò 2018, 128).

È in questo scenario che prende forma il lavoro di tesi che viene presentato, volto a indagare le disparità sociali nell'istruzione terziaria in Italia e in Francia. Due paesi, questi, i cui sistemi formativi mostrano importanti punti di contatto (Rescalli 1995; Regini 2009; 2015): innanzitutto, risultano entrambi fortemente centralizzati, ovvero sono contraddistinti da una *governance* a tradizione stato-centrica; in secondo luogo, il loro finanziamento è prevalentemente di natura pubblica. Si tratta di due elementi che avrebbero dovuto spingere – ma come si vedrà non lo hanno fatto – in direzione di politiche di maggiore perequazione rispetto ad altri paesi dotati di sistemi educativi decentralizzati e con un maggiore tasso di privatizzazione, come ad esempio la Gran Bretagna, dove la quota di finanziamento privato è storicamente più rilevante. Diversi sono gli obiettivi ai quali l'analisi comparata mira a rispondere: leggere il divario sociale e i meccanismi di riproduzione delle disparità sociali negli studi superiori in un contesto di massificazione dell'istruzione terziaria; comprendere se la categoria interpretativa di classe sociale mantiene la sua centralità nell'analisi della disuguaglianza; indagare il ruolo giocato dall'ideologia neoliberale e dalle politiche di *deregulation* nei processi di riproduzione; ricostruire i percorsi formativi dei giovani di bassa estrazione sociale, così da mettere in luce le modalità attraverso le quali essi danno forma al proprio destino educativo.

Dal punto di vista teorico, la ricerca si situa nel *frame* struttura-*agency*, vale a dire nel dibattito che vede contrapporsi i sostenitori del condizionamento strutturale, secondo i quali gli *status* ascritti (*class*, *sex* e *race*) influenzano fortemente il destino e le *chances* delle persone, e i sostenitori dell'agentività, per i quali invece – soprattutto

¹ Quando si discute della possibile perdita di influenza delle forze strutturali sui destini delle persone si fa riferimento alla questione della classe come categoria *zombie* (Beck 2002), questione che verrà ripresa nel corso del lavoro.

nel contesto contemporaneo – il processo di costruzione biografica e i risultati raggiungibili dipendono largamente dalle capacità individuali. Come si vedrà più avanti, nel ripercorrere l’accesa disputa tra deterministi e volontaristi (White e Wyn 1998) si sostiene, in accordo con una serie di recenti contributi provenienti dagli *Youth Studies* (Woodman e Threadgold 2014; Spanò 2018), che l’accento sulla persistenza dei vincoli strutturali e l’enfasi sulla capacità di azione individuale non vanno considerati come chiavi di lettura alternative, poiché è proprio la loro integrazione che consente di mettere sotto osservazione le differenti opportunità di cui i giovani possono godere in uno scenario, come quello della società contemporanea, in cui i percorsi di vita risultano sempre più individualizzati.

Dal punto di vista empirico, invece, la ricerca prima propone un’analisi descrittiva longitudinale, utile ad analizzare gli aspetti oggettivi delle disparità in materia di istruzione, per poi adottare un approccio qualitativo, capace di includere – per le ragioni di cui si è detto – la dimensione soggettiva nello studio della disuguaglianza. Le tecniche di rilevazione impiegate, in particolare, sono state i *focus group* e le interviste biografico-narrative, e il loro utilizzo è stato dettato da due esigenze: *in primis*, quella di considerare le disparità nell’istruzione terziaria come l’ultimo anello di una catena che parte dalla socializzazione primaria, ossia come il risultato dell’intera esperienza biografica dell’attore sociale, nato e cresciuto in uno specifico *milieu* familiare e influenzato da un determinato trascorso scolastico; *in secundis*, quella di giungere a una prospettiva olistica, attraverso la quale poter prendere in esame la concatenazione tra i diversi fattori che concorrono a definire una condizione di vantaggio o di svantaggio in ambito educativo. In aggiunta, alla luce degli obiettivi conoscitivi che ci si è posti, l’analisi biografica risulta essere particolarmente fruttuosa perché, come mette in rilievo Spanò (2018) rifacendosi a O’Connor (2015), permette di capire quando i vincoli strutturali sono visibili a chi ne è soggetto e percepiti come tali, e quando invece le disuguaglianze sociali vengono “naturalizzate”.

Passando all’articolazione del lavoro, questo si suddivide in due parti: la prima, intitolata “contestualizzare i percorsi educativi”, è dedicata all’inquadramento dei temi affrontati, alla definizione degli scenari entro cui prende forma la ricerca e alla presentazione del *framework* teorico e della prospettiva adottata; la seconda, intitolata “tracciare i percorsi educativi”, è riservata alla descrizione dell’indagine empirica che, per

la natura squisitamente qualitativa del materiale raccolto, non ha alcuna pretesa di rappresentatività, ma si configura piuttosto come *un'esplorazione dei percorsi dei giovani di classe popolare*² nell'istruzione terziaria in Italia e in Francia.

Nel dettaglio, i capitoli che compongono la prima parte del lavoro sono così articolati. Nel primo viene proposta una breve ricostruzione sociostorica della formazione terziaria nel contesto italiano e in quello francese, in cui prima si passano in rassegna le grandi trasformazioni che a partire dagli anni Sessanta hanno interessato i sistemi educativi dei due contesti nazionali, poi viene presentata un'analisi statistico-descrittiva di tipo diacronico sulle principali caratteristiche dell'istruzione superiore: il numero di iscritti; il tasso di partecipazione femminile; la ripartizione degli studenti tra le aree disciplinari (nel caso italiano) e tra le diverse istituzioni (nel caso francese). Il confronto, come si vedrà, mette in rilievo come il processo di massificazione, pur avendo seguito una strada per molti versi simile, intersecandosi con le caratteristiche dei due contesti nazionali abbia prodotto esiti divergenti. Nel secondo capitolo, invece, dopo una riflessione sull'introduzione delle logiche di stampo neoliberale in ambito educativo e sulla conseguente convergenza dei sistemi universitari dei principali paesi europei, si evidenzia come a un deciso cambiamento di scenario non sia seguita una autentica democratizzazione degli studi superiori. Infine, il terzo capitolo – con il quale si chiude la contestualizzazione della ricerca – è interamente dedicato alla presentazione dell'apparato teorico. Qui prima vengono discusse la visione deterministica e la visione volontaristica attraverso il confronto tra Bourdieu, assunto nella riflessione sociologica sui giovani come il teorico della riproduzione sociale, e Beck, considerato lo studioso che più enfatizza la “ritirata” della struttura, poi viene precisato che la prospettiva adottata è quella bourdesiana. Come suggerito da più parti (Threadgold 2011; Jourdain e Naulin 2011; Spanò 2018), infatti, gli strumenti teorici offerti da Bourdieu costituiscono la via maestra per analizzare le disuguaglianze in termini di distinzione, di produzione, di riproduzione, ma anche di esperienza soggettiva.

I capitoli che danno forma alla parte empirica di questo studio, invece, sono articolati come illustrato di seguito. Il primo è dedicato all'impianto metodologico della ricerca, impianto che, come si è anticipato, risponde a un approccio di tipo qualitativo

² Con l'espressione classe popolare, largamente utilizzata nella letteratura sociologica francese (Renahy 2010; Siblot *et al.* 2015), si fa riferimento in questo lavoro agli operai e agli impiegati che svolgono mansioni esecutive e a basso reddito.

e che ha previsto la conduzione di tre *focus group* in Francia e la raccolta e l'analisi di 30 interviste biografico-narrative a giovani italiani e francesi. L'attenzione viene posta in maniera particolare su tre aspetti chiave: le scelte di metodo effettuate, il profilo dei protagonisti della ricerca e la descrizione dei contesti in cui ha preso forma il lavoro sul campo. Il secondo capitolo – che per dirla con Dubet (1994; 2007a) propone una sorta di sociologia dell'esperienza – è riservato all'analisi del materiale empirico e alla presentazione di una tipologia elaborata per mostrare le differenti modalità con cui i giovani intervistati vivono l'esperienza dell'istruzione terziaria e i differenti significati che essi attribuiscono al proprio vissuto formativo. La tesi si chiude con le considerazioni conclusive, nelle quali vengono ripresi i principali risultati raggiunti alla luce del quadro teorico di riferimento³.

³ In questo lavoro vengono mobilitati i concetti di *scelta educativa*, di *strategia educativa* e di *percorso educativo* con un significato ben preciso. Per *scelta educativa* si intende ogni decisione presa in materia di istruzione. Per *strategia educativa* (in cui rientra la scelta) si intende la condotta assunta nel corso degli studi e inscritta nel *milieu* sociale e nell'*ethos* familiare. Per *percorso educativo*, infine, si intende l'esito delle strategie adottate in ambito formativo.

PARTE PRIMA

CONTESTUALIZZARE I PERCORSI EDUCATIVI

CAPITOLO I

UNA SOCIOSTORIA DELL'ISTRUZIONE TERZIARIA IN ITALIA E IN FRANCIA

Premessa

“La società si trova pressoché a ogni nuova generazione in presenza di una *tabula rasa* sulla quale deve costruire con sforzi reiterati. Occorre che, mediante gli accorgimenti più rapidi, all'essere egoista e asociale che viene al mondo ne venga sovrapposto un altro capace di condurre una vita morale e sociale. Ecco qual è l'opera dell'educazione. Se ne scorge tutta la grandezza. Non ci si limita a sviluppare l'organismo individuale nella direzione indicata dalla sua natura o a rendere evidenti dei poteri latenti che non domandavano che di manifestarsi, ma si crea un essere nuovo” (Durkheim 1968, 14). Con queste parole Émile Durkheim apre nel 1902 il suo ciclo di lezioni sull'educazione alla Sorbona di Parigi. Nulla di nuovo, sembrerebbe, eppure il breve discorso del sociologo francese dà avvio, in aperta critica alla concezione individualistica, alla riflessione sociologica sui processi educativi. Difatti, grazie al suo contributo l'educazione oltrepassa la sfera intima e privata fino a divenire un fatto sociale. Affrontare il tema dell'educazione come fatto sociale significa, prima di tutto, indagare il rapporto tra istruzione e società, vuol dire analizzare il sistema educativo come il risultato di un lungo processo storico, o meglio sociostorico. Come mettono in evidenza Schizzerotto e Barone (2006), infatti, il sistema formativo così come lo conosciamo oggi è l'esito di tre trasformazioni profondamente concatenate: la rivoluzione democratica, la rivoluzione industriale e la rivoluzione burocratico-amministrativa. Se le prime due hanno avuto un impatto rispettivamente sulla popolazione studentesca e sui contenuti da trasmettere, la svolta amministrativa ha permesso lo sviluppo del sistema educativo come vera e propria istituzione sociale.

Senza addentrarsi in un'analisi storica sulla nascita e sullo sviluppo dei sistemi di istruzione, che risulterebbe improduttiva ai fini della ricerca, l'intento del capitolo è quello di esaminare le trasformazioni registrate nell'insegnamento superiore a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso in Italia e in Francia, non soltanto con lo scopo

di porre in rilievo le conseguenze sociali di queste trasformazioni, ma anche, e soprattutto, di arrivare a comprendere in che modo si sono delineati gli scenari nei quali la ricerca prende forma, i loro caratteri fondamentali e le loro peculiarità. Si è scelto di partire dagli anni '60 per due ragioni sostanziali: il progressivo declino registrato a livello europeo dell'istruzione elitaria, in risposta alla rivendicazione delle pari opportunità da parte delle classi meno agiate, delle minoranze etnico-culturali e delle donne, e la connotazione, largamente accettata in sociologia dell'educazione, del XX secolo come secolo del diploma (Millet e Moreau 2011). Il Novecento, infatti, non solo fa del sapere un bene pubblico, ma mette anche in moto un processo che trasformerà i documenti che testimoniano il possesso di un diploma da semplici attestazioni amministrative a oggetti sociali, i cui valori, contenuti e forme portano le tracce degli assetti politici nazionali e dei differenti contesti territoriali.

1.1 L'istruzione terziaria in Italia

Nel corso degli anni '60 l'intreccio tra politica democratica e gestione dell'economia di ispirazione keynesiana ebbe un impatto tanto forte sui sistemi di istruzione dei paesi industrializzati da spingere alcuni studiosi a coniare il termine "età dell'oro dell'educazione" (Sobel 1978; Armstrong *et al.* 1964). A partire dal dopoguerra, infatti, i sistemi scolastici assunsero una rilevanza strategica nelle politiche volte a favorire la democrazia sostanziale: per la prima volta l'istruzione venne considerata uno strumento di politica sociale in direzione progressista, destinato a superare anziché confermare le divisioni sociali esistenti. Tanto in termini demografici quanto di integrazione sociale e di sviluppo generale, il processo di scolarizzazione di massa – promosso dagli interventi di pianificazione dell'istruzione dei governi nazionali – raggiunse in tempi brevissimi risultati impensabili fino ad allora⁴.

L'epoca keynesiana coincise con l'affermazione dell'*educational planning*, inteso sia come strumento politico capace di rispondere al crescente fabbisogno di manodopera qualificata, sia come risposta alle pressanti richieste sociali. Come scrive lo storico dell'educazione Vertecchi, ricordando il clima culturale che caratterizzava

⁴ Come si dirà più avanti, il processo di massificazione riguarderà tutti i livelli del sistema educativo: dalla scuola elementare, passando per la costituzione della scuola media unica, fino a raggiungere i livelli più alti di istruzione. A titolo di esempio, nell'università si passa da 268.751 iscritti nel 1960 a 632.362 iscritti nel 1970, con un incremento superiore al 150%.

quegli anni, “la pianificazione dell'istruzione sembrava un potente mezzo non solo per avviare il cambiamento sociale ma anche per modificare il modo in cui lo sviluppo di una società procede. Non era solo la domanda crescente di forza lavoro preparata e alfabetizzata – che pure registrava un incremento senza precedenti in particolare per quanto riguarda le professioni impiegatizie – a sollecitare una politica di promozione dell'accesso all'istruzione secondaria e superiore, ma vi era la convinzione che la scolarizzazione di massa fosse un bene comune” (Vertecchi 2001, 57).

In Europa i piani per l'istruzione rappresentarono prima di tutto una risposta ai bisogni contingenti: la stabilizzazione economica postbellica, il *boom* demografico, la crescita delle aspettative di mobilità sociale e, non di minore importanza ideologica e politica, la competizione con il blocco socialista. Così, nel 1960 la Francia creò la *Commission des Equipements Scolaires, Universitaires et Sportifs*⁵, con l'obiettivo di affermarsi come la maggiore potenza economica del continente, e poco più tardi per tutta risposta la Repubblica Federale Tedesca diede vita a un piano preliminare che fissava il vincolo di stilare un bilancio sulla condizione dell'istruzione nazionale in tempi piuttosto brevi e poneva le basi per una programmazione quadriennale degli interventi in ambito educativo. Un fermento, questo, giustificato dal fatto che, come evidenzia Fourastié (1979), da una parte l'*educational planning* veniva considerato uno strumento necessario per favorire l'integrazione economica dei singoli paesi nel mercato mondiale, dall'altra si riconosceva alle istituzioni formative una fondamentale funzione di socializzazione nella costruzione di un'identità nazionale.

Nel panorama descritto l'Italia rappresentò un caso emblematico in quanto, pur in assenza del consenso politico necessario per costruire una politica di pianificazione in campo educativo di medio o lungo periodo, l'istruzione fu interessata da tutta una serie di provvedimenti e di interventi nazionali che, seppure nella loro disomogeneità e frammentarietà, trasformarono radicalmente la struttura, l'organizzazione e il profilo della popolazione studentesca. Sotto la spinta della situazione favorevole del mercato del lavoro, in parte già registrata e in parte prevista e auspicata, nei primi anni Sessanta

⁵ La Commissione era composta, sotto la direzione di Victor Pierre Le Gorgeu, presidente di sezione al Consiglio di Stato, dagli esponenti del Ministero dell'Educazione Nazionale, da rappresentanti di altri Ministeri interessati, dai direttori dei sindacati nazionali e da esperti esterni di alto profilo. Un evento degno di nota, in quanto per la prima volta in Europa si costituì una Commissione interdisciplinare che raccolse le diverse componenti sociali in vista di una programmazione in campo educativo di ampio respiro. Per un approfondimento sul tema, si rimanda a Fourastié, 1979.

il Ministro democristiano per la riforma della pubblica amministrazione Giuseppe Medici affidò alla SVIMEZ⁶ un'indagine sulle future esigenze di formazione professionale per il periodo 1960-1975. I risultati, accolti con entusiasmo dalla politica e dalla società civile, indicarono un tasso di sviluppo medio del reddito nazionale del 4.5% annuo. Era evidente che questa previsione si sarebbe verificata solo se il mercato del lavoro fosse stato in grado di offrire una manodopera altamente qualificata. Secondo le previsioni SVIMEZ in Italia entro il 1975 si sarebbe verificato un consistente aumento degli occupati, da 18.650.000 a 21.260.000, distribuiti soprattutto nell'industria e nel settore terziario dei servizi, aumento in parte bilanciato da una consistente perdita occupazionale nell'agricoltura. Lo sviluppo economico italiano avrebbe richiesto oltre 1.200.000 dirigenti e tecnici di livello superiore contro i 500.000 o poco più degli anni Sessanta, oltre 4.500.000 lavoratori in grado di ricoprire ruoli di quadri intermedi e circa 11.000.000 di unità destinate alla manodopera di alta qualificazione, mentre ci sarebbe stato bisogno soltanto di 4.800.000 lavoratori generici contro gli 11 milioni già impiegati nei vari settori del sistema economico.

Come sostiene Vertecchi (2001), le analisi della SVIMEZ – del resto perfettamente allineate alle più che ottimistiche previsioni europee – si basavano sulla convinzione che se nel quindicennio a venire i paesi occidentali non avessero riformato il sistema educativo aprendolo alle masse, e non avessero indotto gli strati della popolazione storicamente poco istruiti a proseguire la loro formazione scolastica in vista di un processo quasi meccanico di mobilità sociale, lo sviluppo economico tanto atteso si sarebbe bloccato o comunque sarebbe stato fortemente frenato. L'elemento più rilevante di queste previsioni, dunque, è senza dubbio costituito dal presunto spostamento delle qualifiche dei lavoratori verso livelli più elevati, cioè quadri superiori e intermedi, conseguibili solo con il diploma di scuola secondaria superiore, o meglio ancora con la laurea. In conclusione, si diffuse l'idea, sia nel panorama politico che nel tessuto sociale, che tra il 1960 e il 1975 il mercato del lavoro italiano avrebbe avuto bisogno di un numero di diplomati e di laureati maggiore di 3.500.000 unità.

⁶La SVIMEZ (Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno) è un'associazione privata che ha per statuto lo scopo di promuovere lo studio delle condizioni economiche del Mezzogiorno, al fine di dialogare con le istituzioni di governo e di proporre concreti programmi di azione volti a ridurre lo storico divario tra il Sud e il Nord del paese. L'associazione, attualmente ancora in attività, fu costituita a Roma il 2 dicembre 1946.

I risultati prodotti dall'indagine SVIMEZ condizionarono fortemente il dibattito e l'azione politica nel corso di tutto il decennio, tanto che il governo Fanfani, con Luigi Gui a capo del Ministero della Pubblica Istruzione, approvò nel luglio del 1962 la legge 1073, che introduceva due novità importanti: la cosiddetta “piccola liberalizzazione”, cioè la possibilità per chi otteneva un diploma tecnico di iscriversi al corso di studi universitario corrispondente, possibilità fino a quel momento riservata soltanto ai diplomati del liceo; e l'istituzione della Commissione Ermini⁷, con l'incarico di mettere in piedi un'inchiesta approfondita sullo stato di salute della scuola e dell'università. Tra l'ottobre del 1962 e l'estate del 1963 la Commissione elaborò quella che avrebbe dovuto configurarsi nei termini di una riforma complessiva del sistema di istruzione. È importante notare che vi era un sostanziale accordo tra le linee programmatiche emerse, i risultati delle inchieste precedenti e l'opinione diffusa tra i vertici del Ministero riguardo al ruolo delle università e della ricerca scientifica, ritenute fondamentali per adeguarsi al contesto internazionale. Bisognava triplicare il numero dei laureati, da 200 mila a 600 mila annui, e la soluzione auspicata era l'apertura della formazione terziaria a tutti i diplomati, indipendentemente dal tipo di istituto frequentato: licei, istituti tecnici e scuole professionali dovevano permettere, senza alcuna distinzione, l'accesso a corsi di studio di livello superiore, eliminando ogni tipo di propedeuticità e istituendo corsi integrativi per tutti quei giovani che provenivano da percorsi formativi considerati meno prestigiosi e che probabilmente avrebbero incontrato non poche difficoltà nella complessità del mondo accademico.

Dopo cinque anni di discussione politica e il lavoro di due Commissioni di alto profilo tecnico, sembrò essere giunti a un punto di svolta. Come sottolineano Di Pol e Coggi (2017), è in questa occasione che per la prima volta in Italia si discusse della possibilità di riformare l'istruzione a tutti i suoi livelli, con l'obiettivo di trasformarla in una vera e propria istituzione democratica. Tuttavia, a causa di dinamiche politiche instabili che rappresentarono una peculiarità tutta italiana sin dai tempi della sua unità, la proposta della Commissione Ermini non riuscì a trovare il necessario riscontro né

⁷ La Commissione di indagine presieduta da Giuseppe Ermini era formata, sul modello francese, non solo da deputati e da senatori, ma in larga parte anche da esperti della scuola, da operatori sociali e da economisti. Furono essenzialmente due gli obiettivi fissati: delineare in modo programmatico le linee di sviluppo dell'istruzione pubblica in rapporto ai fabbisogni della società italiana connessi allo sviluppo economico e al progresso sociale, e individuare le fonti finanziarie necessarie per la promozione e per la valorizzazione della formazione universitaria.

nel Parlamento né nelle stesse forze di governo. Così, nel 1965 il Ministro Gui presentò il disegno di legge 2314, che raccoglieva soltanto in minima parte le istanze e le linee programmatiche emerse. In seguito a forti opposizioni provenienti da destra e da sinistra, il provvedimento restò bloccato per quasi due anni nelle aule parlamentari e solo negli ultimi mesi del 1967 furono approvati i primi otto articoli, ma il testo della legge era ormai drasticamente diverso dalla proposta originale.

Il Ministro rimase a capo della Pubblica Istruzione fino alla mobilitazione del '68, e malgrado l'assenza di una vera pianificazione di medio-lungo periodo, gli interventi realizzati sotto la sua direzione determinarono un evidente cambiamento di rotta. Due furono le principali modifiche introdotte nel sistema dell'educazione nazionale: il riconoscimento del diritto e dell'obbligo all'istruzione fissato ai 14 anni di età e la creazione definitiva della scuola media unica, presente su tutto il territorio nazionale. Insomma, a prescindere dai profondi problemi di instabilità politica, nel corso degli anni Sessanta l'idea di un'istruzione di massa comincia ad acquisire concretezza, passando da ideale astratto a realtà possibile. Ma soprattutto la questione educativa appare sempre più legata alle dinamiche politiche e sociali del paese, divenendo progressivamente una delle urgenze principali nell'agenda di governo.

1.1.1 Dalla mobilitazione studentesca agli anni '90

Nel 1968, al termine della sua legislatura, il Ministro Gui non poté fare a meno di ammettere pubblicamente il perdurare di gravi carenze all'interno dell'istruzione pubblica, mentre le varie componenti sociali, compresi gli studenti, reclamavano a gran voce una riforma seria e totale. Si era diffusa la consapevolezza che il problema educativo dovesse essere posto al centro di un'azione programmatica e puntuale di governo: quanto più l'istruzione, soprattutto quella di livello superiore, assumeva un carattere di massa, tanto più si reclamava dalla politica una riforma capace di rimuovere tutti quegli elementi che ostacolavano una vera e propria democratizzazione del paese. Nel modo di concepire la scuola e l'educazione si era prodotto un cambiamento irreversibile, che affondava le sue radici in problematiche relative alla giustizia sociale rimaste da sempre irrisolte. La feroce critica non investì solo le forme istituzionali e le politiche tradizionali, ma anche lo stesso sistema di convivenza collettiva, tanto da

sfociare in una profonda frattura sociale che ben presto assunse i connotati di una contestazione che sarebbe passata alla storia⁸.

Un'ondata di agitazioni, di scioperi e di occupazioni, in risposta a uno stato diffuso e generalizzato di disagio, travolse l'Italia tra il 1968 e il 1969, anni in cui la tendenza alla scolarizzazione di massa cominciava a farsi massiccia, trascinando con sé non poche criticità, tanto per le carenze organizzative delle istituzioni educative, non solo di livello universitario, quanto per la situazione incerta del mercato del lavoro, che iniziava progressivamente a non assorbire tutti i giovani in possesso di un diploma. La contestazione, dunque, come sostenuto da Genovesi (2004), non poteva non indirizzarsi verso i sistemi educativi adottati dalla società attraverso la scuola e le università. Di queste ultime si denunciavano l'autoritarismo, i meccanismi di selezione e di valutazione e la riproduzione del consenso ideologico. Gli studenti lamentavano che l'istruzione italiana fosse un'istruzione di classe, utile esclusivamente ai giovani delle classi privilegiate: si trasmetteva una cultura di classe, volta a organizzare e pilotare il consenso; si rendeva predominante lo specialismo, valorizzando soltanto i contenuti funzionali al progresso tecnologico che era necessario a incrementare la produzione; si alimentava la competizione per il successo, aspetto fondamentale del capitalismo, che non faceva altro che rendere l'individuo isolato, invidioso, preoccupato di vincere sugli altri e non di andare avanti collaborando con gli altri; ma soprattutto si metteva in moto un meccanismo di disimpegno sociale.

Non erano solo le masse di studenti, politicamente impegnati, che avvertivano che i tempi erano mutati, che i rapporti tra discenti e docenti erano nel migliore dei casi paternalistici e nel peggiore autoritari, che la cultura, come nella scuola media divenuta obbligatoria, era rimasta di *élite*. A esse si aggiunsero le accese proteste della classe operaia, interessata a ricercare un ruolo sociale che andasse al di là di quello di massa informe, sfruttata e consumatrice passiva. In molti settori dell'industria, tra i

⁸ Quella brevemente introdotta non fu una specificità italiana, ma piuttosto un movimento di mobilitazione che si registrò a livello internazionale: a Berkeley, in California, nel 1967 prese avvio una dura opposizione studentesca contro la guerra nel Vietnam e la rivolta si estese ben presto al cuore degli Stati Uniti dove, dopo l'uccisione di Martin Luther King, ci furono scontri in decine di città; alla Columbia University poco meno di mille studenti furono arrestati per le proteste contro la ricerca asservita, a loro parere, alle volontà del Pentagono; in Germania gli scontri tra la polizia e le masse di studenti causarono il caos nelle maggiori città universitarie, su tutte Berlino e Amburgo; qualche anno dopo, il maggio francese, che rappresentò l'esempio più emblematico delle ondate di protesta, risvegliò moti rivoluzionari in molti paesi europei.

lavoratori la consapevolezza di essere vittime, così come gli studenti, di un'ingiustizia di classe, si trasformò presto in desiderio di far sentire la propria voce, il che portò i primi a convergere spontaneamente verso i secondi. Se nei primi anni Sessanta si diffuse con ottimismo l'idea che il miracolo economico poteva risolvere, con un significativo incremento della produzione e del reddito, gli squilibri di classe, settoriali e territoriali, alla fine del decennio la delusione e lo sconforto erano generalizzati e si fece largo l'idea che il cambiamento radicale degli equilibri dovesse passare necessariamente per la rivoluzione. In questo modo, la contestazione entrò nelle scuole, nelle università e nelle fabbriche, con assemblee di studenti e di lavoratori aperte all'esterno, attraverso adunanze sociali a cui partecipava anche la società civile, con comitati di quartiere e organizzazioni sia sindacali che territoriali. Riprendendo le parole di Di Pol e Coggi, "i giovani sentivano in quella fase storica il bisogno di creare un ponte, un nesso, un legame con la gente semplice, che viveva con loro, e come loro, un forte senso di malessere sociale. Così le ribellioni studentesche, da giovanili e spesso fantasiose richieste di riforma della didattica e di rappresentanza negli organismi accademici, si trasformarono in un problema di ordine pubblico, non solo per il forte aumento della popolazione studentesca, ma soprattutto per l'incapacità di dialogo del ceto politico italiano" (Di Pol e Coggi 2017, 124).

La storia della mobilitazione italiana del '68 è la storia dell'incontro tra i vecchi disagi e i nuovi bisogni di una massa studentesca, anno dopo anno più numerosa, che si trovava a fare i conti con tutta una serie di problematiche difficilmente gestibili e arginabili, che riguardavano da una parte la struttura e l'organizzazione dell'istruzione superiore, dall'altra il potere autoritario che si respirava sia nelle aule universitarie sia in quelle di governo. La crisi che ne derivò, pertanto, fu in buona sostanza espressione dell'incapacità delle forze politiche tradizionali, locali e nazionali, di interpretare il malessere generalizzato di operai e di studenti, di canalizzarlo in forme canoniche di contestazione e di aprire tavoli di concertazione in cui poter negoziare delle soluzioni. A testimonianza di ciò, dopo le prime agitazioni vennero attuati una serie di interventi che manifestarono una logica specificatamente diretta alla dissoluzione del movimento, sia tentando un approccio coercitivo, e a tratti anche repressivo, verso le manifestazioni, sia limitando le tensioni più forti attraverso parziali concessioni. Così, nel tentativo di regolare le assemblee e di contenere la protesta con forme palliative di

apertura, si susseguirono diverse circolari ministeriali: quella del Ministro Scaglia⁹ nel novembre del 1968, intitolata “Nuovi problemi e iniziative nella scuola secondaria”; quella del Ministro Sullo nel gennaio del 1969, che provava a disciplinare le assemblee studentesche¹⁰; quelle del Ministro Misasi¹¹ nel 1970, rivolte in particolare alla scuola dell’obbligo, in cui si promuoveva la partecipazione attiva della società civile alla vita scolastica e si introducevano i comitati scuola-famiglia.

In definitiva, la letteratura sul tema (Vertecchi 2001; Genovesi 2004; Besozzi 2006) è concorde nell’attribuire l’esplosione della contestazione del movimento studentesco all’assenza di volontà di affrontare e di risolvere i problemi da parte del potere accademico e politico. All’opposto, come messo in luce da Vertecchi (2001), le battaglie per il cambiamento misero in evidenza le istanze reazionarie presenti nel nostro paese, insieme all’incapacità della classe politica di elaborare un modello educativo mirato all’effettivo sviluppo economico e culturale di tutti i cittadini.

Contrariamente a quanto avvenuto nei decenni precedenti, gli anni ‘70 furono caratterizzati da iniziative legislative orientate a soddisfare, anche se in modo parziale, le istanze emerse sia dalle mobilitazioni studentesche, sia attraverso la riflessione tecnica e politica del ceto imprenditoriale e di tutta una serie di inchieste di esperti sul tema dell’educazione, come il Documento di Frascati del 1970 e il Rapporto della Commissione Biasini del 1971. Sotto la spinta del Ministro Ferrari Aggradi, infatti, nei primi mesi del 1970 venne resa esecutiva la legge 910, che annunciava la definitiva liberalizzazione dell’accesso all’istruzione terziaria ai diplomati provenienti da tutti gli indirizzi della scuola superiore. Si trattava di un’idea intelligente, mossa da uno spirito democratico, ma che diede luogo a un risultato populista, poiché il provvedimento liberalizzò gli accessi senza riformare nulla. Le università non erano preparate a un simile cambiamento, non erano pronte ad accogliere flussi eterogenei di studenti, né a offrire loro una formazione adeguata. Le nuove generazioni entrarono, quindi, in un sistema che ben presto – sotto il peso di un’utenza crescente e di finanziamenti che

⁹ Ministro della Pubblica Istruzione nel governo presieduto da Giovanni Leone, in carica dal 28 giugno 1968 al 12 dicembre dello stesso anno.

¹⁰ Fiorentino Sullo, storico esponente della Democrazia Cristiana e Ministro della Pubblica Istruzione nel primo governo Rumor. Sullo, pur restando soltanto pochi mesi a capo del Dicastero e non disponendo del consenso sufficiente per poter portare a compimento una riforma dell’istruzione superiore, riuscì a promuovere alcuni provvedimenti importanti: su tutti, la possibilità di mettere a punto dei piani di studio individuali e il diritto di assemblea studentesca nelle scuole superiori.

¹¹ Ministro della Pubblica Istruzione dal 1970 al 1972, quando lasciò la carica a Luigi Scalfaro.

stentavano ad aumentare – mostrò i primi segni di disfunzione: strutture il più delle volte fatiscenti e sottodimensionate, sia in termini di spazio che di numero di docenti; servizi spesso totalmente assenti o di bassa qualità, a fronte di tasse e contributi consistenti. Ma soprattutto restava in piedi una struttura centralizzata, che non consentiva flessibilità e possibilità di adattamento alle mutevoli esigenze della massa studentesca. Insomma, nel corso di tutto il decennio allo sblocco degli accessi non fece seguito un riassetto complessivo della struttura universitaria. Così, mentre nel resto dei paesi europei si diffuse l'idea che la definizione di un sistema formativo efficiente rappresentasse uno degli aspetti cardine dello sviluppo economico e sociale, in Italia si proseguì la strada delle “misure-tampone”, in grado di arginare le problematiche impellenti ma non di fornire soluzioni definitive.

Durante la fase keynesiana – generalmente collocata tra la fine della Seconda Guerra Mondiale e lo scoppio della crisi energetica del '73 – l'espansione registrata a tutti i livelli dell'istruzione fu un fenomeno tutt'altro che marginale, dal punto di vista sia quantitativo che sociale. In un lasso di tempo relativamente breve la domanda di formazione superiore si fece sempre più consistente, come chiaramente testimoniato dal notevole incremento delle iscrizioni, a causa della convinzione che le dinamiche del mercato del lavoro non fossero più favorevoli ai diplomati della scuola secondaria. Tuttavia, ben presto i risultati in termini occupazionali – parecchio inferiori rispetto a quelli attesi – misero in evidenza un aspetto della scolarizzazione di massa che non poteva essere ricondotto alle carenze delle politiche di pianificazione. Nel corso degli anni Ottanta e Novanta, infatti, emerse come tratto caratteristico dei paesi a capitalismo avanzato, uno squilibrio strutturale tra la crescita dell'istruzione e la domanda di qualificazione proveniente dal mercato del lavoro che, seppur in aumento, non riusciva ad assorbire la totalità dei laureati. L'Italia non fece eccezione. Lo sviluppo dell'economia negli anni che seguirono il miracolo economico si rivelò alquanto diverso rispetto alle previsioni degli istituti di ricerca e delle agenzie governative. Se secondo la SVIMEZ la domanda di quadri superiori e intermedi sarebbe cresciuta in maniera esponenziale almeno per i cinque decenni a venire, già dalla metà degli anni '80 si scoprì un incremento sensibile del fenomeno della disoccupazione e della sottoccupazione intellettuale, inoltre la correlazione tra crescita dell'istruzione e progresso economico si rivelò molto meno lineare del previsto. Così, la scolarizzazione da elemento

propulsivo dello sviluppo diventò fonte di nuovi problemi, poiché, come scrive Genovesi, “il meccanismo dell’istruzione lungi dall’essere funzionale al sistema produttivo si configurò come una variabile capricciosamente indipendente” (Genovesi 2004, 71). Il discorso politico, dunque, si spostò in maniera progressiva dal tema dell’uguaglianza delle opportunità educative a quello della complicata gestione della massa di laureati che il mercato del lavoro non era riuscito ad assorbire e, più in generale, alla problematica del contenimento dei costi del sistema formativo, che rischiava di diventare una disfunzione pericolosa.

Continuando la lunga tradizione dei “provvedimenti-tampone”, tra le misure legislative adottate negli anni Ottanta e Novanta molte riguardarono il personale e l’organizzazione interna, mentre scarsamente incisive si rivelarono quelle rivolte all’assetto istituzionale e agli strumenti di raccordo con il mondo del lavoro, entrambi obsoleti. In buona sostanza, l’università italiana non riuscì a rispondere adeguatamente ai bisogni sociali connessi alla massificazione dell’istruzione superiore e alla relativa differenziazione della condizione studentesca. Ciò ha rappresentato una vera occasione perduta per il nostro paese, poiché, a causa di interessi politici che vedevano con timore la possibilità di cambiamenti radicali, le spinte sociali fermentate dal ’68 in poi non portarono a un disegno di riforma complessivo.

1.1.2 La situazione italiana in cifre

Molto si è detto sull’università italiana e sulle trasformazioni che hanno interessato il sistema di istruzione a tutti i livelli nel corso del secolo scorso, così come frequenti sono stati i richiami alle inefficienze della macchina politica, caratterizzata da una storica instabilità, nel supportare lo sviluppo della massificazione della formazione superiore. Alla luce di queste trasformazioni, si intende proporre un’analisi di tipo quantitativo con l’obiettivo di restituire una panoramica della strada italiana all’università di massa e di compararla con l’esperienza francese, che – come si vedrà – pur presentando molti tratti comuni a quella del nostro paese, almeno fino ai primi anni Novanta, produrrà effetti alquanto discordanti.

All’inizio degli anni Cinquanta i sistemi formativi della maggior parte dei paesi industrializzati potevano essere definiti sistemi di *élite*, in quanto frequentati da un numero contenuto di studenti provenienti da classi sociali elevate e da famiglie dotate

di consistenti risorse sia economiche che culturali. Alle istituzioni universitarie veniva chiesto di formare le future classi dirigenti delle società moderne, ossia quei giovani che sarebbero andati a ricoprire le posizioni di vertice a livello politico e professionale. Sebbene con velocità e modalità differenti, a partire dagli anni '60 la massificazione dell'istruzione superiore si configura come fenomeno generalizzato, poiché si assiste a una crescita esponenziale sia del numero assoluto di iscritti sia della proporzione di giovani che proseguono gli studi dopo l'ottenimento del diploma di scuola secondaria. La tabella 1.1, nella quale vengono riportati il numero di studenti iscritti in valore assoluto, il tasso di incremento/decremento rispetto al periodo precedente e la variazione demografica, rappresenta un buon punto di partenza per osservare i cambiamenti che hanno interessato l'università italiana.

Tab. 1.1 – Iscritti all'università in Italia per anno acc.co, 1960-2017

Anno accademico	Iscritti in valore assoluto	Variazione periodo precedente	Variazione demografica
1960	268 751	---	---
1970	682 362	+ 153.9 %	+ 6.9 %
1980	1.048 381	+ 53.6 %	+ 4.5 %
1990	1.381 012	+ 31.7 %	+ 0.6 %
1995	1.686 132	+ 22.1 %	+ 0.3 %
2000	1.687 524	+ 0.1 %	+ 0.1 %
2005	1.796 476	+ 6.5 %	+ 1.7 %
2006	1.639 741	- 8.7 %	+ 0.3 %
2007	1.799 699	+ 9.8 %	+ 0.3 %
2008	1.777 344	- 1.2 %	+ 0.7 %
2009	1.782 891	+ 0.3 %	+ 0.6 %
2010	1.786 017	+ 0.2 %	+ 0.3 %
2011	1.762 802	- 1.3 %	+ 0.3 %
2012	1.722 122	- 2.3 %	+ 0.4 %
2013	1.699 817	- 1.3 %	+ 1.8 %
2014	1.678 785	- 1.2 %	+ 0.1 %
2015	1.673 785	- 0.3 %	- 0.2 %
2016	1.694 873	+ 1.3 %	- 0.1 %
2017	1.714 453	+ 1.2 %	- 0.1 %

Fonte: Istat – Serie Storiche

Come si può osservare dalla tabella 1.1, la crescita della popolazione studentesca non è attribuibile alle variazioni demografiche, infatti gli iscritti alle università italiane passano da 268 mila nel 1960 a più di 682 mila nel 1970, con un incremento uguale al 153%, a fronte di un'evoluzione demografica che, seppur consistente, si arresta a meno del 7%. Tale crescita continua nei decenni successivi. Nell'arco di trent'anni, dal 1960 al 1990, il numero di studenti universitari si moltiplica per 5, superando, già a partire dal 1980, la quota simbolica di un milione di iscritti¹².

Un aspetto degno di nota è che il mancato assorbimento dei laureati nel mercato del lavoro, cominciato nella seconda metà degli anni '70 per poi divenire una caratteristica strutturale della nostra economia, frena ma non arresta del tutto l'aumento delle iscrizioni. Insomma, nonostante nel corso di questi decenni si sia ridimensionato il ruolo dell'istruzione superiore come stimolo per lo sviluppo economico e si sia indebolito il peso assunto dal titolo di studio nei processi di mobilità sociale, la domanda di formazione universitaria non diminuisce. Rispetto a questo aspetto sono state avanzate due interpretazioni. Da una parte si è diffusa l'idea dell'accademia come "area di parcheggio", come alternativa per quei giovani che altrimenti non avrebbero altra possibilità che attraversare un lungo periodo di disoccupazione. Dall'altra alcuni autori, come Besozzi (2006), sostengono che in questa congiuntura storica l'istruzione comincia a non essere concepita solo come forma di investimento utile a migliorare la propria posizione sociale e ad avere accesso a un ventaglio diversificato di sbocchi occupazionali. Secondo l'autrice, abbandonata la concezione utilitaristica, tra gli anni Settanta e Ottanta gli italiani guardano alla formazione anche come bene di consumo e come mezzo per ampliare il proprio bagaglio esperienziale.

Venendo agli anni recenti, i dati relativi alle iscrizioni universitarie mostrano un *trend* crescente fino al 2007, per poi registrare un'inversione di tendenza. La battuta d'arresto delle iscrizioni è probabilmente riconducibile da un lato alla crisi economica,

¹² In un'interessante e celebre ricerca, Schofer e Meyer (2005) hanno utilizzato una serie consistente di dati in prospettiva longitudinale per comprendere quali fattori hanno avuto un ruolo determinante nell'espansione generalizzata dell'istruzione terziaria nel corso del XX secolo. I risultati indicano che sono stati soprattutto la diffusione degli studi secondari e l'affermazione di sistemi politici aperti alle influenze internazionali ad accelerare i processi di massificazione dell'istruzione superiore. L'effetto dello sviluppo economico si è rivelato significativo soltanto nella seconda parte del secolo e la sua intensità minore di quella ipotizzata dalle teorie funzionaliste. Gli autori hanno messo in evidenza, inoltre, che l'impennata registrata negli anni Sessanta suggerisce come l'espansione sia stata possibile grazie al consolidarsi di un nuovo modello di società, caratterizzato dall'estensione di principi democratici, dalla diffusione della scienza e dall'impiego di strumenti di pianificazione politica.

che ha indebolito la possibilità delle famiglie di sostenere i costi dell'istruzione terziaria; dall'altro all'esplosione della disoccupazione intellettuale che, determinando un sentimento di sfiducia nel titolo di studio, ha fortemente limitato la logica dell'università come "area di parcheggio". Soltanto nel 2016 e nel 2017 si intravede una leggera ripresa, rispettivamente dell'1.3% e dell'1.2%.

Oltre al graduale ampliamento della platea studentesca universitaria, lo scenario della scolarizzazione italiana, e come si vedrà anche quello della scolarizzazione francese, presenta nel corso degli ultimi decenni un'ulteriore novità fondamentale: se fino al XIX secolo le donne erano state per lo più escluse dall'educazione superiore, dalla seconda metà del '900 si assiste a una crescita dei tassi di partecipazione femminile. Nella tabella 1.2, fatto 100 il numero di studenti iscritti, viene messa in rilievo la percentuale di donne che frequentano un percorso di studi universitario.

Tab. 1.2 – Iscritti all'università in Italia ripartiti per genere, 1960-2017

Anno accademico	Uomini U/T*100	Donne D/T*100
1960	73.1 %	26.9 %
1970	62.4 %	37.6 %
1980	56.8 %	43.2 %
1990	50.5 %	49.5 %
1995	47.4 %	52.6 %
2000	44.3 %	55.7 %
2005	43.7 %	56.3 %
2006	43.6 %	56.4 %
2007	43.3 %	56.7 %
2008	42.9 %	57.1 %
2009	43.5 %	56.5 %
2010	42.8 %	57.2 %
2011	42.9 %	57.1 %
2012	43.1 %	56.9 %
2013	43.4 %	56.6 %
2014	43.9 %	56.1 %
2015	44.3 %	55.7 %
2016	44.7 %	55.3 %
2017	44.7 %	55.3 %

Nota: U=Uomini; D=Donne; T=Totale iscritti

Fonte: Istat – Serie Storiche

La tabella 1.2 mostra come nel corso degli anni Sessanta l'esperienza universitaria fosse sostanzialmente un'esperienza maschile: tra gli iscritti a un corso di studi di livello superiore più del 73% erano maschi. Detto in altri termini, la probabilità per le donne di proseguire gli studi dopo il conseguimento del diploma era meno della metà di quella degli uomini. In un'ottica basata sull'analisi delle disuguaglianze sociali, il peso della variabile di genere di fronte alle opportunità educative assume un valore simbolico, in quanto aspetto emblematico di un sistema di formazione pensato per un profilo specifico di soggetti (maschi provenienti da famiglie borghesi, dotate di consistenti risorse economiche e culturali), che di fatto taglia fuori tutto un segmento della popolazione giovanile. Ci vorranno trent'anni per arrivare a una situazione di parziale equilibrio. Infatti, soltanto nel 1990 all'interno delle università la componente femminile diviene della stessa entità di quella maschile, facendo registrare un tasso generale di partecipazione rispettivamente del 49.5% e del 50.5%. Insomma, l'andamento della scolarizzazione femminile fa notevoli passi in avanti nella seconda metà del XX secolo, tanto che alcuni autori definiscono il genere come un fattore di discriminazione in via di estinzione nel campo educativo (Brint 1999). In effetti, negli anni Novanta la situazione si ribalta: le donne cominciano progressivamente ad aumentare di anno in anno, al punto che nel 2000 la percentuale di iscritte nell'istruzione terziaria raggiunge il 55.7%. Una situazione, questa, che si ritrova ancora oggi e che si è ormai configurata come un tratto caratteristico dell'università italiana.

Ma si può sostenere che il cosiddetto "sorpasso rosa" stia a indicare uno "stato di grazia" della condizione femminile nel nostro paese? In realtà, come sostiene Colombo (2003), è vero che le donne negli ultimi decenni hanno scelto il canale dell'istruzione terziaria come principale strumento di emancipazione, ribaltando una situazione che tradizionalmente favoriva i maschi, ma ciò non vuol dire che siano scomparse tutte le forme di disuguaglianza. In sostanza, se da una parte le differenze quantitative – relative alla possibilità di accesso – si sono assottigliate, dall'altra le differenze qualitative – relative alla distribuzione tra ambiti disciplinari più o meno prestigiosi e alla spendibilità del titolo – hanno mantenuto invariata la loro configurazione tradizionale. Ragionando sulle cause della forte presenza femminile nelle università, l'autrice mette in evidenza che queste sono da ricondurre in particolare a logiche collegate al mondo occupazionale: i maschi possono ottenere guadagni elevati anche attraverso lavori che

non richiedono un alto grado di istruzione (ad esempio nel settore dei trasporti e in quello delle costruzioni), mentre le donne sono costrette a procurarsi credenziali più alte se vogliono evitare lavori umili e poco remunerati (su tutti i lavori domestici e quelli di cura). In breve, la cosiddetta femminilizzazione dell'università, sempre più discussa nel dibattito pubblico e sempre più presentata dai media come antidoto al *gap* di genere, non è altro che il risultato di un processo di interiorizzazione da parte delle donne di uno svantaggio di fronte al mercato del lavoro. Coscienti che a parità di competenze i ragazzi andrebbero a conquistare le posizioni professionali migliori, le ragazze decidono di continuare gli studi fino alla laurea, dotandosi di un maggiore capitale istituzionalizzato. Come sottolineano numerosi autori (Triventi e Trivellato 2008; Schizzerotto 2013; Di Pol e Coggi 2017), è bene esimersi dall'annunciare trionfalmente il definitivo superamento delle disuguaglianze di genere o l'effettiva democratizzazione dell'istruzione di livello superiore basando le proprie ipotesi su analisi statistiche che, nella loro complessità, vanno maneggiate con cura¹³.

Un'ultima dimensione considerata nella ricostruzione sociostorica del sistema di istruzione terziaria è quella relativa alla distribuzione degli iscritti nei differenti gruppi di laurea che, come si dirà più avanti, rappresenta la dimensione che più di tutte differenzia il caso italiano da quello francese. Si tratta di un aspetto capace di raccontare molto sul cambiamento dell'università, poiché intreccia lo sviluppo istituzionale, e le decisioni politiche a esso associate, con gli orientamenti della popolazione giovanile. La scelta del percorso formativo, infatti, se da una parte è determinata da riflessioni di natura soggettiva (seguire i propri interessi e le proprie inclinazioni, oppure prediligere corsi di studio che permettono un rapido inserimento nel mondo del lavoro), dall'altra è influenzata da imposizioni di carattere politico (in particolare la logica del numero chiuso)¹⁴. La tabella 1.3 presenta la ripartizione percentuale di iscritti nei settori di laurea dall'anno accademico 1960/1961 fino al 2017. Le quattro aree disciplinari individuate sono: area sanitaria (che include i corsi di medicina e chirurgia, infermieristica

¹³ Schizzerotto (2013), in particolare, pone l'attenzione sul fatto che se da una parte le indagini statistiche sono essenziali nella sociologia dell'educazione, dall'altra i ricercatori sono chiamati a fare un enorme sforzo aggiuntivo di decodificazione e di interpretazione del dato.

¹⁴ Come segnala Triventi (2012), l'intervento istituzionale prende forma attraverso due vincoli: le restrizioni a livello nazionale o regionale, in cui rientra il numero chiuso, e le limitazioni imposte dalle singole istituzioni universitarie. Tali vincoli si basano su necessità di tipo pratico, legate alla capacità di gestione da parte degli atenei e alla regolamentazione di determinate occupazioni, come quelle disciplinate dagli albi professionali.

e quelli che preparano alle professioni di tipo medico); area scientifica (in cui si ritrovano le cosiddette scienze dure, come matematica, ingegneria e così via); area economico-sociale (che comprende anche il corso di laurea in giurisprudenza); area umanistica (che raccoglie l'insieme delle scienze umane).

Tab. 1.3 – Iscritti all'università in Italia ripartiti per area disciplinare, 1960-2017

Anno accademico	Area sanitaria	Area scientifica	Area economico-sociale	Area umanistica	Totale
1960	9.3 %	26.7 %	43.0 %	21.0 %	100.0
1970	11.6 %	28.2 %	27.3 %	32.9 %	100.0
1980	16.8 %	26.8 %	33.7 %	22.7 %	100.0
1990	6.1 %	28.4 %	44.2 %	21.3 %	100.0
1995	7.9 %	24.9 %	45.2 %	22.0 %	100.0
2000	12.1 %	27.8 %	40.2 %	19.9 %	100.0
2005	12.2 %	29.1 %	39.9 %	18.8 %	100.0
2006	12.0 %	29.1 %	40.2 %	18.7 %	100.0
2007	12.1 %	29.2 %	39.9 %	18.8 %	100.0
2008	12.2 %	29.4 %	39.6 %	18.8 %	100.0
2009	12.5 %	29.7 %	39.4 %	18.4 %	100.0
2010	12.9 %	29.7 %	39.5 %	17.9 %	100.0
2011	13.2 %	30.0 %	39.1 %	17.7 %	100.0
2012	13.5 %	30.4 %	38.6 %	17.5 %	100.0
2013	13.7 %	30.8 %	38.1 %	17.4 %	100.0
2014	14.1 %	31.1 %	37.4 %	17.4 %	100.0
2015	13.9 %	31.8 %	36.8 %	17.5 %	100.0
2016	13.6 %	32.4 %	36.4 %	17.6 %	100.0
2017	13.3 %	32.7 %	35.9 %	18.1 %	100.0

Fonte: Istat – Serie Storiche

Come si può osservare dalla tabella 1.3, tra il 1960 e il 1970 l'area disciplinare che conosce una crescita maggiore di iscritti è quella umanistica, che passa dal 21.0% al 32.9%. Ciò sta a significare che il processo di massificazione che ha investito le università durante quel decennio è stato in buona parte assorbito dalle discipline letterarie: tralasciando l'area sanitaria, da sempre sottoposta a una rigida regolazione nazionale, si osserva infatti che l'area scientifica registra un incremento di soli 1.5 punti

percentuali, mentre quella economico-sociale registra una riduzione di iscritti di quasi 16 punti percentuali, passando dal 43% al 27.3%.

Va tuttavia sottolineato che se si guarda all'intero periodo considerato (1960-2017) emerge una situazione diversa. Infatti, nell'arco di cinque decenni l'area scientifica acquista lentamente peso, arrivando ad assorbire un terzo degli iscritti (32.7%); il gruppo umanistico perde consistenza, passando dal 21% di iscritti nel 1960 al 18.1% nel 2017; infine il gruppo economico-sociale, nonostante non ritorni alla quota del 1960 (43%), non perde il suo primato, accogliendo nel 2017 il 35.9% degli studenti. L'andamento del numero di iscritti per raggruppamenti disciplinari, dunque, evidenzia un ridimensionamento delle discipline umanistiche, a vantaggio delle discipline scientifiche e dei corsi di studio che conducono a diplomi più spendibili nel mercato del lavoro. Uno slittamento, questo, legato all'impennata del tasso di disoccupazione intellettuale registrata tra i laureati in scienze umane a partire dalla metà degli anni Settanta, e quindi a un cambiamento nella richiesta degli studenti del tipo di formazione e delle competenze professionali che intendono acquisire.

Come visto fin qui, i mutamenti politici che hanno caratterizzato il Novecento, insieme alle radicali trasformazioni del contesto sociale ed economico del paese, hanno posto le basi per una revisione sia dell'identità che della stessa missione delle università. A fronte di una consistente espansione della domanda di formazione e di una diversificazione della popolazione studentesca, all'istruzione terziaria è stata assegnata una duplice funzione: promuovere lo sviluppo democratico e garantire percorsi formativi di alta qualità. Si tratta di compiti certo non facili e che, nonostante qualche passo nella giusta direzione, all'alba del XX secolo restano ancora incompiuti.

1.2 *L'enseignement supérieur* in Francia

Anche se il sistema di istruzione terziaria italiano fin dalle origini si presenta per molti versi simile a quello francese, come si vedrà in seguito sarà l'avvento del neoliberismo e la conseguente nascita di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore ad avvicinare ancor di più i due sistemi (cfr. Cap. II). Infatti, come osserva Rescalli (1995) in uno studio sui processi di riforma degli apparati educativi europei, le trasformazioni del modello formativo francese danno luogo a una storia estremamente simile a quella che caratterizza lo sviluppo italiano. Una storia di iniziative e di progetti che, scontrandosi

con i dissensi delle opposizioni di vario segno politico, o frantumandosi in riforme parziali, non riescono a tradursi in provvedimenti legislativi coerenti, né a comporre un disegno unitario. La frammentarietà degli interventi che si sono succeduti nel tempo esclude la Francia dal novero dei paesi che hanno messo a punto una riorganizzazione generale del sistema educativo, su tutti la Germania e i paesi del Nord Europa, e la pone a buon diritto a fianco di quelli che ne hanno modificato solo alcuni aspetti. Georges (1991), a tal proposito, nel descrivere il cammino dell'istruzione terziaria francese fino agli anni '80, conia il concetto di *enlissement* (stallo), che sta a indicare l'impaludamento sistematico di tutte le iniziative di riforma strutturale.

In Francia come in Italia gli anni Sessanta furono sinonimo di profonde trasformazioni sia sul piano economico e culturale, sia per quanto riguarda il *milieu* studentesco. Il paese divenne uno dei più grandi centri industriali del mondo e ben presto si avvertì l'esigenza di disporre di una manodopera adeguatamente qualificata. Il mercato chiamava e i giovani risposero in massa. Il risultato fu una vera e propria crescita incontrollabile della popolazione studentesca, non del tutto anticipata dalle previsioni delle agenzie governative, che travolse prima le scuole di secondo grado per poi raggiungere le università, ponendo grosse difficoltà di natura pratica e imponendo la necessità di cambiamenti urgenti e radicali¹⁵.

Il difficile compito di proporre una soluzione a quella che si stava declinando come una problematica sociale fu affidato a Christian Fouchet, Ministro dell'Educazione Nazionale sotto la presidenza de Gaulle. Il piano Fouchet – messo a punto tra il 1960 e il 1962 – attraverso una serie di misure poco uniformi si poneva l'obiettivo di regolarizzare il flusso studentesco. I provvedimenti più significativi riguardarono la riduzione da tre a due anni del ciclo di laurea di primo livello, con l'obbligo di proseguire con una formazione applicata in azienda, e lo sviluppo di una logica altamente selettiva nella costruzione dei corsi di studio, caratterizzata da continue procedure di orientamento e di valutazione, che ben presto si trasformarono in strategie di eliminazione o in forme di dirottamento verso le filiere meno prestigiose, e meno sovraffollate,

¹⁵ Va sottolineato che, come messo in rilievo da numerose analisi sociostoriche (Georges 1991; Prost 2004; Zilloniz 2009), l'esponenziale aumento della platea studentesca non è riconducibile soltanto alle logiche interne al mercato e alla diffusione di un orientamento teso a proseguire gli studi dopo l'ottenimento del *baccalauréat*. Infatti in Francia, in misura maggiore di quanto si è detto per l'Italia, un peso determinante è assunto dall'eccezionale espansione demografica. Basti pensare che tra il 1960 e il 1970 si registra una crescita demografica che supera i 10 punti percentuali.

della formazione terziaria, quelle tecniche e professionali. Più che di una riforma radicale si trattò dunque di un tentativo maldestro di allentare le tensioni sociali.

All'evidente incapacità del potere politico francese nel portare a termine una riorganizzazione generale del sistema educativo corrispose un interesse dell'opinione pubblica per i problemi collegati all'istruzione, che fece assumere alla scuola e all'università una centralità nel dibattito pubblico, la quale stimolò una miriade di iniziative e di innovazioni parziali ed eterogenee. Il risultato più rilevante raggiunto da Fouchet, infatti, non fu tanto quello di fornire un impulso riformistico innovatore, quanto quello di suscitare un diffuso malcontento e una generalizzata ostilità: l'intero corpo docente, le associazioni accademiche, i sindacati e i movimenti operai guardarono con indignazione i tentativi del governo di frenare la democratizzazione dell'istruzione superiore. Qualche mese dopo l'approvazione del provvedimento, il coordinamento studentesco nazionale rispose con la pubblicazione di un *Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur*, che rappresentava una critica al pessimo stato delle strutture universitarie, ai contenuti degli insegnamenti giudicati obsoleti, ai metodi pedagogici retrogradi, alla debolezza del sistema di sostegno e di diritto allo studio e più in generale alla graduale degradazione dello *status* studentesco. Tra le mura delle università e nelle piazze si avvertiva una crisi imminente e cominciava a farsi largo l'idea che il cambiamento dovesse essere innescato da una rivoluzione.

In modo molto simile a quanto avvenuto in Italia, le insoddisfazioni della gioventù francese, fino a ora incanalate nella pressante richiesta di una riforma del sistema formativo, si trasformarono presto in un'ondata di contestazioni e di proteste violente che investirono l'intero tessuto sociale. Senza entrare nel merito di quello che è passato alla storia come il maggio del 1968, ciò che vale la pena sottolineare è che, diversamente dall'esperienza italiana, in Francia le agitazioni e i moti di contestazione furono fortemente legati alle sorti e al percorso politico dell'UNEF (Unione Nazionale degli Studenti Francesi), che per lungo tempo si pose come unico intermediario tra il potere pubblico e il *milieu* studentesco. Come messo in rilievo dall'analisi sociostorica di Fischer (2009), le associazioni di studenti, dirette dall'UNEF, assestarono un colpo determinante alle deboli forze del riformismo. Le teorie della riproduzione di Althusser (1964) e di Bourdieu e Passeron (1964), che ponevano criticamente l'accento sul ruolo dell'istruzione nel consolidare le disuguaglianze sociali, divennero i manifesti

della contestazione, che chiedeva a gran voce, e sotto la spinta delle utopie di cui era carico il clima di quel tempo, un rinnovamento del sistema educativo¹⁶.

Nel luglio del 1968 il Generale de Gaulle nominò Faure a capo dell'Educazione Nazionale, con l'intento di contenere i dissensi e di mettere in atto una rapida soluzione alle contestazioni in costante aumento in tutto il paese¹⁷. La legge Faure, emanata nello stesso anno, riuscì in realtà a soddisfare buona parte della popolazione studentesca, del corpo docente e dei gruppi sociali vicini ai problemi delle università. Si tratta di una riforma amministrativa che diede avvio a un processo democratico di partecipazione e di concertazione nell'istruzione terziaria: furono soppresse le facoltà e istituite delle Unità di Insegnamento e di Ricerca (UER), coordinate da un Consiglio Universitario al quale potevano partecipare, oltre ai vertici accademici, rappresentanti degli studenti, delegati del personale tecnico e amministrativo e personalità esterne, come imprenditori, politici locali e sindacalisti. Inoltre, fu regolata la relazione pedagogica studente-docente e vennero introdotti molti fattori di interdisciplinarietà nella formazione specialistica, aspetti di grande innovazione nel contesto sociale francese.

Il provvedimento ebbe gli effetti desiderati. Il dissenso si attenuò e pian piano le contestazioni scemarono. A cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, tuttavia, il mondo accademico francese, al pari di quello italiano, risultò profondamente trasformato: la nascita dell'università di massa si accompagnò a una diversificazione sociale, marcata dalla graduale femminilizzazione degli iscritti e dalla presenza sempre più massiccia di studenti provenienti da famiglie operaie e a basso reddito. Pertanto, nel decennio che seguirà non basteranno più piccoli aggiustamenti, in quanto all'istruzione superiore sarà chiesto di rappresentare il motore della democratizzazione¹⁸.

¹⁶ Nata durante la IV Repubblica (1946-1958), l'UNEF si delinea fin da subito come principale organizzazione studentesca a carattere sindacale, le cui prestazioni coprono sostanzialmente cinque campi: gli alloggi, la ristorazione, l'azione sociale, l'azione culturale e la promozione del diritto allo studio. Storicamente l'associazione ha sempre avuto un rapporto vivo e costante con il potere politico, rappresentando un attore centrale nella programmazione delle politiche educative. La nascita della V Repubblica (1958-a oggi), che sposta il cuore del potere dal Parlamento all'Eliseo, mette fine a questo rapporto storico, riducendo drasticamente la partecipazione dell'associazione nelle discussioni pubbliche e nelle decisioni politiche.

¹⁷ Edgar Faure, avvocato e personalità politica di spicco, è noto come l'uomo delle funzioni delicate per essere stato chiamato a gestire, oltre alla mobilitazione studentesca del 1968, la crisi del settore agricolo del 1966 e l'instabilità politica che caratterizzò tutta la metà degli anni Settanta, quando fu nominato Presidente dell'Assemblea Nazionale.

¹⁸ Per esigenze di spazio, i profondi cambiamenti che hanno interessato il mondo studentesco francese vengono passati velocemente in rassegna. Per un approfondimento sul tema si rimanda a Duru-Bellat e Verley (2009) e a Erlich (2009).

1.2.1 Le contraddizioni dell'università di massa: gli anni '70 e '80

Se per circa venti anni il dibattito pubblico sull'educazione fu incentrato soprattutto sulle trasformazioni politiche e sociali, e allo statuto e alle condizioni materiali della popolazione studentesca fu dato un peso tutt'altro che marginale, a partire dai primi anni Settanta l'accento fu posto sulla dimensione economica. Gli ultimi movimenti di contestazione si spensero velocemente sotto il peso della crisi economica mondiale, che cominciò a mostrare i suoi effetti provocando una disoccupazione massiva, di cui i giovani, e in modo particolare le donne, furono le principali vittime. Sembra ovvio, allora, interrogarsi su quelle che risultarono a tutti gli effetti delle forti contraddizioni dell'università di massa. In che modo la scarsità di personale altamente qualificato sul mercato del lavoro lasciò posto, in poco più di dieci anni, a una sovrapproduzione di tecnici altamente formati? Attraverso quali logiche il sistema tentò di adattarsi ai cambiamenti registrati nella sfera economica? Come reagì l'università di fronte alle grosse difficoltà di inserimento professionale di laureati e di laureate che terminarono con successo il loro percorso formativo?

Annunciata nel 1973, la crisi prese corpo in Francia già nei primi mesi del 1974, caratterizzandosi per un brusco rallentamento della crescita della produzione e un forte incremento del tasso di disoccupazione, conseguente a un calo della redditività delle aziende e alla moltiplicazione di fallimenti e di licenziamenti massivi. Il numero di disoccupati passò da 400 mila nei primi anni Settanta a più di un milione nel 1977, assumendo un carattere strutturale. Così, nel contesto francese, analogamente a quanto si è detto per quello italiano, si verificò un'inflazione di giovani iscritti all'istruzione superiore: un apparente paradosso che le analisi di Erlich (2009) tentano di chiarire. Secondo l'autrice, nel quadro della crisi degli anni Settanta lo sviluppo delle università francesi fu il risultato dell'esplosione demografica del secondo dopoguerra, che diede vita alla cosiddetta generazione del *baby boom*. Raggiunta la maggiore età, una quota considerevole di questi giovani piuttosto che restare ai margini del mercato del lavoro entrò nell'istruzione terziaria. In definitiva – sostiene la Erlich – se in un contesto di espansione economica continuare gli studi risponde a un desiderio di mobilità sociale, negli anni Settanta l'allungamento della scolarizzazione rappresenta piuttosto il tentativo di sfuggire a una traiettoria socio-professionale discendente e una strategia per evitare una lunga permanenza nello stato di disoccupazione.

Alla fine degli anni Settanta si assisté a un evidente cambio di rotta. Gli effetti drammatici della recessione economica e le inquietudini degli studenti riguardo a sbocchi occupazionali e carriere sempre più incerti, stimolarono una presa di posizione da parte del potere politico. Malgrado le dure proteste degli studenti e le critiche provenienti dai vertici accademici, la linea politica scelta fu quella della professionalizzazione dell'università. La riforma, avviata dal Ministro Fontanet, prese avvio nella prima metà degli anni '70, quando si iniziarono ad adottare dei provvedimenti di specifico adattamento della formazione alle logiche di mercato: fu limitato il numero di iscrizioni sia a medicina che a scienze politiche; vennero implementati dei sistemi di orientamento, con l'intento di regolarizzare i flussi e di assicurare un'omogeneità tra le differenti aree disciplinari; furono messe a punto delle formazioni specialistiche per rispondere adeguatamente ai bisogni di un'economia in mutamento, come informatica applicata alla gestione e scienze e tecnologie. La legge Savary del gennaio 1984, da nome del Ministro dell'Educazione Nazionale della Presidenza Mitterrand, seguì sostanzialmente la stessa direzione, amplificando il movimento di professionalizzazione dell'università francese e moltiplicando il ruolo e il peso delle formazioni tecniche a tutti i livelli dell'istruzione superiore. Nelle intenzioni del legislatore, le novità introdotte avrebbero dovuto mettere gli studenti nelle condizioni di seguire degli studi sia teorici che tecnici, con un quadro orario potenziato, un inquadramento molto più orientato a sbocchi pratici rispetto agli insegnamenti classici e una serie di legami più stretti con le imprese locali e nazionali¹⁹.

Se si guarda in maniera complessiva agli anni Settanta e Ottanta, appare evidente come l'idea di un impetuoso movimento riformatore lasciò presto spazio a un'università in modalità *stand by*, in quanto il sistema si bloccò, scivolando pian piano nelle sabbie mobili dell'*enlissement*. Questi due decenni, in effetti, furono caratterizzati da scarse novità, dalla costante e affannosa ricerca di un equilibrio e mercati, soprattutto, dal declino economico e dal graduale peggioramento delle condizioni di inserimento professionale dei giovani laureati nel mercato del lavoro. Come sostiene Erlich (2009),

¹⁹ I problemi posti dall'aumento della disoccupazione giovanile contribuirono ad alimentare una serie di interrogativi sulla missione dell'università e sulla sua effettiva capacità di sostenere i giovani nell'ingresso alla vita attiva. Nel discorso pubblico e nella stampa dell'epoca, quindi, cominciò a farsi strada l'opposizione tra il sistema universitario, considerato disfunzionale, inutile ed estremamente costoso, e il sistema efficiente e razionale delle *Grandes Écoles*. Opposizione, questa, che si ritrova ancora oggi nel dibattito pubblico francese.

da una parte si delineò un'università incapace di risolvere le contraddizioni poste dalla crisi; dall'altra prese forma una popolazione studentesca rinnovata, senza un'apparente omogeneità, profondamente inquieta per il suo avvenire sociale e professionale e che, pertanto, restò attiva, dinamica e instabile. La fine degli anni Ottanta segnò, dunque, la conclusione di un periodo di espansione e l'avvio di una revisione degli obiettivi e dell'organizzazione dell'istruzione terziaria, attraverso la messa a punto di un processo di professionalizzazione e di un sistema di selezione, che – come si vedrà – rappresenteranno le due tendenze attorno alle quali l'università francese costruirà le proprie fondamenta negli anni che seguiranno.

1.2.2 La svolta degli anni '90

Nei primi anni Novanta l'università francese si trovò in una situazione paradossale: gli effetti delle contestazioni studentesche, che non si spensero mai del tutto nel corso del decennio precedente, contribuirono a rafforzare la centralità della questione della formazione terziaria nel dibattito pubblico, ma nonostante questo l'intero sistema educativo rimase relativamente paralizzato. Numerosi provvedimenti, a livello sia locale che nazionale, si bloccarono, in attesa della riforma annunciata dal Parlamento nel 1986, restando sospesi per il timore di attirare la collera delle proteste giovanili.

A ciò si aggiunse il fatto che, mentre in Italia il numero delle immatricolazioni si stabilizzò, in Francia nel 1988 prese avvio una nuova esplosione delle iscrizioni che interessò prima l'istruzione secondaria e poi quella terziaria²⁰. Tale esplosione mise in moto una serie di trasformazioni strutturali che sconvolsero la fisionomia dell'insegnamento superiore e amplificarono l'eterogeneità della popolazione studentesca: se nel 1980 si contavano all'incirca 1 milione e 100 mila iscritti, nel 1995 si raggiunse il traguardo di 2 milioni. Pertanto le università, principali istituzioni di accoglienza, in poco più di 10 anni conobbero un incremento della loro utenza del 56%. A tal proposito Chauvel (1998), nel descrivere il quindicennio 1980-1995, parla di una seconda esplosione scolastica, mettendo in evidenza quanto l'orientamento professionalizzante delle

²⁰ La massificazione dell'istruzione di secondo grado va attribuita soprattutto all'obiettivo politico di portare l'80% delle coorti di giovani studenti al *baccalauréat*. Obiettivo promosso da Chèvenement, Ministro dell'Educazione Nazionale dal 1984 al 1986, e identificato nel dibattito pubblico con il noto slogan "80% au bac". Per un approfondimento sul tema, centrale nella letteratura sociologica francese, si rimanda a Beaud, 2002.

politiche educative – assunto da più di un decennio dal governo francese – fosse il principale fattore di incitazione al proseguimento degli studi²¹.

In un contesto dinamico e di difficile definizione come quello appena descritto, a metà degli anni Novanta si arrivò a un vero e proprio punto di svolta. Un insieme di provvedimenti innovativi, promosso da una Commissione interdipartimentale coordinata da Claude Allègre, consigliere speciale al Ministero dell’Educazione Nazionale, contribuì a tracciare i contorni di una nuova politica universitaria moderna e progressista. Insomma, finalmente si diede un impulso positivo all’assetto normativo dell’insegnamento superiore, per troppo tempo lasciato in una situazione di auto-regolazione. Tra le numerose misure attuate vanno citate la creazione di Istituti Universitari di Formazione degli Insegnanti (IUFM), l’istituzione di un sistema di monitoraggio permanente dell’istruzione terziaria, la realizzazione delle Scuole di dottorato, la riforma del Consiglio Nazionale delle Università (CNU) e la tanto acclamata valorizzazione del sistema di diritto allo studio, accolta con entusiasmo da tutte le componenti della popolazione studentesca. Uno dei più importanti cambiamenti introdotti in questi anni, inoltre, fu l’avviamento di una politica di contrattualizzazione tra lo Stato e le singole università. In un quadro istituzionale fortemente centralizzato, come quello francese, l’attribuzione di mezzi, di risorse e di finanziamenti alle istituzioni educative avveniva attraverso richieste formali da produrre con cadenza annuale agli uffici del Ministero. Con il nuovo provvedimento, invece, prese avvio un principio di dialogo continuo tra le parti, in cui l’apparato statale fissava l’orientamento generale e le priorità di politica nazionale, e alle singole istituzioni formative spettava l’onere di adattare le direttive statali ai contesti locali.

Si tratta di un cambiamento certamente non di poco conto, che diede la possibilità alla Francia, diversamente da quanto avvenuto in Italia, di affrontare una volta per tutte le incongruenze e le contraddizioni di un sistema formativo chiamato a fare i conti con una società che si trasformava rapidamente, in continua mutazione. Come afferma Rey la contrattualizzazione lanciò, con discrezione e in assenza di dibattiti pubblici,

²¹ La crescita degli iscritti riguardò l’insieme delle istituzioni che compongono l’insegnamento superiore francese, ma non fu del tutto uniforme: le *Classes Préparatoires aux Écoles* fecero registrare un incremento superiore al 49%; le *Écoles d’ingénieurs* del 59%; le *Sections de Techniciens Supérieur* del 63%. Come messo in evidenza da Garcia (2011), il fatto che la totalità degli studenti non sia iscritta all’università è spesso dimenticato e poco approfondito nelle analisi sociologiche, quando invece merita di essere costantemente sottolineato.

una dottrina dell'autonomia delle università e si impose ben presto come il quadro pratico della nuova modernizzazione delle istituzioni educative. Riprendendo le parole dell'autore, "autrement dit, s'il est vrai que la France après avoir durablement fait mine d'ignorer ses universités, les a redécouvertes, reconnues, à la fin du vingtième siècle, on peut dire que cette indispensable reconnaissance n'a été qu'un premier pas, la condition initiale pour prendre la mesure des problèmes sociaux, éducatifs et institutionnels à régler" (Rey 2009, 170).

1.2.3 La situazione francese in cifre

Nel completare la sociostoria del sistema di istruzione terziaria francese viene presentata di seguito la sua trasformazione in cifre. La tabella 1.4, che apre una breve analisi statistica, traccia l'andamento delle iscrizioni nelle istituzioni formative superiori dal 1960 fino agli anni accademici più recenti.

Dalla lettura della tabella 1.4 emerge chiaramente come siano due le fasi che scandiscono l'evoluzione della popolazione studentesca. Negli anni '60, in un contesto ideologico e culturale in cui l'aumento del livello di qualificazione è ritenuto una necessità economica, il tasso di incremento degli iscritti in un decennio è superiore al 174%. Questo incremento è il frutto dell'effetto combinato di tre fattori: l'estensione della domanda di formazione, il progressivo aumento della durata media degli studi e l'espansione demografica. Qualche anno più tardi, tra il 1990 e il 1995, prende forma una seconda esplosione scolastica che, sotto la spinta di politiche educative espansionistiche caratterizzate dalla professionalizzazione degli studi superiori, fa registrare un ulteriore incremento sostanziale, pari al 26.9%. Da allora, fatta eccezione per qualche anno in cui si registra una lieve flessione, le istituzioni formative si aprono di anno in anno a un'utenza sempre più ampia, fino a sfiorare nel 2017 la soglia di 2 milioni e 700 mila iscritti. Vanno messi in evidenza due aspetti che differenziano la situazione francese da quella italiana. In primo luogo, nel nostro paese la crisi economica degli anni '70 e quella del 2007-2008 hanno frenato la crescita delle iscrizioni universitarie, mentre in Francia – nonostante le difficoltà occupazionali – le nuove generazioni hanno continuato a investire nell'istruzione superiore. In secondo luogo, in Italia, contrariamente a quanto è avvenuto in Francia, a partire dagli anni '90 si è registrato un progressivo calo delle nascite, e ciò a lungo andare ha chiaramente avuto un notevole

impatto sull'entità della popolazione studentesca. A titolo di esempio basti dire che nel 1990 il saldo demografico italiano era +0.6%, quello francese +6.9%.

Tab. 1.4 – Iscritti all'insegnamento superiore in Francia per anno acc.co, 1960-2017

Anno accademico	Iscritti in valore assoluto	Variazione periodo precedente	Variazione demografica
1960	309 700	---	---
1970	850 600	+ 174.7 %	+ 10.1 %
1980	1.181 100	+ 38.9 %	+ 5.3 %
1990	1.717 100	+ 45.4 %	+ 6.9 %
1995	2.179 400	+ 26.9 %	+ 2.2 %
2000	2.161 100	- 0.8 %	+ 2.1 %
2005	2.283 200	+ 5.6 %	+ 3.7 %
2006	2.253 800	- 1.3 %	+ 0.7%
2007	2.231 500	- 1.0 %	+ 0.7%
2008	2.231 700	+ 0.1 %	+ 0.6 %
2009	2.316 100	+ 3.7 %	+ 0.5 %
2010	2.318 700	+ 0.2 %	+ 0.5 %
2011	2.347 800	+ 1.2 %	+ 0.5 %
2012	2.386 900	+ 1.5 %	+ 0.5 %
2013	2.430 100	+ 2.1 %	+ 0.5 %
2014	2.470 700	+ 1.7 %	+ 0.5 %
2015	2.551 100	+ 2.5 %	+ 0.8 %
2016	2.609 700	+ 1.8 %	+ 0.4 %
2017	2.680 400	+ 2.7 %	+ 0.4 %

Fonte: MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [1960-2017]*

Mostrando una tendenza simile a quella vista per l'Italia – anche se caratterizzata da tempistiche differenti – la crescita esponenziale degli iscritti nell'istruzione terziaria francese a partire dalla seconda metà degli anni Settanta è interessata da un sostanziale incremento della proporzione delle donne. Nel 1965, all'età di 20 anni, un ragazzo su cinque e solo una ragazza su otto proseguivano i loro studi dopo l'ottenimento del *baccalauréat*; venti anni più tardi, nel 1985, la situazione si ribalta: solo un ragazzo su tre continua la propria formazione, a fronte di una ragazza su due. Questo ribaltamento è connesso a trasformazioni di natura economica e culturale: da una parte le famiglie

hanno cominciato a investire sulle ragazze, dando loro la possibilità di accedere alle università e di raggiungere gli stessi traguardi scolastici dei figli maschi; dall'altra, prendono avvio una serie di processi che modificano il ruolo stesso della donna nella società, spingendo in direzione di una minore pregnanza dei ruoli di genere. Con l'intento di offrire una visione esaustiva e diacronica della femminilizzazione dell'istruzione terziaria, la tabella 1.5 riporta la percentuale di donne iscritte alle università francesi dagli anni Sessanta al 2017.

Tab. 1.5 – Iscritti all'università in Francia ripartiti per genere, 1960-2017

Anno accademico	Uomini U/T*100	Donne D/T*100
1960	59.3 %	40.7 %
1970	55.5 %	44.5 %
1980	47.8 %	52.2 %
1990	47.4 %	52.6 %
1995	44.0 %	56.0 %
2000	44.9 %	55.1 %
2005	43.4 %	56.6 %
2006	43.3 %	56.7 %
2007	43.1 %	56.9 %
2008	42.2 %	57.8 %
2009	42.4 %	57.6%
2010	42.8 %	57.2 %
2011	43.6 %	56.4 %
2012	43.9 %	56.1 %
2013	43.1 %	56.9 %
2014	43.0 %	57.0 %
2015	44.3 %	55.7%
2016	43.2 %	56.8 %
2017	43.1 %	56.9 %

Nota: U=Uomini; D=Donne; T=Totale iscritti

Fonte: MEN – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [1960-2017]

I dati statistici ufficiali, prodotti dal Ministero dell'Educazione Nazionale, ci dicono molto sul vantaggio femminile: in Francia le ragazze riescono meglio nei loro percorsi formativi, qualunque sia il livello di studi e l'area disciplinare considerata.

Inoltre, ed è l'aspetto che più ci interessa, da circa 40 anni ci sono più diplomate che diplomati, e all'università ci sono più studentesse che studenti. Come si legge nella tabella 1.5, nel 1960 fatto 100 il numero di iscritti 59 erano uomini e solo 41 donne. Certo si tratta di una differenza meno marcata di quella che caratterizzava la situazione italiana (le cui percentuali erano rispettivamente del 73.1% e del 26.9%), ma che evidenzia come all'epoca anche in Francia continuare gli studi fosse una prerogativa più maschile che femminile. Soltanto a partire dagli anni Ottanta si registra un'inversione di tendenza. Infatti nel 1980 tra le mura delle università le ragazze diventano più numerose dei ragazzi: la percentuale di iscritti maschi scende al 47.8%, quella delle iscritte raggiunge il 52.2%. Da allora il *trend* è rimasto pressoché invariato. Nel 2017 le percentuali si assestano al 43.1% per gli uomini e al 56.9% per le donne. Come già accennato, nonostante in Italia si rilevi una tendenza simile, nel nostro paese il processo di femminilizzazione dell'istruzione terziaria è risultato più lento, in quanto sebbene il numero di iscritte inizi gradualmente ad aumentare dai primi anni Settanta, è solo nel 1995 che si registra il cosiddetto "sorpasso rosa".

Come mettono in risalto Duru-Bellat e Verley (2009), la crescita della presenza delle donne nelle università francesi prende avvio dalla terziarizzazione dell'economia, poiché sono i settori formativi che preparano al segretariato, all'amministrazione e alla contabilità che si configurano come tradizionalmente femminili. Si tratta, tuttavia, di quei settori meno prestigiosi dell'istruzione superiore, che permettono l'accesso a lavori poco qualificati. Pertanto, come sostengono le autrici, il vantaggio scolastico conquistato dalle donne ha segnato un processo di apertura sociale del sistema educativo, ma non ha decretato la fine delle disuguaglianze di genere, disuguaglianze che si sono spostate nel mercato del lavoro.

Uno degli aspetti distintivi della Francia, da cui non si può prescindere in un'analisi sulla trasformazione del sistema educativo, è il fatto che nel sistema francese oltre alle università si ritrovano una pluralità di istituzioni formative di livello terziario, di natura sia pubblica che privata. La caratteristica che accomuna queste istituzioni, e che le differenzia dalle università, è che esse sono caratterizzate da una forte selettività all'ingresso, ovvero dispongono del diritto di selezionare la loro utenza. Vanno subito sottolineate le differenze con il nostro paese. In Italia, infatti, da una parte l'istruzione superiore viene erogata quasi esclusivamente dall'accademia, dall'altra l'offerta di

formazione privata, sebbene in netto aumento negli ultimi anni, resta ancora limitata. In aggiunta, va detto che nel nostro paese non solo il numero delle istituzioni universitarie private è modesto, ma anche che queste non rappresentano un'alternativa per l'intera popolazione giovanile, poiché da un lato sono economicamente accessibili solo alle famiglie di alta estrazione sociale, dall'altro si concentrano quasi esclusivamente nella capitale e in alcune regioni del Nord.

La tabella 1.6 presenta la ripartizione degli iscritti all'insegnamento superiore in Francia per tipo di istituzione formativa.

Tab. 1.6 – Iscritti all'istruzione superiore in Francia ripartiti per istituzione, 1960-2017

Anno accademico	Università	CPGE	STS	Écoles d'ingénieurs	Écoles de commerce	Écoles paramédicales et sociales	Altro	Totale
1960	79.8 %	7.5 %	2.9 %	7.9 %	1.9 %	---	---	100.0
1970	82.8 %	4.5 %	3.7 %	4.2 %	1.3 %	---	3.5 %	100.0
1980	68.1 %	3.4 %	5.7 %	3.1 %	1.3 %	7.7 %	10.7 %	100.0
1990	64.6 %	3.7 %	11.7 %	3.4 %	2.7 %	4.1 %	9.8 %	100.0
1995	63.6 %	3.2 %	10.6 %	3.5 %	2.3 %	3.9 %	12.9 %	100.0
2000	61.0 %	3.3 %	11.3 %	4.2 %	2.9 %	4.0 %	13.3 %	100.0
2005	57.5 %	3.3 %	10.2 %	4.7 %	3.8 %	5.4 %	15.1 %	100.0
2006	57.0 %	3.5 %	10.1 %	4.8 %	3.9 %	5.8 %	14.9 %	100.0
2007	55.9 %	3.5 %	10.5 %	4.9 %	4.3 %	5.9 %	15.0 %	100.0
2008	53.8 %	3.6 %	10.6 %	5.1 %	4.5 %	6.1 %	16.3 %	100.0
2009	54.7 %	3.5 %	10.7 %	5.0 %	5.1 %	6.0 %	15.0 %	100.0
2010	56.9 %	3.7%	10.6%	4.7 %	5.3 %	5.9 %	12.9 %	100.0
2011	54.9 %	3.4 %	10.5 %	3.9 %	5.5 %	5.9 %	15.9 %	100.0
2012	56.4 %	3.5 %	10.8 %	5.6 %	5.6 %	6.2 %	11.9 %	100.0
2013	55.8 %	3.8 %	10.7 %	5.7 %	5.5 %	5.8 %	12.7 %	100.0
2014	56.1 %	3.9 %	10.4 %	5.8 %	5.4 %	5.5 %	12.9 %	100.0
2015	56.7 %	3.8 %	10.1 %	5.7 %	5.2 %	5.3 %	13.2 %	100.0
2016	56.4 %	3.8 %	9.9 %	6.1 %	5.9 %	5.2 %	12.7 %	100.0
2017	52.3 %	4.1 %	10.4 %	6.3 %	5.9 %	5.6 %	15.4 %	100.0

Fonte: MEN – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [1960-2017]

L'aspetto più rilevante che la tabella 1.6 mostra è che se negli anni '60 l'università rappresentava la principale istituzione di accoglienza della popolazione studentesca, negli anni questa ha progressivamente perso centralità, caratterizzandosi per una drastica riduzione degli iscritti. Ciò sta a significare che la massificazione dell'istruzione superiore, ovvero la crescita degli studenti provenienti dai ceti popolari, se in Italia ha avuto come maggiore conseguenza quella di modificare gli equilibri interni all'accademia, in Francia ha provocato invece il ridimensionamento delle università, a vantaggio delle altre istituzioni formative. Tale ridimensionamento appare evidente dalla lettura dei dati. Nel 1960, su poco più di 300 mila studenti, all'incirca 8 su 10 erano iscritti alle università e i restanti erano accolti in quegli istituti già all'epoca attivi nel campo dell'istruzione superiore, in particolare le *Classes Préparatoires aux Grandes Écoles* (d'ora in poi abbreviate con l'acronico CPGE) e le *Écoles d'ingénieurs*, e soltanto in misura minima nelle *Sections de Techniciens Supérieur* (d'ora in poi abbreviate con l'acronimo STS)²² e nelle *Écoles de commerce*. Ma trent'anni più tardi, nel 1990, le università registrano un calo di iscrizioni di 15 punti percentuali, accogliendo solo il 64.6% del totale degli iscritti, mentre nello stesso periodo le STS, che dispensano una formazione di tipo tecnico, passano – sulla scia del processo di professionalizzazione – dal 2.9% all'11.7%.

Considerando gli anni recenti, la distanza tra le università e le altre istituzioni formative si assottiglia ulteriormente. Nel 2017 le università contano poco più di 1 milione e 400 mila iscritti, solamente il 52.3% della popolazione studentesca. Si tratta della percentuale più bassa mai registrata che, seppure continua a fare dell'accademia l'istituzione educativa più affollata, segnala un marcato processo di differenziazione dei percorsi formativi di livello superiore. Secondo Convert (2010) ciò è attribuibile al fatto che nella redistribuzione che caratterizza l'istruzione terziaria, l'università – data

²² Le STS sono costituite da formazioni della durata di due anni, alle quali si può accedere tramite concorso dopo l'ottenimento del diploma di secondo livello, e vengono erogate nelle strutture scolastiche prevalentemente in orari pomeridiani e serali. Come sostiene Orange (2013), le STS presentano due caratteristiche fondamentali. Da una parte hanno assunto storicamente una posizione periferica all'interno dell'istruzione nazionale, rappresentando il gradino più basso nella gerarchia degli studi superiori. Dall'altra hanno conquistato, a partire dagli anni '80, lo *status* atipico di formazioni selettive di massa. Secondo l'autrice sono state proprio le peculiarità di queste istituzioni ad assicurarne insieme la marginalità e lo sviluppo: la definizione di un duplice obiettivo istituzionale, quello di formare i quadri intermedi in ambito tecnico e quello di concedere una possibilità di promozione sociale ai giovani di origine popolare; ma soprattutto l'assenza di strutture proprie, che le rende accessibili agli occhi di quegli studenti che non posseggono un *habitus* propriamente accademico.

la scarsa selettività in ingresso – è l’istituzione formativa condannata ad accogliere il segmento più fragile della popolazione giovanile. Insomma, dopo decenni in cui hanno cercato di regolare flussi troppo numerosi da gestire, oggi le istituzioni universitarie sono chiamate a implementare strategie per attirare nuovi studenti.

Un’ultima dimensione considerata riguarda gli assetti interni al mondo universitario. Alla luce dei nuovi equilibri che hanno progressivamente preso forma *tra* le istituzioni educative di livello terziario, la tabella 1.7 – presentando la ripartizione degli iscritti per settore disciplinare – consente di analizzare l’impatto che la massificazione dell’istruzione terziaria ha avuto *nelle* università francesi.

Tab. 1.7 – Iscritti all’università in Francia ripartiti per area disciplinare, 1960-2017

Anno accademico	Scienze umane	Diritto e scienze politiche	Economia	Scienze	Medicina	Farmacia e salute	Altro	Totale
1960	24.8 %	13.5 %	12.2 %	26.4 %	11.7 %	3.2 %	8.2 %	100.0
1970	32.4 %	18.7 %	9.9 %	17.1 %	13.7 %	3.1 %	5.1 %	100.0
1980	33.2 %	16.4 %	9.8 %	16.9 %	13.1 %	2.9 %	7.7 %	100.0
1990	34.3 %	13.8 %	10.8 %	18.8 %	10.6 %	3.6 %	8.1 %	100.0
1995	35.3 %	13.2 %	10.9 %	20.7 %	8.5 %	2.4 %	9.0 %	100.0
2000	34.2 %	12.7 %	11.5 %	19.8 %	8.1 %	2.1 %	11.6 %	100.0
2005	33.3 %	12.4 %	12.6 %	18.5 %	9.6 %	2.6 %	11.0 %	100.0
2006	32.0 %	12.9 %	13.8 %	19.4 %	8.5 %	2.7 %	10.7 %	100.0
2007	30.8 %	13.1 %	12.8 %	16.8 %	11.6 %	2.4 %	12.5 %	100.0
2008	29.5 %	13.2 %	12.6 %	16.7 %	11.5 %	2.6 %	13.9 %	100.0
2009	29.3 %	13.5 %	12.9 %	16.4 %	11.8 %	3.9 %	12.2 %	100.0
2010	29.6 %	13.8 %	13.1 %	17.9 %	8.7 %	5.4 %	11.5 %	100.0
2011	30.2 %	13.9 %	13.3 %	17.8 %	8.9 %	5.5 %	10.4 %	100.0
2012	30.1 %	13.9 %	12.9 %	18.3 %	9.1 %	5.6 %	10.1 %	100.0
2013	31.1 %	13.8 %	15.8 %	20.6 %	9.2 %	5.4 %	4.1 %	100.0
2014	31.5 %	13.6 %	15.4 %	21.8 %	9.1 %	5.3 %	3.3 %	100.0
2015	31.2 %	13.2 %	14.9 %	22.5 %	9.0 %	5.1 %	4.1 %	100.0
2016	31.2 %	12.6 %	15.4 %	23.1 %	8.9 %	5.0 %	3.8 %	100.0
2017	31.9 %	12.7 %	14.8 %	23.4 %	8.8 %	5.1 %	3.3 %	100.0

Fonte: MEN – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [1960-2017]

Facendo emergere una situazione dissimile a quella che, come si è visto, ha caratterizzato l'esperienza italiana, la tabella 1.7 mette in rilievo l'assoluta eterogeneità della ripartizione degli studenti nei diversi settori disciplinari, che caratterizza l'intero periodo considerato. Questa eterogeneità pone l'accento sulle difficoltà di prevedere e di indirizzare lo sviluppo dei flussi nell'insegnamento superiore, malgrado i numerosi sforzi istituzionali che a partire dagli anni Sessanta hanno tentato di farlo. Lasciando da parte l'area giuridica, che presenta una presenza piuttosto stabile, e le aree relative alle discipline mediche, storicamente caratterizzate dal numero chiuso, l'evoluzione degli iscritti in scienze e in economia ci dice molto sull'incapacità del potere politico di gestire il processo di massificazione. I ministri che si sono susseguiti hanno tentato di dare un impulso a queste aree di studio, soprattutto durante la crisi degli anni Settanta e nella fase di terziarizzazione dell'economia francese. Ma, come mostrano i dati, per entrambe le aree disciplinari non si registrano variazioni significative. La percentuale di iscritti in economia, in particolar modo, resta alquanto stazionaria, passando dal 12.2% nel 1960 all'11.5% nel 2000 e al 14.8% nel 2017. Al contrario, l'area delle discipline umanistiche, che nel 1960 accoglieva meno del 25% della popolazione universitaria, dieci anni dopo ne accoglieva il 32.4% e nel 1995 – al termine della seconda esplosione scolastica – più del 35%.

Note conclusive

Nel corso del capitolo, con l'obiettivo di analizzare l'assetto del sistema di istruzione terziaria italiano attraverso la messa a confronto con il sistema francese, si è ricostruito il quadro sociostorico entro cui essi si sono sviluppati. Una ricostruzione resa necessaria dal fatto che, come sostenuto da Bourdieu e Passeron (1964), i percorsi educativi risultano profondamente influenzati da ciò che la letteratura francese definisce *rapport aux études*, vale a dire il rapporto col sapere e con gli studi che si costruisce storicamente in ogni realtà sociale.

Il confronto ha messo in luce come le trasformazioni che hanno interessato l'insegnamento superiore a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso in Italia e in Francia, pur essendo state per molti aspetti simili, intersecandosi con le caratteristiche dei due contesti nazionali abbiano prodotto esiti piuttosto divergenti. In Italia il processo di massificazione dell'istruzione terziaria – iniziato alla metà degli anni Sessanta e

frenato prima dalla crisi degli anni Settanta e poi da quella del 2007-2008 – ha condotto al lento ridimensionamento delle discipline umanistiche e alla valorizzazione delle discipline scientifiche e dei corsi di studio con chiari sbocchi occupazionali. In Francia invece la crescita della popolazione studentesca – iniziata nei primi anni Sessanta e protrattasi con intensità variabile fino agli anni 2000 – ha determinato un ridimensionamento delle università a vantaggio delle altre istituzioni formative, caratterizzate da una selettività all'accesso (*Grandes Écoles* e STS).

Nel capitolo che segue, nella consapevolezza che i percorsi educativi non si costruiscono in un *vacuum* ma vengono plasmati dal contesto socio-relazionale, culturale e istituzionale che influenza la gamma di alternative visibili e prese in considerazione dai giovani e dalle loro famiglie (Gambetta 1990), saranno delineati gli scenari attuali, nei quali la ricerca prende forma. Nello specifico, saranno analizzate le disuguaglianze nell'istruzione terziaria italiana e francese da un punto di vista oggettivo. L'attenzione verrà rivolta in modo particolare all'influenza della classe sociale nella definizione dei percorsi educativi, più che del genere e dell'appartenenza nazionale, partendo dall'idea che questi ultimi manifestano i loro effetti in un'ottica intersezionale (Crenshaw 1989), dunque se considerati in stretta relazione all'estrazione sociale.

CAPITOLO II

I SISTEMI EDUCATIVI TRA NUOVI SCENARI E DISUGUAGLIANZE PERSISTENTI

Premessa

Fin qui, partendo dall'evidenza empirica, si è posta l'attenzione sulla crescita esponenziale della popolazione studentesca, che si è registrata nella seconda metà del Novecento sia in Italia che in Francia, anche se con tempistiche e con modalità differenti. In entrambi i paesi, come si è visto, l'accesso massivo delle donne e dei giovani di classe popolare prima nell'istruzione secondaria e poi in quella terziaria ha determinato profonde trasformazioni in ambito educativo. Alla luce dei cambiamenti descritti, nella consapevolezza dell'importanza di definire i contesti in cui la ricerca si articola, l'obiettivo del capitolo è quello di presentare gli scenari attuali, con una particolare attenzione alle dimensioni che influenzano i sistemi formativi, tenendo conto che questi ultimi prendono forma all'incrocio di molteplici campi sociali. Difatti, come scrive Marcyan, “le système éducatif est un ensemble lié et/ou contradictoire de formes institutionnelles et/ou de formes conventionnelles qui s'inscrit dans un ensemble plus vaste de formes institutionnelles et conventionnelles produisant la société. Le système éducatif ne peut pas être isolé des autres systèmes de régulation de la société, de l'histoire nationale, des configurations qui se dessinent de manière historique dans un contexte donné et qui ne peuvent que influencer les autres champs sociaux. Par ailleurs, les liens entre le système éducatif et les autres champs sociaux, n'ont rien de stables et de définitifs. Dans la mesure où ils se transforment au regard des changements socio-économiques” (Marcyan 2010, 29).

Il capitolo si articola in tre parti. Nella prima si mette in evidenza come la pervasiva diffusione dell'ideologia neoliberale – considerata funzionale alle trasformazioni apportate dalla globalizzazione e concepita come un processo di incremento del grado di interconnessione e di interdipendenza tra i diversi contesti nazionali – abbia provocato un allentamento della regolazione statale sui sistemi di istruzione terziaria e la conseguente diffusione di una logica di mercato nel loro funzionamento. Come si

approfondirà in seguito, l'introduzione di principi aziendalistici trascina con sé molteplici cambiamenti in ambito universitario: la conquista di maggiori spazi di autonomia; l'affermazione di logiche valutative; il rafforzamento della professionalizzazione; il consolidamento del cosiddetto "modello delle competenze". Nella seconda parte viene mostrato come la crescente influenza delle organizzazioni politiche sovranazionali, su tutte l'Unione Europea, abbia assunto un'indiscussa centralità nella sfera educativa. Come osservato da Trivellato e Triventi (2015), le politiche europee hanno fortemente condizionato i modelli di regolazione dei sistemi universitari degli Stati membri, spingendo in direzione di un'armonizzazione delle strutture dei corsi di studio e di una convergenza dei sistemi di istruzione terziaria. Come si argomenterà, il punto di svolta più emblematico si ha nel 1999 con il Processo di Bologna e la creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. La terza parte, infine, prendendo in considerazione gli anni recenti, sottolinea come, nonostante le trasformazioni che hanno travolto le istituzioni formative durante gli ultimi decenni, le disuguaglianze oggettive persistano. Sulla scia dei contributi di diversi autori (Prost 1986; Merle 2000; Schizzerotto 2013), viene messo in rilievo come il processo di massificazione dell'insegnamento di terzo livello, sia in Italia che in Francia, non abbia determinato la fine della differenziazione sociale dei percorsi formativi, ma – assumendo configurazioni distinte in base alle caratteristiche dei due contesti territoriali – abbia profondamente complessificato il quadro delle disuguaglianze educative.

2.1 Tra educazione e quasi-mercato²³: l'egemonia neoliberale

Come già si è avuto modo di accennare, negli anni Novanta la crisi finanziaria che ha colpito i paesi a capitalismo avanzato ha contribuito al consolidamento di una nuova filosofia di governo che, prendendo le distanze dalle politiche di stampo keynesiano, si basa su una nuova concezione dello Stato, incentrata sul drastico ridimensionamento dell'intervento pubblico: il cosiddetto neoliberismo²⁴. Come messo in luce da Harvey,

²³ La nozione di "quasi mercato" è stata mobilitata da Giancola (2015) per rendere conto dell'ingresso nell'arena decisionale educativa di soggetti che ricoprono nuovi ruoli: i singoli utenti, le famiglie e la molteplicità delle istituzioni formative, intese come *competitors* locali.

²⁴ Il concetto di neoliberismo è stato utilizzato con molteplici accezioni, talvolta anche contrastanti. Nel dibattito pubblico esso ha assunto significati diversi, da quello di teoria economica classica a quello di monetarismo, fino a divenire un sinonimo di economia di mercato. Ognuna di queste accezioni racchiude una verità parziale, ma nessuna è in grado di restituire la complessità del neoliberismo, inteso come movimento sia politico che intellettuale.

le sue logiche di funzionamento possono essere così descritte: “una teoria delle pratiche di politica economica secondo la quale il benessere dell’uomo può essere perseguito al meglio liberando le risorse e le capacità imprenditoriali dell’individuo all’interno di una struttura istituzionale caratterizzata da notevoli diritti di proprietà privata, liberi mercati e libero scambio. Il ruolo dello Stato, dunque, è quello di preservare una struttura istituzionale idonea a queste pratiche” (Harvey 2007, 10).

Senza entrare nel dibattito sulla genesi del neoliberismo, e senza ripercorre le fasi di costruzione del consenso attorno alla sua proposta politica, si vuole porre l’accento su quelle trasformazioni che hanno guidato la ristrutturazione dei sistemi educativi: l’aziendalizzazione delle istituzioni formative; il rafforzamento delle autonomie; l’introduzione di sistemi di valutazione e di misurazione delle *performance*; il processo di professionalizzazione dell’istruzione terziaria; il passaggio dal “modello delle qualificazioni” al “modello delle competenze”.

2.1.1 L’aziendalizzazione

Con l’imposizione dell’ideologia neoliberale si modifica la definizione e la funzione stessa dell’istruzione, nello specifico quella terziaria, che inizia a essere considerata un bene più privato che pubblico. Il percorso formativo di un individuo, infatti, prende le sembianze di un investimento personale finalizzato a incrementare il valore di mercato del proprio bagaglio di competenze, mentre le istituzioni educative operano come servizi alle imprese, smantellando completamente l’idea dell’istruzione come diritto garantito e come parte integrante del *welfare* e del benessere collettivo. Bache pone in rilievo che la stessa sostituzione del termine “*government*” con quello di “*governance*” è emblematica del cambiamento nel modo di concepire l’organizzazione, la direzione e il peso assunto dallo Stato nelle politiche educative: “it is not a synonym for government. Rather, it refers essentially to the increased role of non-government actors in policy-making. [...] The term governance implies an increasingly complex set of state-society relationships in which networks rather than hierarchies dominate policy making. In this context, government’s role is increasingly of coordination and steering rather than command” (Bache 2003, 301). Insomma, come avviene in molti ambiti del settore pubblico, anche nelle università si fanno sempre più largo i principi del *New Public Management* (NPM), una logica di governo che intende sostituire alle classiche

procedure di gestione burocratica delle amministrazioni pubbliche, processi direttivi presi in prestito dalle imprese private. La diffusione dei concetti di capitalismo accademico (Slaughter e Leslie 1997), di università imprenditoriale (Clark 1998) e di fabbrica della conoscenza (Aronowitz 2000) rende conto della nuova missione sociale affidata alle istituzioni educative. Queste ultime non devono più limitarsi alla promozione di percorsi formativi in linea con la manodopera richiesta, ma devono integrarsi nel sistema economico e produttivo del territorio, ponendosi l'obiettivo di modellare sapere esperto socialmente utile.

Per concludere, nei paesi del cosiddetto capitalismo flessibile le attuali riforme strutturali che interessano i principali settori dell'economia e della società, tra i quali l'istruzione, poggiano su principi di tipo manageriale e su logiche di decentramento e di privatizzazione, che spingono sempre più verso i dogmi della produttività e della riduzione dei costi. Si tratta di una tendenza che, come si avrà modo di approfondire in seguito, ha avuto e continua ad avere effetti significativi non solo nell'ambito delle politiche, ma anche in quello pedagogico e culturale²⁵.

2.1.2 L'autonomia

Come osserva Ribolzi (1997), se fino alla seconda metà del Novecento le università europee operavano all'interno di un quadro caratterizzato da una forte regolamentazione statale, con la diffusione delle logiche neoliberali – e la correlativa moltiplicazione e diversificazione degli *stakeholders* in campo educativo – si passa da un modello burocratico a un modello centrato sull'autonomia dell'accademia²⁶. In numerose realtà nazionali l'attribuzione di autonomia alle singole istituzioni universitarie ha preso forma all'interno di un più ampio processo di decentralizzazione dei poteri pubblici, dal governo centrale ai governi locali o regionali. Secondo Barr (2004), si tratta

²⁵ La Strategia Europa 2020, come si dirà più avanti, conferma l'ideologia di orientamento neoliberale espressa dalle politiche comunitarie in materia di istruzione terziaria, enfatizzando la centralità della dimensione economica e della logica concorrenziale in ambito accademico. In base ai rapporti pubblicati dalle Commissioni, circa la metà dei giovani europei raggiunge un buon livello di qualificazione, che però non corrisponde alle esigenze del mercato. Pertanto, secondo i vertici dell'Unione, il problema non è tanto il livello generale di istruzione, quanto i suoi contenuti e le sue modalità, che non generano le competenze e le capacità pratiche richieste dalle aziende.

²⁶ Va detto che, grosso modo fino agli anni '90, le università godevano di una parziale autonomia nelle attività di ricerca e di insegnamento, che in buona sostanza era legata alla libertà scientifica dei docenti. Tuttavia, i singoli atenei non erano liberi di gestire in modo autonomo né l'articolazione dei corsi di studio, né le modalità di finanziamento, ed erano sottoposti a forti vincoli nelle procedure di *management*, di amministrazione interna e di gestione del personale.

di una politica che ha tentato di rispondere a tre obiettivi principali: l'implementazione di corsi di studio rivolti alla formazione di figure professionali utili alle economie locali; il tentativo di introdurre forti elementi di competizione nell'arena istituzionale, in nome dei principi di efficienza e di efficacia; la redistribuzione degli oneri di gestione e di coordinamento dell'apparato educativo.

Berdahl (1990) distingue due tipi di autonomia accademica: l'autonomia sostanziale (legata al "cosa"), che consiste nella possibilità di definire liberamente gli interventi nell'ambito dell'insegnamento e della ricerca, come stabilire l'offerta formativa, il contenuto dei curricula, i titoli da erogare e le aree di interesse scientifico; e l'autonomia procedurale (legata al "come"), che include invece la possibilità di intervenire in ambiti non strettamente accademici, quali gli aspetti economico-finanziari, le spese di bilancio e la gestione del personale tecnico-amministrativo. Secondo l'autore, la strada seguita da gran parte dei paesi europei è stata quella di conferire alle università maggiore libertà sia rispetto al "cosa" che rispetto al "come", in base alla convinzione che nel corso del tempo la maggiore responsabilizzazione potesse migliorare le *performances*. Insomma, i maggiori spazi di autonomia ottenuti dalle istituzioni educative – anche attraverso il rafforzamento del ruolo dei Rettori e degli organi di governo degli atenei – hanno fatto assumere allo Stato un ruolo piuttosto marginale rispetto al passato (Ribolzi 1997). Infatti, ai governi centrali sono ormai affidati soltanto compiti di coordinamento e di ordine generale, come l'elaborazione della legislazione nazionale, l'istituzione di nuove sedi universitarie, le decisioni relative ai criteri di allocazione dei finanziamenti, la validazione dei titoli di studio e, non di minore importanza politica, la supervisione dei processi di valutazione.

2.1.3 La valutazione

Come afferma Loreti (2004), dopo decenni in cui la maggior parte dei paesi occidentali ha rafforzato il proprio controllo sui sistemi educativi, negli anni Novanta – sotto la spinta di imperativi di *policy* di stampo neoliberale provenienti dai vertici europei – si è diffusa la tendenza ad attenuare le logiche di controllo centralizzato, a vantaggio dell'implementazione di strumenti per la valutazione della didattica e dei processi gestionali. Detto in altre parole, ha cominciato ad affermarsi anche nel settore pubblico il principio di *accountability*, in base al quale è fondamentale che le università siano

responsabilizzate dal punto di vista finanziario e gestionale e che esse rendano conto alla società e agli attori esterni del loro operato e dei risultati raggiunti. Secondo l'autrice, il nuovo modo di concepire le istituzioni formative ha prodotto tre conseguenze sostanziali: in primo luogo, ha costretto gli atenei a fare i conti con una forte richiesta di trasparenza, in modo da rendersi valutabili attraverso una vasta gamma di indicatori; in secondo luogo, ha introdotto dinamiche concorrenziali tra le università, chiamate a competere le une con le altre per l'attribuzione dei finanziamenti; in terzo luogo, con marcate differenze tra i contesti nazionali, ha messo in moto un processo di delegittimazione, in base al quale l'accademia non può contare soltanto su fondi pubblici, ma deve sviluppare la capacità di attirare finanziamenti privati.

Tra le conseguenze della recente attenzione per i sistemi di valutazione, va anche menzionato lo sviluppo di *rankings* delle istituzioni universitarie. Si tratta di classifiche con cadenza annuale che, sulla base di una serie di criteri ritenuti oggettivi, propongono un elenco dei migliori atenei nazionali e internazionali. L'oggetto della valutazione può riguardare gli *input* (risorse a disposizione), gli aspetti processuali (*management* strategico e processi organizzativi) e gli *output* (produttività scientifica e inserimento professionale dei laureati). L'utilizzo di *rankings* è stato sottoposto a forti critiche ed è stato accusato di alimentare inutili antagonismi e competizioni, tipici dell'ottica neoliberale. Come segnalano Pascarella *et al.* (2011), per un verso la maggioranza delle classifiche attribuisce un'importanza eccessiva alla ricerca a scapito dell'insegnamento, malgrado sia stata dimostrata una bassa correlazione tra produttività della ricerca scientifica e qualità della formazione; per l'altro, le misure scelte non rilevano caratteristiche delle istituzioni che hanno un'influenza rilevante per gli studenti, come ad esempio lo spessore scientifico delle pubblicazioni dei docenti, pertanto, affermano gli autori, le informazioni che esse forniscono sono limitate e fuorvianti.

2.1.4 La professionalizzazione

Alla fine degli anni Ottanta l'università era considerata nel dibattito pubblico come una "torre d'avorio" (Regini 2009), troppo distante dalle logiche economiche e poco orientata alla missione di preparare i giovani al loro ingresso nel mercato del lavoro. Come sostiene Bel (2005), è proprio a partire dalla critica alle istituzioni formative – in parte mossa dalla crescita esponenziale della disoccupazione intellettuale, in parte

alimentata dalla diffusione della retorica neoliberale – che in Europa prende forma il processo di professionalizzazione dell’istruzione terziaria. Quest’ultimo va concepito come un processo di ristrutturazione del sistema educativo, il cui obiettivo diventa quello di trasmettere saperi e competenze finalizzati ad aumentare le opportunità di inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, sia attraverso percorsi formativi che ne migliorino l’occupabilità, sia attraverso legami più stretti con il mondo professionale. Dubois (2004) distingue tre aspetti che caratterizzano la professionalizzazione degli studi superiori: l’orientamento al mercato, che si concretizza con l’erogazione di corsi di studio strettamente legati a uno sbocco professionale; il partenariato con attori economici esterni, messo a punto mediante dei sistemi di apprendistato e di alternanza; la definizione di nuovi metodi pedagogici, che implicano la crescente partecipazione degli studenti. Secondo l’autore, la novità a cui assistiamo durante gli ultimi decenni sta nel fatto che la professionalizzazione non si configura più come una dimensione marginale rispetto alla formazione tradizionale, ma rappresenta un elemento che caratterizza in modo trasversale gli studi terziari.

Come mostrato da Triventi (2012), la spinta alla professionalizzazione registrata in gran parte dei paesi europei – dove i governi nazionali hanno sollecitato le istituzioni accademiche a modificare la concezione stessa dell’istruzione e i loro rapporti con il mondo professionale – ha indotto le università ad affiancare alle tradizionali attività di ricerca e di insegnamento una “terza missione”. Questa si riferisce alla valorizzazione economica e culturale della conoscenza e in generale a un processo di apertura al contesto sociale da parte degli atenei, chiamati sempre più frequentemente a relazionarsi con attori esterni al *milieu* accademico. L’idea di base è che le istituzioni educative non debbano produrre un sapere fine a se stesso, ma generare un’utilità pratica, mettendo le loro competenze a servizio del “progresso”.

2.1.5 Dal “modello delle qualificazioni” al “modello delle competenze”

Il risultato più emblematico dell’egemonia culturale neoliberale in ambito educativo è rappresentato da quello che la letteratura francese – attraverso una critica all’imperativo della flessibilità e alla degradazione delle condizioni di accesso al mercato del lavoro – definisce come il passaggio dal “modello delle qualificazioni” al “modello delle competenze” (Aguilhon 2007; Marcyan 2010). Il “modello delle qualificazioni”

fa riferimento a un sistema sociale che valorizza le conoscenze trasmesse all'individuo attraverso l'apparato formativo e la capacità di mobilitare le risorse personali, come i saperi teorici e quelli esperienziali. Il "modello delle competenze", invece, si riferisce a un sistema sociale che attribuisce rilevanza a disposizioni più strettamente individuali, come le acquisizioni direttamente legate a un campo di attività e le capacità trasversali, non associabili a un percorso e a una formazione determinati. Come pone in evidenza Perrenoud (2001), se la qualificazione ha per lungo tempo assunto la funzione di ponte tra la formazione e il lavoro, l'avvento del neoliberismo iscrive la nozione di competenza al cuore dei processi educativi. Con le parole dell'autore: "dans la perspective typique du libéralisme, l'économie moderne ne rêve plus de salariés porteurs de savoir spécifiques, formés en vue d'occuper durablement un poste de travail. Ces modifications interrogent l'existence d'un certain nombre de transformations affectant, dans des proportions variables, le mode de certification, les modalités de construction des formations, la nature des enseignements et des modalités de construction-organisation des études" (Perrenoud 2001, 47). A riguardo, Marcyan (2010) mette in luce come il passaggio dal "modello delle qualificazioni" al "modello delle competenze" abbia non solo effetti da un punto di vista ideologico, ma anche pesanti conseguenze pratiche. Secondo l'autore, infatti, fino agli anni Novanta, nella maggioranza dei paesi europei, a ogni categoria professionale era associato un grado di formazione e un livello di salario, riconosciuti a livello nazionale e regolati nel quadro delle convenzioni collettive. Mentre negli ultimi decenni, la diffusione del mito delle competenze, collocandosi all'incrocio tra educazione e mercato, ha condotto a una maggiore elasticità della relazione formazione-lavoro-salario e dunque a una personalizzazione dei percorsi professionali, i quali risultano sempre più individualizzati, sganciandosi progressivamente dai circuiti formativi e dagli accordi socialmente condivisi (come i Contratti Nazionali del Lavoro in Italia).

In conclusione, i cambiamenti registrati negli ultimi decenni nell'istruzione terziaria – che come si è visto hanno riguardato oltre il consolidamento del "modello delle competenze", l'aziendalizzazione delle istituzioni universitarie, il rafforzamento della loro autonomia e l'introduzione di logiche di valutazione e di professionalizzazione – pongono al centro della riflessione sociologica la questione della trasformazione delle forme di dipendenza delle istituzioni educative, che appaiono sempre più assoggettate

al dominio del mercato. Difatti, come scrivono Ciarini e Giancola riuscendo in poche righe a sintetizzare quanto detto fin qui e quanto si dirà di seguito: “possiamo quindi avanzare l’ipotesi che ci siano due direttrici generali che descrivono ciò che è avvenuto nell’ambito delle politiche educative: il primo vettore di cambiamento è legato alle spinte istituzionali internazionali (per esempio da parte dell’Ue) e al sempre maggiore confronto delle performance e delle politiche educative prodotte da organismi internazionali quali l’Ocse; un secondo vettore di cambiamento è legato ai processi di decentramento e di passaggio da un assetto tradizionale di government a un assetto di governance, caratterizzato anche da un più ampio accesso di soggetti sia pubblici che privati all’arena decisionale” (Ciarini e Giancola 2016, 64).

2.2 La convergenza europea

A partire dalla metà degli anni Settanta le scienze sociali hanno cercato a più riprese di introdurre nel dibattito pubblico la delicata questione della crisi delle università e del mondo accademico, inquadrandola all’interno di un più ampio crollo dei modelli di *governance* tradizionali. Come sostenuto da Laval e Weber (2002), l’incontrollabile espansione della partecipazione studentesca e la crescente attenzione alle logiche di mercato, registrate a diversi livelli nella maggioranza dei paesi europei, hanno determinato effetti significativi sul sistema decisionale in ambito educativo. Secondo gli autori, si è progressivamente messa in moto una diminuzione del potere regolativo dei governi nazionali, che hanno assunto il ruolo di “timonieri” dei sistemi di istruzione, a vantaggio di un coordinamento che è stato sempre più regolarmente affidato a organizzazioni sovranazionali, su tutte l’Unione Europea.

Come osserva Teichler (2005), la storia della cooperazione europea in ambito educativo si iscrive in una lunga traiettoria di ravvicinamento tra gli Stati membri. L’autore individua in particolare quattro stadi di sviluppo. Il primo, le cui radici vanno rintracciate negli equilibri che si stabilirono nel corso della ricostruzione post-bellica, è contraddistinto dal definitivo assestamento dei singoli sistemi di istruzione nazionali. Già in questo stadio però si osservano i primi segni di collaborazione: dal 1950 vengono istituiti dei programmi di scambio per favorire la mobilità di studenti e di ricercatori, diretti prima dal Consiglio d’Europa e poi, a partire dalla metà degli anni Sessanta, direttamente da una Commissione UNESCO. Il secondo stadio, identificato con

il consolidamento dell'OCSE come attore chiave nella cooperazione comunitaria, è caratterizzato dal confronto tra i sistemi formativi con l'obiettivo di individuare la struttura organizzativa e le politiche educative più capaci di rispondere alle sfide poste dalle trasformazioni economiche e dalla crescita della popolazione studentesca. Il terzo stadio, che lo studioso colloca a cavallo tra gli anni '70 e '80, vede l'avvio di una serie di accordi limitati però solo ai paesi economicamente più sviluppati che, tra l'altro, daranno presto origine al celebre programma Erasmus. Sebbene questi possano essere considerati dei primi passi verso la collaborazione in ambito educativo, il primo vero cambiamento di paradigma si ha nel 1992, anno di avvio del quarto e ultimo stadio, quando l'Unione, in seguito al Trattato di Maastricht, comincia ad avere competenze specifiche in materia di istruzione terziaria e a definire dei parametri comuni su qualità, organizzazione, struttura dei corsi e offerta formativa.

Il Trattato stipulato a Maastricht nel 1992 istituisce l'Unione Europea e, allo stesso tempo, riconosce ufficialmente le sue competenze in materia di educazione, inquadrando nel principio di sussidiarietà. Infatti, come recita l'articolo 126 "la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e se necessario sostenendo e integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità dei singoli Paesi per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche". Come sostiene Cussó (2006), a partire dall'implementazione degli accordi di Maastricht, nel campo della formazione terziaria si fa largo l'affermazione di un diritto di ingerenza riconosciuto all'Unione. Quest'ultima, pur non avendo la possibilità concreta di legiferare, può ricorrere a raccomandazioni e a misure di incoraggiamento, utili a definire gli orientamenti generali degli Stati membri. È interessante notare come, già in questa fase iniziale, alla base degli accordi comunitari sulla pianificazione dell'istruzione superiore si rintracci una visione essenzialmente economicistica dell'educazione. Infatti, l'obiettivo prioritario diviene fin da subito la creazione di un sistema universitario europeo di larga scala, capace di accrescere la competitività con il sistema statunitense e l'attrattività per i mercati asiatici.

Il punto di svolta si ha nel 1999, quando ventinove ministri dei maggiori paesi europei siglano il cosiddetto "Processo di Bologna". Si tratta di un accordo comunitario che dà il via a un processo di riforma strutturale dell'istruzione terziaria, nell'ottica

di promuovere una graduale omogeneizzazione dell'articolazione dei corsi di studio e una convergenza verso una struttura organizzativa comune, con la conseguente creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. In particolare, con l'intento di facilitare la mobilità studentesca e la flessibilità dei percorsi formativi su scala europea, gli accordi stipulati a Bologna definiscono tre obiettivi principali: l'adozione di una struttura di diplomi facilmente leggibile e comparabile articolata su tre livelli distinti (*bachelor-master-doctorate*); la standardizzazione dei sistemi di valutazione, attuata attraverso l'introduzione dell'*European Credits Transfer System* (il sistema dei crediti formativi); la definitiva soppressione degli ostacoli amministrativi e finanziari alla mobilità accademica. Come sostenuto da Swartenbroekx (2012), oltre alla libertà di circolazione, due principi di chiaro stampo neoliberale guidano le direttive promosse dall'Unione in campo educativo: la competitività e l'occupabilità. La tesi sostenuta dall'autore è che le tendenze riformatrici che emergono prima dal Trattato di Maastricht e poi dal Processo di Bologna aspirano a diffondere una *governance* di tipo aziendalistico. In effetti, da un lato prende corpo la volontà di rinforzare la competizione tra le istituzioni universitarie, in quanto sono fortemente incoraggiate procedure di valutazione, di accreditamento e di *accountability*, con l'obiettivo di spingere gli atenei in direzione di livelli di eccellenza. Dall'altro, si delinea una ridefinizione della natura dei saperi e delle competenze trasmesse, sia attraverso il graduale adattamento dei corsi di studio alle trasformazioni del mercato del lavoro, sia attraverso l'introduzione di logiche professionalizzanti, come l'apertura a *stakeholders* esterni, provenienti in particolare dal mondo dell'industria e del commercio.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 e la Strategia Europa 2020 rafforzano da un punto di vista ideologico e politico il ruolo accordato alla formazione superiore nel consolidamento dell'Unione. Le direttive recenti spingono infatti in direzione di una maggiore armonizzazione dei sistemi educativi, proponendo ai paesi membri una radicale riconfigurazione del rapporto tra educazione e mercato, che possa dar vita a una vera e propria "economia europea della conoscenza". Secondo Vinokur (2002), negli ultimi trent'anni l'Unione Europea ha determinato una "trasformazione dolce" delle configurazioni strutturali e organizzative delle istituzioni universitarie, a colpi di cambiamenti senza riforme. Cavalcando l'onda neoliberale e in nome dei principi di libera circolazione, di economicità, di competitività e di occupabilità – sostiene con

convinzione l'autore – l'*establishment* europeo sta affidando all'istruzione superiore il compito di plasmare gli individui in base ai fabbisogni professionali espressi dalle aziende a livello locale, nazionale, ma soprattutto comunitario.

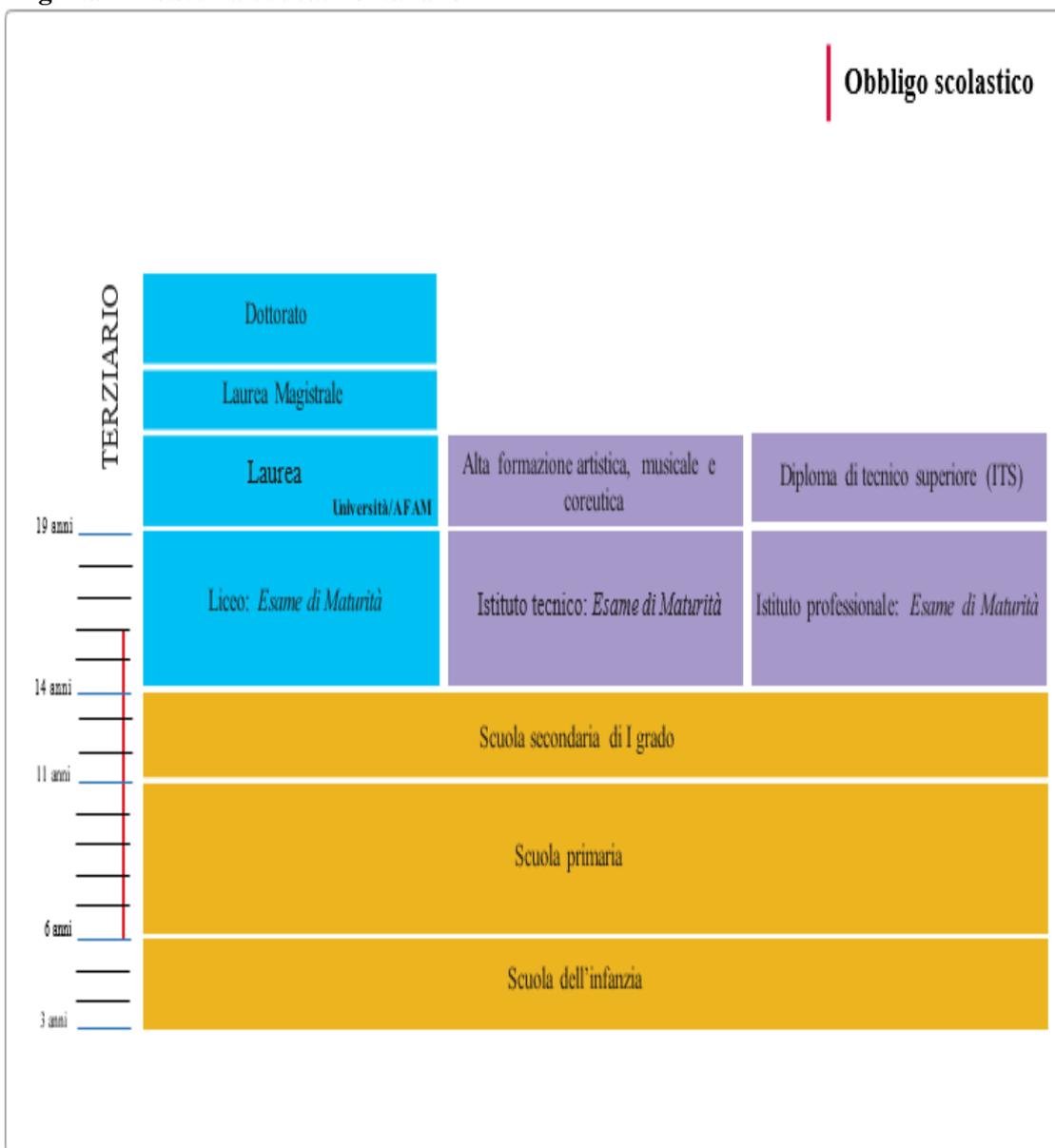
2.3 Il sistema educativo italiano e francese a confronto

Le logiche di convergenza e di riorganizzazione complessiva dei sistemi educativi fin qui descritti hanno trovato nell'Italia e nella Francia degli ultimi anni Novanta e dei primi anni Duemila due contesti particolarmente ricettivi. Basta guardare ai principali documenti ministeriali degli ultimi venti anni per rendersi conto di quanto le indicazioni europee siano state recepite e rapidamente adattate alle realtà nazionali, con l'intento, dichiarato a più riprese dai maggiori esponenti politici, di non restare isolati nel panorama globale. Due sono state le principali conseguenze della spinta alla convergenza da parte dell'Unione. In Italia così come in Francia, da una parte si è deciso di operare una radicale ristrutturazione dei sistemi formativi a tutti i livelli, concentrando però gli sforzi in una riforma organica dell'istruzione terziaria, allo scopo di istituire programmi di studio flessibili e spendibili al di fuori dei confini nazionali e di favorire la mobilità degli studenti. Dall'altra, si è spostata l'attenzione, sia nel sentire comune sia nelle agende politiche, dal valore della formazione e della cultura all'urgenza di intervenire sul raccordo tra istruzione e mercato del lavoro. Il che ha significato, come evidenziato da Bache (2003), cedere alla tentazione di concedere ai processi economici una delega per la regolazione sociale, nella convinzione che i meccanismi che governano il mercato possano rappresentare i vettori del "progresso".

L'Italia e la Francia, entrambe già firmatarie nel 1992 del Trattato di Maastricht, sono stati tra i primi paesi a mettere a punto una riconfigurazione globale dell'architettura del sistema formativo in linea con gli orientamenti politici europei. In Italia le riforme hanno preso avvio nel 1999, mentre in Francia, dove il governo ha dovuto fare i conti con la dura opposizione del mondo accademico e con le proteste delle associazioni studentesche, i testi della riforma sono apparsi nel 2000, ma la sua implementazione si è protratta fino al 2004. Come si può osservare dalle figure 2.a e 2.b, in seguito ai recenti e molteplici riordini i sistemi educativi dei due paesi hanno assunto configurazioni molto simili, in particolar modo per quanto riguarda l'istruzione universitaria. Difatti, il Processo di Bologna ha spinto verso una riarticolazione della struttura dei

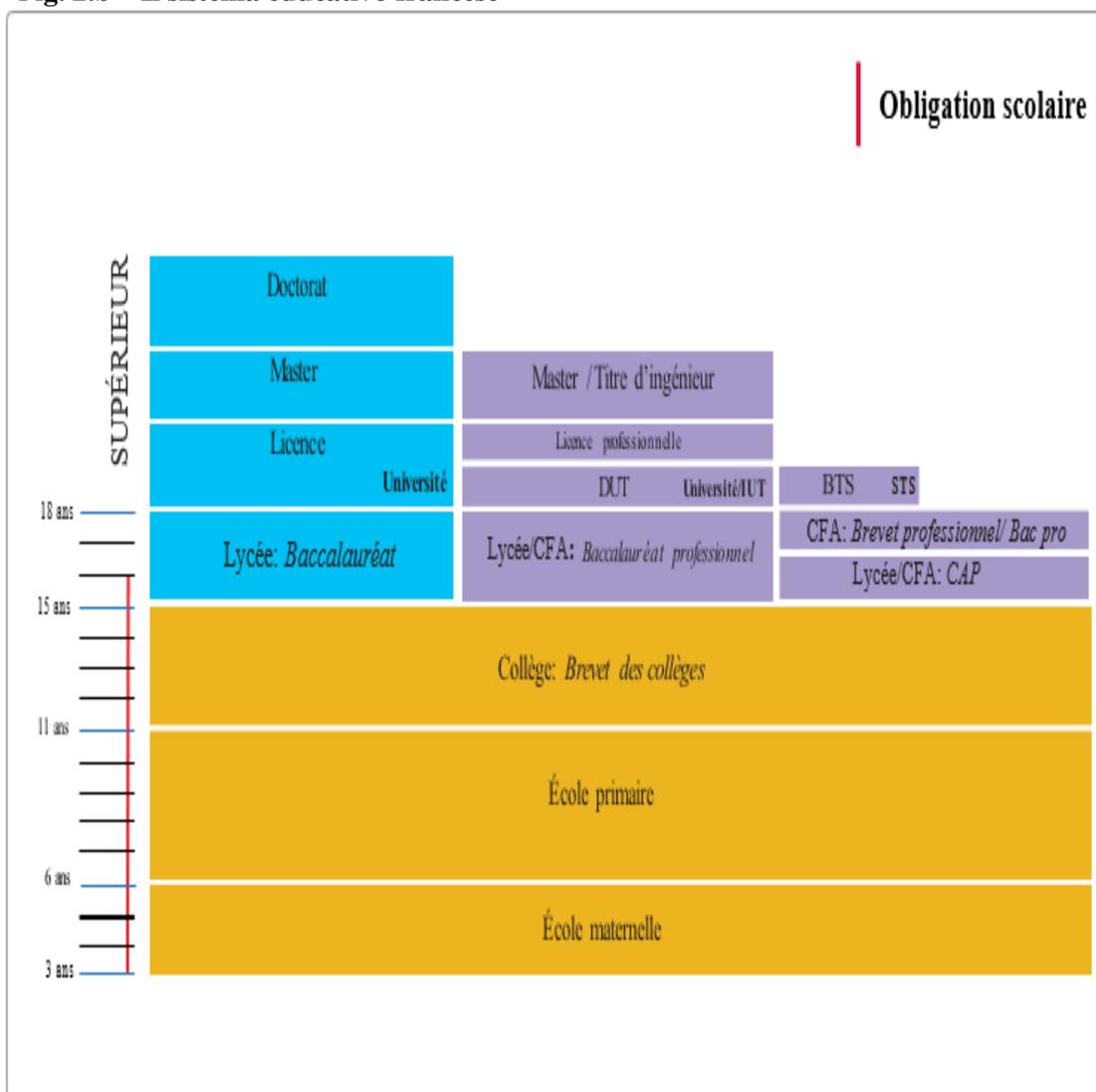
sistemi di istruzione in direzione di un unico modello ritenuto adeguato a rispondere alle sfide dell'economia flessibile, un modello che cerca di raggiungere un equilibrio tra una buona formazione generale e un forte impianto di tipo pratico e professionale. L'introduzione di questo sistema, conosciuto in Italia con l'espressione "3+2" e in Francia come "LMD" (*Licence, Master, Doctorat*), non deriva da una tendenza già in atto a livello europeo, ma dal tentativo di guardare al modello dei paesi anglosassoni, Inghilterra e Stati Uniti, che in base alle valutazioni internazionali registrano da tempo i risultati più virtuosi.

Fig. 2.a – Il sistema educativo italiano



Fonte: MEN – *L'Europe de l'éducation en chiffres, 2018*

Fig. 2.b – Il sistema educativo francese



Nota: Nello schema proposto non compaiono le CPGE e le *Grandes Écoles*

Fonte: MEN – *L'Europe de l'éducation en chiffres, 2018*

Come mostrano le figure 2.a e 2.b, gli ordinamenti del sistema formativo italiano e di quello francese si articolano formalmente su tre livelli distinti, ognuno dei quali al proprio interno si ramifica in cicli e strutture distaccate, dotati di determinate finalità: la scuola dell'infanzia e la scuola primaria; la scuola secondaria, affiancata da corsi di tipo professionale; l'istruzione terziaria.

La formazione primaria è fondamentalmente identica. La scuola dell'infanzia ha durata triennale e si rivolge ai bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni. Al termine di questa comincia la scuola elementare, che accoglie alunni dai 6 agli 11 anni. La sola

differenza significativa è che l'*école primaire* – in seguito ai principi affermati dalla Rivoluzione francese – è connotata da un'impronta fortemente laica. La formazione secondaria presenta invece molteplici diversità. Per quanto concerne il primo ciclo (scuola secondaria di primo grado), la durata della scuola media italiana è di tre anni, quella dei *collèges* francesi di quattro. Riguardo al secondo ciclo (scuola secondaria di secondo grado), nel nostro paese la scuola superiore si struttura in cinque anni, al termine dei quali si ottiene il diploma di maturità. Mentre in Francia esiste un sistema binario, costituito da un percorso tradizionale e un percorso professionale: il primo, di durata triennale, prevede l'iscrizione ai *lycée* e conduce all'ottenimento del *baccalauréat*; il secondo, caratterizzato dalla presenza di indirizzi di studio di durata variabile, prevede l'iscrizione ai *centres de formation d'apprentis* e conduce all'ottenimento di certificazioni di tipo professionale. Sia nel percorso tradizionale sia in quello professionale la fine degli studi non supera i 18 anni, quindi l'ingresso nell'*enseignement supérieur* avviene un anno prima rispetto all'Italia. La formazione terziaria, infine, presenta sia divergenze significative tra i due sistemi educativi che punti di contatto. Le divergenze – già anticipate nel corso della ricostruzione sociostorica – riguardano il fatto che in Italia l'istruzione terziaria è affidata quasi esclusivamente all'accademia, mentre in Francia oltre alle università si ritrovano una pluralità di istituzioni (*Grandes Écoles*, CPGE, STS), fortemente selettive e in parte di natura privata. I punti di contatto, invece, riguardano l'ambito universitario. Difatti, la più importante modifica avviata in entrambi i paesi in seguito al Processo di Bologna è l'istituzione di un sistema accademico a tre cicli di studio, la cui durata complessiva è di otto anni. Il primo ciclo, di durata triennale, ha l'obiettivo di trasmettere agli studenti una serie di contenuti generali e un bagaglio di competenze professionali, già spendibili sul mercato del lavoro. Il secondo ciclo, della durata di due anni, si pone l'intento di divulgare una formazione avanzata per l'esercizio di attività a elevata specializzazione. Infine, il terzo ciclo, anche questo triennale, è diretto a garantire il perfezionamento scientifico e a formare ad attività di ricerca altamente qualificate.

I cambiamenti che hanno preso forma nel campo dell'educazione terziaria negli ultimi decenni – sollecitati dall'affermazione dell'ideologia neoliberale e dalla spinta alla convergenza europea da parte dell'Unione e di altri organismi politici sovranazionali – suscitano interrogativi imprescindibili all'analisi sociologica: quali sono i loro

effetti? Sul versante oggettivo le disuguaglianze educative si sono attenuate o hanno soltanto acquisito nuove forme? Come si tenterà di mostrare nelle pagine che seguono, allo stato attuale sia in Italia che in Francia – con differenze legate alle peculiarità dei due contesti nazionali – il processo di massificazione non ha segnato la fine delle disparità in materia di istruzione terziaria, ma ha spostato in avanti la linea di demarcazione sociale e ha reso più complessa la lettura degli squilibri di classe.

2.4 Democratizzazione o massificazione dell'istruzione terziaria?

Negli anni Ottanta Prost (1986) elabora una tipologizzazione basata sulla distinzione tra “democratizzazione quantitativa” e “democratizzazione qualitativa”. La prima rinvia all’accezione tradizionale del termine, designando il semplice “allargamento” della scolarizzazione. La seconda, invece, sta a indicare un processo di progressiva diminuzione delle disuguaglianze sociali, in cui il prestigio dei percorsi educativi è sempre meno correlato all’origine sociale. Questa tipologizzazione consente di distinguere due congiunture storico-sociali: la scolarizzazione di massa, che ha preso corpo a partire dagli anni Sessanta, quando i governi di vario segno politico hanno spinto la classe operaia a un allungamento degli studi, nella convinzione che ciò potesse alimentare lo sviluppo economico (democratizzazione quantitativa); e la “svolta democratica” degli anni Ottanta, quando nel dibattito politico è emersa la questione dell’uguaglianza delle opportunità educative (democratizzazione qualitativa). Tuttavia, l’analisi elaborata da Prost presenta due limiti. *In primis*, considera la democratizzazione quantitativa e la democratizzazione qualitativa come processi naturalmente conseguenziali. *In secundis*, come suggerisce Merle (2017), essa si limita a una mera descrizione storica, senza giungere a categorie di analisi generalizzabili.

Con il proposito di superare i limiti dell’analisi di Prost, Goux e Maurin (1995), circa un decennio più tardi, propongono il concetto di “democratizzazione uniforme”. Gli autori sostengono che a partire dagli anni Settanta gli studenti, indipendentemente dalla loro origine sociale, restano più a lungo nel sistema educativo, ottenendo titoli di studio più elevati. Si tratta di un’evoluzione socialmente uniforme che, nonostante rare eccezioni, riguarda allo stesso modo tutte le classi sociali. Pertanto – è la tesi avanzata dagli autori – le disuguaglianze educative si spostano in avanti, ma la distanza tra le classi resta della stessa ampiezza. L’analisi di Goux e Maurin, utile per descrivere le

modalità di allungamento degli studi registrate nella seconda metà del XX secolo, risulta però problematica da un punto di vista concettuale. Infatti, se le disuguaglianze educative restano immutate, spostandosi a un livello più alto di scolarizzazione, allora il ricorso alla nozione di democratizzazione – che sottintende il passaggio a una situazione di maggiore uguaglianza – non sembra legittimo.

Proprio sul versante concettuale, pur non negando la capacità esplicativa dei contributi precedenti che hanno il merito di aver rimesso al centro la questione dell'uguaglianza delle opportunità educative, la proposta più fondata è quella di Merle (2000; 2011; 2017). L'autore sottolinea come oggi le disparità nell'istruzione di terzo livello non riguardino tanto l'accesso, quanto il tipo di percorso formativo, e di conseguenza conia la nozione di "democratizzazione segregativa". Questa nozione mette in rilievo da una parte come il sistema educativo assicuri una formale uguaglianza di possibilità all'accesso, cioè come il fatto di proseguire gli studi non sia legato all'estrazione sociale; dall'altra, come la ripartizione degli studenti nel campo della formazione superiore non avvenga in modo socialmente neutro, dando pertanto forma a spazi elitari, dove si concentrano gli studenti di classe superiore, e a spazi segregativi, dove si concentrano invece gli studenti di classe popolare. Utilizzando il *framework* teorico e concettuale offerto da Merle, viene presentata di seguito una proposta di analisi comparata, con lo scopo di comprendere gli effetti che il processo di massificazione degli studi terziari e la conseguente diversificazione sociale della popolazione studentesca hanno fatto registrare in Italia e in Francia.

2.4.1 Una proposta di analisi comparata

I dati discussi di seguito provengono nel caso italiano dalle indagini del consorzio interuniversitario AlmaLaurea, nel caso francese dai rapporti annuali elaborati dal Ministero dell'educazione nazionale. Due sono i principali limiti dell'analisi descrittiva presentata. Il primo risiede nel grado di comparabilità delle statistiche, in quanto per l'Italia viene presa in considerazione l'origine sociale dei laureati, mentre per la Francia quella degli studenti iscritti. Il secondo, invece, riguarda la disponibilità di dati sull'istruzione superiore dei due paesi. In effetti, rispetto agli obiettivi conoscitivi che ci si è posti le statistiche a disposizione forniscono, soprattutto nel nostro paese, informazioni non soltanto lacunose, ma anche poco uniformi e poco omogenee nel tempo.

Inoltre, prima di iniziare l'analisi comparata, va precisato che l'Italia presenta storicamente un tasso di passaggio dall'istruzione superiore di secondo grado all'università molto inferiore rispetto sia alla Francia che alla media europea. Nel 2017 sono stati 232.321 su 462.472 i diplomati che hanno proseguito gli studi, poco più del 50%, a fronte del 70% della Francia e del 63% della media europea (Eurostat 2018).

Con l'obiettivo di offrire una visione esaustiva delle disuguaglianze educative in Italia, la tabella 2.1 riporta i dati relativi all'origine sociale²⁷ dei laureati per raggruppamento disciplinare nell'anno 2017.

Tab. 2.1 – Origine sociale dei laureati per area disciplinare in Italia, 2017

Aree disciplinari	Classe superiore	Classe media impiegatizia	Classe media autonoma	Classe del lav. esecutivo	Non definito	Totale
Area chimico farmaceutica	24.1 %	31.1 %	22.1 %	20.9 %	1.8 %	100.0
Area economica	21.1 %	29.5 %	23.8 %	23.9 %	1.7 %	100.0
Area scientifica	20.4 %	36.6 %	19.7 %	21.3 %	2.0 %	100.0
Area umanistica	12.2 %	30.0 %	24.9 %	30.6 %	2.3 %	100.0
Area giuridica	30.2 %	30.9 %	19.8 %	17.4 %	1.7 %	100.0
Area politico-sociale	20.3 %	31.2 %	22.1 %	24.2 %	2.2 %	100.0
Ingegneria	23.4 %	34.2 %	20.7 %	19.3 %	2.4 %	100.0
Medicina e chirurgia	28.1 %	32.1 %	20.1 %	17.7 %	2.0 %	100.0
Popolazione attiva	17.8 %	27.7 %	25.2 %	29.3 %	---	100.0

Fonte: AlmaLaurea [2018]

I dati mostrano come l'estrazione sociale abbia un ruolo centrale nella ripartizione dei laureati tra le aree disciplinari. Laddove l'accesso all'università si espande e

²⁷ L'origine sociale viene definita sulla base del confronto tra la condizione socio-economica del padre e quella della madre del laureato e corrisponde, secondo il principio di dominanza, alla condizione di livello più elevato.

i titoli di studio subiscono un'inflazione che provoca una graduale perdita del loro valore sul mercato, gli studenti delle classi superiori tendono a concentrarsi nei settori disciplinari considerati socialmente più prestigiosi, così da preservare i loro vantaggi nella competizione alle posizioni sovraordinate. La tabella 2.1, infatti, mette in luce due aspetti significativi. Il primo è la scarsa presenza dei giovani di classe operaia, che in generale risultano sotto rappresentati nelle istituzioni universitarie, fatta eccezione per alcune aree disciplinari, come l'area umanistica (30.6%), l'area politico-sociale (24.2%) e quella economica (23.9%)²⁸. Il secondo è la concentrazione dei giovani che provengono da un *background* economico più solido (classe superiore, classe media impiegatizia e classe media autonoma) a medicina (80.3%), nelle scienze giuridiche (80.9%) e in proporzioni più limitate a ingegneria (78.3%).

Riprendendo il quadro interpretativo e l'armamentario concettuale proposti da Merle, si può sostenere che nel nostro paese l'istruzione superiore sia caratterizzata da una *democratizzazione settoriale*. Si tratta di un concetto apparentemente paradossale che intende mettere in rilievo come gli studi di livello terziario continuino a segnare un confine materiale e simbolico tra la classe borghese e la massa popolare. Difatti, i giovani di classe svantaggiata hanno accesso quasi esclusivamente a una gamma ristretta di settori disciplinari: il primo termine – *democratizzazione* – sta a indicare l'incontestabile processo di apertura sociale delle istituzioni universitarie; il secondo termine – *settoriale* – pone l'accento sul fatto che siamo di fronte a un'apertura a metà, in base alla quale solo alcuni raggruppamenti disciplinari (quelli meno prestigiosi) presentano una platea socialmente diversificata. In definitiva, nell'esperienza italiana gli squilibri che tradizionalmente hanno caratterizzato l'istruzione terziaria si combinano oggi con nuovi e più complessi elementi di differenziazione sociale. A riprova di ciò, la letteratura sociologica è concorde nel sostenere che allo stato attuale la distanza tra studenti più o meno equipaggiati in termini di risorse economiche, culturali e sociali riguarda l'accesso agli studi superiori (Triventi 2015), gli abbandoni delle carriere e i ritardi alla laurea (Giancola e Benadusi 2015), nonché le scelte in materia di istruzione e i percorsi educativi (Ciarini e Giancola 2016).

²⁸ Come rileva Triventi (2012), due aspetti rendono conto della bassa partecipazione della classe operaia all'istruzione terziaria italiana. In primo luogo, i costi universitari sono tra i più alti in Europa, a fronte di una politica di diritto allo studio poco generosa. In secondo luogo, la bassa redditività della laurea – una caratteristica storica del nostro paese – spinge i giovani delle classi svantaggiate ad abbandonare presto gli studi per entrare nel mercato del lavoro.

Passando ad analizzare gli effetti della massificazione dell'istruzione terziaria in Francia, la tabella 2.2 riporta l'origine sociale²⁹ degli iscritti all'*enseignement supérieur* per tipo di istituzione educativa.

Tab. 2.2 – Origine sociale degli iscritti all'istruzione terziaria in Francia, 2017

Istituzioni educative	Artigiani e commercianti	Liberi prof. e quadri	Prof. intermedie	Lav. dipendenti	Operai	Pensionati o inattivi	Totale
Università	9.7 %	34.1 %	14.4 %	15.5 %	11.7 %	14.6 %	100.0
CPGE	11.4 %	51.8 %	12.5 %	10.8 %	7.1 %	6.4 %	100.0
STS	12.9 %	16.0 %	14.4 %	19.0 %	24.1 %	13.6 %	100.0
Ecoles d'ingénieurs	12.8 %	54.1 %	11.8 %	8.2 %	5.5 %	7.6 %	100.0
Écoles de commerce	19.5 %	51.4 %	9.6 %	8.3 %	4.1 %	7.1 %	100.0
Ecoles paramédicales et sociales	15.1 %	23.5 %	9.5 %	30.5 %	19.3 %	2.1 %	100.0
Ecoles artistiques et culturelles	14.0 %	47.4 %	15.8 %	10.7 %	4.6 %	7.5 %	100.0
Ecoles normales supérieures	7.7 %	61.0 %	10.7 %	7.5 %	2.9 %	10.2 %	100.0
Popolazione Attiva	6.6 %	17.7 %	25.8 %	22.5 %	27.4 %	---	100.0

Fonte: MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [2018]*

La tabella 2.2 mostra come negli anni recenti, con la stabilizzazione del flusso studentesco, si sia venuto a creare un equilibrio tra le istituzioni presenti nel campo della formazione terziaria: le *Grandes Écoles*, con le CPGE che ne rappresentano le storiche appendici, continuano a formare le future *élites* del paese; gli istituti di tipo professionale (STS) accolgono quei giovani di origine operaia che sono alla ricerca di diplomi rapidamente spendibili sul mercato del lavoro; mentre le università – che si contraddistinguono per una platea socialmente eterogenea, ma in cui il *milieu* popolare

²⁹ Come per i dati italiani, anche in questo caso l'origine sociale è definita sulla base del confronto tra le occupazioni di entrambi i genitori e prevale il principio di dominanza.

resta sottorappresentato rispetto al suo peso nella popolazione attiva – ospitano la componente più fragile e più instabile della popolazione studentesca. Come si legge dai dati, infatti, nel 2017 le *Classes Préparatoires* e le *Grandes Écoles* formano prevalentemente i figli di quadri e di liberi professionisti (CPGE 51.8%, *Écoles d'ingénieurs* 54.1%, *Écoles de commerce* 51.4%, *Écoles normales supérieures* 61%). Al contrario, le STS si caratterizzano per una forte presenza di figli di lavoratori dipendenti (19%) e di studenti di estrazione sociale operaia (24.1%). Va precisato, per evitare di presentare un quadro troppo schematico dell'istruzione terziaria in Francia, che l'analisi proposta mira a mettere in luce le tendenze generali che emergono nell'*enseignement supérieur*, ma la realtà del mondo universitario francese è ovviamente più complessa di quanto emerge dai dati statistici. Ad esempio, è bene sottolineare che determinati settori professionali sono accessibili esclusivamente attraverso diplomi universitari, come la medicina, l'insegnamento e i mestieri legati alla sfera giuridica.

In conclusione, la specificità del sistema educativo francese, che consiste nella compresenza di una molteplicità di istituzioni formative nel campo dell'istruzione di terzo livello, ha provocato un processo di gerarchizzazione interna. Di conseguenza, la massificazione non ha fatto registrare il declino degli squilibri di classe, in quanto nonostante le vecchie forme di disuguaglianza (relative all'accesso) si siano attenuate, sono apparse nuove forme di disuguaglianza (relative al tipo di percorso formativo). Sulla scia del contributo di Merle (2000), si può parlare di “democratizzazione segregativa” nella misura in cui l'accesso agli studi superiori si è ampliato, ma in maniera socialmente differenziata: attualmente, infatti, se per un verso un numero crescente di giovani entra nell'istruzione terziaria, per l'altro essi si distribuiscono in modo estremamente diseguale tra le istituzioni educative³⁰.

Note conclusive

Nel capitolo si è tentato di definire gli scenari nei quali la ricerca di campo prende forma, focalizzandosi in particolare su quegli aspetti distintivi del nostro tempo che

³⁰ Oltre alla gerarchia tra le istituzioni formative, va evidenziato che all'interno delle università, come sostenuto da Arum, Gamoran e Shavit (2007), la composizione sociale dei differenti settori disciplinari varia considerevolmente. A titolo di esempio, la platea degli studenti di medicina è socialmente molto diversa da quella degli studenti di lettere. Ciò suggerisce che nell'istruzione terziaria francese è in atto un doppio processo di segregazione: il primo a livello istituzionale; il secondo, interno alla realtà accademica, a livello delle aree disciplinari.

hanno un'indiscussa rilevanza in campo educativo: la diffusione dell'ideologia neoliberale; il conseguente rafforzamento del potere regolativo degli organismi sovranazionali; il sistema di disuguaglianze che caratterizza l'istruzione terziaria.

Riguardo ai primi due aspetti – l'espansione delle logiche neoliberali e il progressivo spostamento del centro del potere decisionale al di fuori dei classici confini nazionali – è emerso come stia prendendo corpo una graduale ridefinizione delle istituzioni educative di livello superiore, incoraggiate dall'*establishment* europeo a implementare attività più “aziendalistiche” che pedagogiche, in cui la tradizionale dimensione formativa e culturale tende a perdere terreno rispetto alla dimensione economica. Come sostenuto da Garcia (2011), l'esempio più emblematico di questa ridefinizione è rappresentato dalla convergenza dei sistemi universitari dei principali paesi europei che, attraverso l'articolazione in cicli, sposta il *focus* dalla didattica e dalla trasmissione della cultura verso la necessità di promuovere la flessibilità, di migliorare l'occupabilità e di rispondere alle esigenze del mercato. Passando al terzo e ultimo aspetto – la questione della democratizzazione dei percorsi educativi – è emerso come in seguito al processo di massificazione si sia delineata, tanto in Italia quanto in Francia, un'istruzione superiore di largo accesso, ma in cui le disparità oggettive perdurano. Nell'esperienza italiana – per la quale si è parlato di *democratizzazione settoriale*, con il riferimento a una segregazione di tipo disciplinare – le vecchie forme di disuguaglianza legate all'accesso persistono, anche se pesano in misura minore rispetto ai decenni passati, e a esse si aggiungono nuove forme di disuguaglianza legate a una gerarchia interna al sistema universitario. Infatti, nelle università i settori di studio considerati più prestigiosi restano a esclusivo appannaggio delle classi medio-alte, su tutti medicina, scienze giuridiche e ingegneria. Mentre nell'esperienza francese – per la quale Merle (2000) parla di *democratizzazione segregativa*, con il riferimento a una segregazione di tipo istituzionale – le vecchie forme di disuguaglianza connesse all'accesso hanno lasciato il passo a una gerarchia tra le istituzioni formative, che vede le *Grandes Écoles* accogliere gli “eredi” delle classi superiori e le STS divenire spazi segregativi in cui si concentrano i giovani di classe popolare.

Nel capitolo che segue saranno presentati il *framework* concettuale e le teorie che guidano l'indagine empirica. In modo particolare, verrà affrontata la tematica delle strategie educative nel quadro teorico incentrato sul dilemma sociologico struttura-

agency e verranno passati in rassegna i contributi di quanti, a riguardo, hanno proposto riflessioni significative, fino a mettere in luce la centralità del pensiero di Bourdieu. Diversamente da coloro che lo accusano di determinismo, infatti, la tesi qui sostenuta, rifacendosi a Spanò, è che “la triade bourdesiana (capitali, *habitus* e campo) ha davvero molto da offrire nell’affrontare i nodi cruciali del dibattito: il rapporto tra l’economico e il culturale, la difficile relazione tra struttura e riflessività – o nella terminologia bourdesiana tra *habitus* e soggettività – la possibilità di tradurre la riflessività in *agency*, e più in generale il rapporto tra continuità e mutamento che, in una società che cambia ma nella quale le disuguaglianze persistono, costituisce un imprescindibile focus della riflessione” (Spanò 2018, 13).

CAPITOLO III

GBLLOT, BOURDIEU E OLTRE: LE STRATEGIE EDUCATIVE TRA STRUTTURA E AGENCY

Premessa

Come si è avuto modo di accennare più volte, le profonde trasformazioni registrate a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso nel campo dell'istruzione superiore hanno radicalmente cambiato il modo in cui i giovani costruiscono i propri percorsi educativi. Ma è bene sottolineare che il processo di massificazione degli studi di livello terziario – che come si è messo in luce ha progressivamente indotto i maggiori paesi europei ad aprire le porte delle istituzioni formative anche a ragazzi e ragazze provenienti da famiglie dotate di limitate risorse economiche e culturali – non costituisce certo l'unica novità intervenuta negli ultimi decenni. Difatti come sostengono Bradley e van Hoof (2005), due studiosi che si sono occupati dei nuovi assetti sociali partendo da una prospettiva educazionista, l'universo giovanile è oggi chiamato a fare i conti con una serie di processi di ampia portata che investono non soltanto la sfera educativa, ma anche quella economica e quella relativa alla convivenza sociale, processi che secondo gli autori possono essere sintetizzati come segue: i mutamenti nelle logiche del mercato del lavoro globale, determinati dal passaggio da un'economia industriale a un'economia fondata sui servizi; lo sviluppo di politiche e di misure istituzionali volte a promuovere la flessibilità; il robusto incremento della sottoccupazione e della disoccupazione di massa; la proliferazione di corsi di formazione nel settore pubblico e in misura maggiore nel settore privato, alimentata dalla svolta neoliberale e dalla diffusione del “mito delle competenze”; il progressivo aumento del costo degli alloggi, non soltanto nelle grandi città; la decisiva femminilizzazione della forza lavoro; le nuove dinamiche geopolitiche e i nuovi flussi migratori.

Le trasformazioni descritte, che da una parte impongono ai giovani (e certamente non solo a loro) un maggiore impegno individuale nel costruire la propria biografia e dall'altra complessificano lo studio del mondo giovanile, hanno riaccessato negli ultimi anni un dibattito ormai classico in sociologia, quello che vede contrapporsi i sostenitori

della struttura e i sostenitori dell'*agency*. Come evidenziato da White e Wyn (1998), infatti, ha ripreso corpo recentemente un'accesa disputa tra “deterministi” e “volontaristi”, ovvero tra coloro che sostengono una visione normativa del mutamento sociale, secondo cui gli *status* ascritti (*class, sex e race*) limitano e condizionano fortemente il destino delle persone, e coloro che invece affermano il primato della capacità di azione individuale, secondo cui il processo di costruzione biografica e i risultati raggiunti dipendono da ciascuno di noi.

Il complesso e storico dilemma tra condizionamento strutturale e agentività, al quale è dedicato questo capitolo, costituisce il *framework* teorico in cui si situa la ricerca empirica che viene presentata, volta a comprendere attraverso quali modalità e grazie a che tipo di risorse i giovani di *milieu* popolare costruiscono il proprio percorso educativo nell'istruzione di livello terziario, nonché quale significato vi attribuiscono. Il capitolo si articola in quattro parti. Nella prima vengono presentate la visione deterministica e la visione volontaristica attraverso il confronto tra Bourdieu, assunto nella riflessione sociologica sui giovani come il teorico della riproduzione sociale, e Beck, considerato lo studioso che in misura maggiore enfatizza la “ritirata” della struttura. Nella seconda parte si passano in rassegna i contributi di quanti hanno proposto una possibile conciliazione tra struttura e *agency*, elaborando delle teorie che proprio per il loro tentativo di mediazione sono state definite *middle-ground*. Nella terza parte si affronta il rapporto tra agentività e riflessività, ponendo in evidenza l'esigenza di giungere a una definizione largamente condivisa di entrambe le nozioni e la necessità di tenere ben distinti il momento dell'azione concreta da quello della riflessione e dell'analisi interiore. Infine la quarta parte, incentrata sulla tematica della disuguaglianza, mira a sottolineare come in un contesto sempre più dinamico e mutevole, come quello in cui viviamo oggi, la direzione da intraprendere nello studio dei giovani sia quella del superamento dei dualismi e dell'apertura a prospettive di analisi più olistiche e più attente alla dimensione culturale e soggettiva.

3.1 La visione deterministica e la visione volontaristica

Come si è accennato, il dilemma struttura-*agency* – tanto centrale nel dibattito sociologico da dare vita a due diversi paradigmi, quello del sistema e quello dell'azione – nell'ambito degli studi sulla condizione giovanile si è sviluppato fundamentalmente

attraverso il confronto tra Bourdieu e Beck, assunti rispettivamente come riferimenti principali dell'immobilità sociale e del mutamento (Woodman 2007; Spanò 2018). Come si approfondirà dettagliatamente di seguito e come alcuni interessanti contributi pongono in rilievo (Woodman e Threadgold 2014; Spanò 2018), si tratta di una contrapposizione che è in realtà foriera di una notevole ambiguità, poiché finisce col presentare una visione semplicistica e riduzionistica degli apparati teorici e degli armamentari concettuali offerti dai due autori.

Come è ampiamente noto, la sociologia di Bourdieu, e in particolare la sua teoria dell'azione sociale, accorda un peso piuttosto rilevante all'eredità familiare: secondo il sociologo francese, infatti, la nostra condotta e più generalmente il nostro destino sociale sono fortemente condizionati dalle disposizioni e dalle attitudini trasmesse in seno alla famiglia di origine³¹. Il *background* familiare, dunque, viene concepito come il più forte vettore di riproduzione della gerarchia sociale, in quanto costituisce il motore delle strategie messe a punto dai soggetti nel processo di costruzione biografica. Per Bourdieu – che definisce la famiglia come “un des lieux par excellence de l'accumulation du capital sous ses différentes espèces et de sa transmission entre les générations” (Bourdieu 1993a, 35) – i meccanismi di riproduzione sociale mutano nel tempo e con essi la natura delle strategie individuali. Così la trasmissione familiare, assicurata dalla combinazione tra l'*habitus* e i capitali posseduti, se nelle società pre-capitaliste prendeva forma in campo matrimoniale, nelle società contemporanee avviene invece in campo educativo. Un passaggio, questo, che vale la pena approfondire.

Nelle ricerche etnografiche condotte tra il 1950 e il 1960 nel Béarn e in Algeria, Bourdieu mette in luce come la trasmissione del patrimonio familiare (soprattutto economico e sociale) avvenga attraverso specifiche strategie matrimoniali, strategie che vedono come protagonisti i primogeniti maschi, ma che si definiscono e si alimentano grazie a un *ethos* che vede coinvolti tutti i membri della famiglia. Al fine di preservare la posizione economica e sociale, il matrimonio è sottoposto a tutta una serie di regole più o meno formali: il primogenito è il solo erede dell'abitazione e dei terreni familiari,

³¹ Va precisato che il concetto di eredità familiare è utilizzato da Bourdieu in un'accezione molto più ampia di quella che caratterizza il senso comune. L'autore infatti sostiene che ciò che viene trasmesso in ambito familiare non è costituito soltanto dalle risorse economiche, ma anche dal patrimonio culturale e dall'insieme dei contatti e dei *networks* di relazioni. Difatti, come si vedrà, nel lessico bourdesiano l'eredità familiare si scompone sostanzialmente in capitale economico, capitale culturale e capitale sociale (Bourdieu 1966a; Bourdieu 1986).

ma non può prendere come moglie né una donna con una dote maggiore a quella posseduta, per evitare di minacciare la struttura delle relazioni di potere domestico, né una donna con una dote troppo esigua, per impedire la dispersione dell'eredità. Di conseguenza, i matrimoni avvengono quasi esclusivamente tra giovani appartenenti a famiglie di uno stesso rango; così facendo le strategie matrimoniali – che non poggiano su principi intenzionali, coscienti e razionali, ma sulle disposizioni dell'*habitus* che tende spontaneamente a perpetuare le condizioni della sua produzione (Bourdieu 1994a) – contribuiscono a riprodurre la gerarchia sociale.

Con il passaggio alle società capitaliste la situazione cambia, in quanto gli apparati istituzionali e burocratici necessari alla costruzione dello Stato così come lo conosciamo oggi determinano la progressiva trasformazione delle strategie di trasmissione familiare, che si spostano sempre più in seno alle istituzioni scolastiche e formative. Come evidenziato dallo stesso Bourdieu (2002), infatti, si assiste al passaggio da una logica dinastica della “casa del re”, fondata su una modalità di riproduzione squisitamente familiare, a una logica burocratica tipica dello Stato, fondata su una modalità di riproduzione istituzionalizzata, che prende corpo nel campo dell'istruzione. È qui che interviene la celebre teoria del capitale culturale. Prima in *Les héritiers* (1964) e successivamente in *La reproduction* (1970), Bourdieu e Passeron mettono in rilievo come nascere e crescere in una famiglia equipaggiata di un notevole capitale culturale significhi essere immersi, fin dai primi anni di vita, in un universo erudito, il che suscita un atteggiamento di naturalezza e di disinvoltura verso la cultura alta. Insomma, i giovani di posizione sociale superiore entrano in contatto precocemente e assiduamente con un mondo di persone, di pratiche e di oggetti colti, e questo consente loro di assumere una forma di padronanza della cultura che favorisce il successo formativo. In sintesi, secondo gli autori le agenzie educative, lungi dal favorire l'uguaglianza di possibilità, assicurano la riproduzione sociale, poiché quella che di fatto costituisce un'eredità culturale familiare viene percepita come un dono innato o viene attribuita al merito personale degli studenti.

Quanto all'istruzione terziaria, Bourdieu e Passeron pongono l'accento su due dinamiche di assoluta rilevanza. In primo luogo, gli autori mostrano come l'esperienza degli studi superiori non possa assumere né lo stesso significato né la stessa valenza per giovani di diversa estrazione sociale, in quanto questi dispongono di differenti

disposizioni verso l'*ethos* accademico³². Come scrivono essi stessi, infatti, “l’expérience de l’avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d’une chance sur deux d’aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d’ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d’y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou par milieux interposés” (Bourdieu e Passeron 1964, 6). In secondo luogo, gli autori sostengono che in campo universitario le disuguaglianze tra le classi sono riconducibili a una forma di autoeliminazione più che al successo formativo. Difatti, i giovani di classe inferiore interiorizzano le deboli probabilità di promozione sociale e di conseguenza, rinunciando a proseguire gli studi, adeguano le loro strategie individuali alle loro possibilità oggettive di riuscita. Come sostenuto da Bourdieu, “on peut qualifier comme *amor fati* ou amour du destin social cet ajustement inconscient aux probabilités associées à une structure objective de domination” (Bourdieu 1998, 58).

La sociologia di Bourdieu, alla quale va sicuramente riconosciuto il merito di aver posto l’attenzione sugli aspetti culturali nei meccanismi di riproduzione della disuguaglianza, è stata duramente accusata di presentare delle tendenze deterministiche (Jenkins 1992; Evans 2002; Archer 2007). Le critiche mosse – che verranno riprese puntualmente nei paragrafi successivi – riguardano primariamente il concetto di *habitus* che, secondo alcuni, sembra non lasciare alcuno spazio all’azione individuale e alla possibilità di prendere decisioni in maniera libera e autonoma. Ciò che ora vale la pena sottolineare è come in riferimento alla questione della trasmissione dell’eredità familiare, e dunque alla teoria del capitale culturale, quella offerta da Bourdieu non sia una visione normativa del mutamento sociale. A riguardo, due sono le argomentazioni maggiormente convincenti. *In primis*, la riproduzione assicurata dalle istituzioni formative non rispecchia esattamente la gerarchia sociale, in quanto il sistema di istruzione ha un’autonomia piuttosto limitata ma reale nei confronti dell’*élite* e della sua cultura, il che gli permette di definire in maniera relativamente autonoma i propri criteri di valutazione e di classificazione (Bourdieu 1978). *In secundis*, certi “destini di

³² Come mostrano le ricerche etnografiche di Lareau (1987; 2002), inoltre, nelle famiglie di condizione sociale privilegiata i genitori hanno la tendenza a valorizzare il bagaglio culturale dei propri figli, proponendo loro un ampio ventaglio di attività dirette a coltivare nuovi interessi e a sviluppare nuove abilità cognitive (come studi di teatro, lezioni di piano, corsi d’arte e così via). Ciò, in tutta evidenza, contribuisce a ridurre la distanza dalla cultura accademica.

eccezione” (Bourdieu e Passeron 1964) testimoniano un’effettiva possibilità di mobilità sociale attraverso la riuscita scolastica: alcuni studenti di origine popolare, infatti, riescono a trovare nell’estremo disagio della loro condizione oggettiva le risorse soggettive per convertire le proprie disposizioni culturali. In effetti, come scrivono Jourdain e Naulin, “Bourdieu n’a d’ailleurs jamais manqué, face aux accusations de déterminisme portées à l’encontre de sa théorie, d’affirmer sa croyance en une certaine liberté individuelle par le biais de la dimension créatrice de l’habitus. Si l’agent bourdieusien est avant tout un héritier, il dispose cependant d’une certaine capacité à agir sur son héritage et à s’en distancier” (Jourdain e Naulin 2011a, 14).

Venendo al dibattito più recente, che vede come principali protagonisti Steven Roberts (2010; 2012), Dan Woodman (2009; 2010) e Steven Threadgold (2011)³³, ciò che è interessante constatare, senza entrare nel merito delle argomentazioni presentate, è come, nonostante le accese discussioni, le critiche e le contro-critiche, i tre studiosi condividano l’idea secondo la quale se si intende indagare la vera essenza della disuguaglianza nella società contemporanea bisogna partire da Bourdieu. In particolare, come sostiene Threadgold (2011), il sociologo francese, attraverso un armamentario metodologico e concettuale volto a superare definitivamente l’opposizione tra oggettivismo e soggettivismo, permette di andare oltre la dimensione economica, mettendo a disposizione strumenti utili a comprendere come le condizioni di disparità sociale vengono vissute e sperimentate nell’esperienza quotidiana. Inoltre, dalle riflessioni teoriche dei tre autori emerge chiaramente che se da un lato – come si è mostrato – Bourdieu non può essere considerato il teorico dell’immobilità sociale, dall’altro – come si argomenterà di seguito – Beck non può essere designato come il teorico della *choice biography*, e cioè della tesi secondo cui oggi gli individui costruiscono la propria biografia senza l’influenza dei fattori strutturali³⁴.

Nella prospettiva di Beck la società contemporanea, che rappresenta il risultato di una modernizzazione della società moderna (tant’è che lo studioso tedesco parla di “seconda modernità” o di “alta modernità”), è caratterizzata da forti spinte all’individualizzazione, spinte alimentate in particolare da quattro processi di ampia portata che

³³ Tale dibattito, incentrato sulle diverse posizioni teoriche che gli autori assumono anche rispetto alla tematica struttura-*agency*, si è animato sul *Journal of Youth Studies*.

³⁴ Nel presentare il contributo di Beck e nell’affrontare gli sviluppi recenti del dibattito struttura-*agency* nell’ambito degli *Youth Studies*, viene ampiamente ripreso il lavoro di sistematizzazione teorica proposto da Spanò (2018).

attraversano sia la sfera produttiva sia quella riproduttiva: il progressivo indebolimento dell'identità di classe; la flessibilizzazione degli orari di lavoro; il decentramento dei luoghi di lavoro; i cambiamenti intervenuti nella condizione femminile³⁵ (Beck 1992). Tali processi, sostiene l'autore, hanno conseguenze tanto profonde da poter ipotizzare che le persone vivano in circostanze diverse da quelle sperimentate dalle generazioni precedenti. In primo luogo, gli individui non sono più sostenuti dalle appartenenze collettive, poiché nella *risk society* la classe si presenta come una categoria *zombie*³⁶. Ciò significa che prende corpo una diffusa tendenza all'auto-responsabilizzazione, per cui le problematiche sociali non vengono percepite come tali, e di conseguenza ciascuno di noi è costretto ad assumersi la piena responsabilità di tutto ciò che ci accade. In secondo luogo, assistiamo alla graduale erosione degli schemi di azione tradizionali e dunque alla proliferazione delle opzioni percorribili, al punto che nulla può essere dato per scontato e ogni decisione deve essere sottoposta a riflessione. Come scrive lo stesso Beck, infatti, “la quota di opportunità di vita che sono fundamentalmente escluse dal *decision making* decresce, mentre la parte della biografia che è aperta, e deve essere costruita personalmente, aumenta” (Beck 1992, 135).

Pur non essendosi dedicato specificatamente alla tematica dei percorsi educativi, che costituisce il *focus* della ricerca che si sta presentando, Beck rappresenta un riferimento fondamentale nello studio sulla condizione giovanile. Difatti, la tesi dell'individualizzazione viene considerata come la teoria che in misura maggiore ha cercato di offrire un quadro esaustivo delle trasformazioni registrate nelle transizioni all'adulthood. Secondo il sociologo tedesco, nella contemporaneità la biografia “standard”, tipica del mondo industriale, viene sostituita dalla *choice biography* (Beck 1992; Beck e Beck-Gernsheim 2002). La prima – la biografia “normale” – fa riferimento a una costruzione biografica lineare e prevedibile, in cui da un lato i diversi *steps* della vita (uscita dal circuito formativo, ingresso nel mercato del lavoro, abbandono della casa dei genitori,

³⁵ L'idea di Beck è che nell'individualizzazione vadano distinte tre specifiche dimensioni: la riduzione della sicurezza tradizionale rispetto a conoscenze di tipo pratico che regolano la vita delle persone (*disenchantment dimension*); la reintegrazione in un nuovo modello di coinvolgimento sociale (*reintegration dimension*); lo svincolamento dalle forme sociali storicamente prescritte e dai contesti di dominanza tradizionali (*liberating dimension*). Proprio a quest'ultima dimensione, quella della “liberazione”, si legano secondo l'autore i quattro processi indicati.

³⁶ Come si avrà modo di approfondire, quando Beck definisce la classe come una categoria *zombie* (Beck 2002) non intende decretare la fine delle disuguaglianze di classe, ma sollecitare un rinnovamento dell'armamentario concettuale con cui leggere i meccanismi di riproduzione delle disparità sociali in uno scenario caratterizzato da forti processi di individualizzazione.

creazione di una nuova famiglia, genitorialità) si susseguono in maniera relativamente ordinata, dall'altro la possibilità di assumere delle decisioni è limitata. La seconda – la biografia “scelta” – si riferisce invece a un processo di transizione all'età adulta discontinuo e incerto, in cui i vari passaggi risultano disordinati e talvolta reversibili e in cui, a seguito della dissoluzione degli elementi strutturali della società tradizionale, i giovani sono chiamati a costruire personalmente le loro vite³⁷.

Se Bourdieu è frequentemente accusato di determinismo, all'opposto Beck, considerato l'autore che più di tutti sostiene la “ritirata” della struttura, viene spesso criticato per aver estremizzato la libertà di cui gli individui godono nel mettere a punto le loro strategie biografiche. Come messo in rilievo da Spanò (2018), le critiche rivolte al teorico dell'individualizzazione riguardano sostanzialmente due punti: la questione della classe come categoria *zombie* e la questione della *choice biography*.

Per quanto concerne la tesi della perdita di influenza della classe di appartenenza sui destini delle persone, risulta facile immaginare, considerata la sua portata euristica, come questa sia stata oggetto di numerosissime obiezioni dentro e fuori gli *Youth Studies*. Furlong e Cartmel (2007), ad esempio, hanno messo in rilievo che se per un verso i percorsi di transizione all'età adulta si sono effettivamente individualizzati e i giovani di oggi vivono una condizione di costante incertezza, per l'altro i rischi e le difficoltà sono distribuiti in maniera assolutamente diseguale a seconda delle linee di svantaggio tradizionali. Mentre Bynner (2005) ha evidenziato, attraverso un'indagine empirica di larga scala, come il passaggio dalla gioventù all'adulthood sia fortemente condizionato non soltanto da fattori di tipo istituzionale, come le misure di *welfare* messe in campo, ma anche da fattori di tipo strutturale, come la posizione sociale, il genere, l'appartenenza etnica e il contesto territoriale. Inoltre, una delle critiche più serrate alle argomentazioni di Beck e in particolare all'idea della “morte della classe” arriva da Atkinson (2007). Secondo l'autore, sostenere che la classe sia una categoria sociologica ormai obsoleta e che non rappresenti più uno strumento utile a cogliere i cambiamenti sociali vuol dire implicitamente ignorare, se non addirittura negare, la persistenza dei

³⁷ A riguardo, secondo Leccardi (2005) il declino delle cosiddette biografie “standard” trascina con sé profonde trasformazioni nelle coordinate temporali costruite durante la modernità. Difatti, il modello temporale della società industriale – che vedeva la gioventù come fase di preparazione al lavoro, l'età adulta come tempo di lavoro e la vecchiaia come periodo di pensionamento (Kohli 1996) – entra in crisi, e di conseguenza il corso di vita tende a perdere quella dimensione di continuità e di stabilità che lo ha tradizionalmente caratterizzato.

condizionamenti della struttura sociale. Per di più, Atkinson sottolinea come il quadro teorico di Beck presenti una certa debolezza, soprattutto negli apparati concettuali e nei modelli esplicativi proposti. Da una parte, afferma Atkinson, la sociologia di Beck sembra oscillare tra una concezione marxiana e una concezione weberiana della classe, dall'altra le riflessioni conclusive di *The risk society* suggeriscono che la distribuzione dei rischi possa consolidare la struttura di classe, sebbene nel corso della trattazione il sociologo tedesco abbia teorizzato un'erosione di quest'ultima.

Per quanto attiene invece alla tesi della biografia “scelta” – secondo la quale le nuove generazioni, soggette tanto a nuove possibilità quanto a nuovi rischi, sono tenute a costruire in maniera quasi completamente autonoma le loro vite – questa ha suscitato accese discussioni all'interno degli studi sui giovani, discussioni che si sono focalizzate sulla capacità del concetto di individualizzazione di cogliere gli articolati intrecci tra la costruzione biografica e i vincoli strutturali³⁸. A titolo esemplificativo, Brannen e Nielsen (2005), che si collocano tra gli studiosi più critici della *choice biography*, hanno sottolineato come l'enfasi posta sull'individualizzazione e sulla responsabilità soggettiva abbia nei fatti contribuito a occultare il peso assunto dai fattori classici della disuguaglianza nella definizione dei destini sociali dei giovani, tanto nelle teorie sociologiche quanto nel dibattito pubblico. I due autori, inoltre, pongono l'attenzione sulle pericolose implicazioni ideologiche veicolate dalla “retorica della scelta” che, a loro avviso, risulta funzionale alle visioni politiche neoliberali.

Sul versante opposto di coloro che vedono l'individualizzazione come una categoria di analisi che sottostima la struttura sociale e che sovrastima la libertà di scelta individuale, ci sono coloro i quali affermano che la sociologia di Beck offre un'utile chiave di lettura per analizzare le dinamiche sociali che danno forma ai nuovi modelli di disuguaglianza nella contemporaneità. Su tutti, Woodman (2009) ritiene che le critiche mosse a Beck siano frutto di un'interpretazione distorta delle sue tesi. Secondo l'autore, infatti, il processo di individualizzazione non descrive una diminuzione dei vincoli strutturali, quanto piuttosto un loro considerevole incremento, che però prende forma all'interno di uno scenario profondamente trasformato, in cui gli *status* ascritti

³⁸ Come mette in luce Giardiello (2016), al di là delle critiche va riconosciuto a Beck il merito di aver introdotto una grande novità nella riflessione sociologica, connettendo la natura trasformativa della seconda modernità con l'emergere dei processi di detradizionalizzazione e di individualizzazione. Questi processi – secondo Beck – non provocano una trasformazione del sistema normativo, ma una crisi di quei fattori che spingevano i corsi di azione lungo traiettorie prestabilite.

continuano a influenzare i destini dei giovani senza che questi ne siano minimamente coscienti. L'idea che sottende le riflessioni di Woodman è che, come già messo in luce tempo addietro da Spanò (1999), Beck non parla di una maggiore esistenza quanto piuttosto di una maggiore necessità di *agency*³⁹. Inoltre Woodman, aprendosi al dialogo con quanti adottano visioni anche molto divergenti dalle sue e di ispirazione prevalentemente bourdesiana, sostiene che la sociologia dei giovani non può che trarre beneficio da dibattiti centrati sul *framework* teorico di Beck. Una posizione, questa, che appare ampiamente condivisibile e che lo avvicina a Threadgold (2011), il quale sottolinea che la conciliazione di Bourdieu e di Beck – dunque di due concezioni distanti su quel *continuum* che va dal condizionamento strutturale all'agentività – può permettere alla riflessione sociologica di fare grandi passi in avanti.

Risulta chiaro, alla luce di quanto visto fin qui, che se non si vuole presentare una versione deformata e sterile dei contributi di Bourdieu e di Beck, allora bisogna definitivamente riconoscere che il primo non è il teorico del determinismo sociale e il secondo non è il teorico della *choice biography*. Insomma, la strada da intraprendere nello studio dei giovani è quella del confronto e del dialogo continuo, anche tra prospettive di analisi che possono sembrare a primo acchito incompatibili. Come suggerisce Spanò (2018), infatti, la via della conciliazione “appare necessaria in un contesto in cui tanto la portata del cambiamento quanto la persistenza dei meccanismi di riproduzione sono incontestabili” (Spanò 2018, 96).

3.2 La via della conciliazione: le proposte *middle-ground*

Come si è ampiamente mostrato, la relazione che lega i vincoli imposti dalla struttura sociale e i margini di libertà di cui dispongono gli individui ha tradizionalmente rappresentato, e rappresenta tuttora, uno dei centri tematici attorno ai quali si è focalizzata la riflessione sociologica. Ma nonostante la consistente numerosità dei contributi dedicati al dilemma struttura-*agency*, la questione relativa alle modalità attraverso cui i fattori strutturali “entrano” in maniera concreta e tangibile nella vita delle persone resta ancora irrisolta. Si tratta di una lacuna certamente non di poco conto e ciò che risulta interessante constatare è come i tentativi di colmarla arrivino in particolare da coloro

³⁹ L'idea che per Beck il processo di individualizzazione conduca a circostanze e a situazioni di vita che richiedono un maggiore impegno individuale, e dunque una maggiore capacità di *agency*, viene ripresa anche da Threadgold (2011).

che sostengono la necessità di superare i contrasti e le opposizioni, e dunque di conciliare la visione deterministica e quella volontaristica. Difatti, tra le proposte concettuali utilizzate per descrivere come le esperienze biografiche, malgrado la forte spinta all'individualizzazione, continuano a essere influenzate dalle condizioni strutturali le più convincenti sono l'individualizzazione strutturata di Roberts *et al.* (1994), l'*habitus* istituzionale di Ball *et al.* (2002) e la *bounded agency* di Evans (2007).

Il concetto di individualizzazione strutturata (Roberts *et al.* 1994) pone l'accento sul fatto che nella contemporaneità le persone rispondono alle sfide poste dall'individualizzazione, ma lo fanno attraverso strumenti e risorse *class-based*. In uno studio comparativo sulle transizioni dei giovani nel mercato del lavoro in Inghilterra e in Germania, Roberts *et al.* (1994) mostrano infatti come i processi di costruzione biografica risultino ancora plasmati dai condizionamenti strutturali e come il riferimento alla dicotomia biografia "scelta" vs biografia "standard" sia a dir poco riduzionistico. L'idea che soggiace l'individualismo strutturato è che le nuove generazioni godono di una certa libertà di scelta, ma che questa libertà si colloca all'interno di una struttura delle opportunità delimitata dai predittori tradizionali, ovvero il *background* familiare, le credenziali educative, l'età, il genere, l'appartenenza etnica e il contesto circostante. In un contributo successivo Roberts (2009) chiarisce la sua posizione. Secondo lo studioso, i giovani di oggi da una parte si muovono in un universo di possibilità circoscritto dalle strutture che li circondano; dall'altra, sulla scia dei profondi cambiamenti introdotti dal processo di individualizzazione, essi sono tenuti ad attingere a delle risorse strettamente personali per tracciare i loro percorsi di vita⁴⁰.

Il concetto di *habitus* istituzionale – utilizzato da Ball *et al.* (2002) come applicazione della teoria bourdesiana al mondo educativo per descrivere i processi di scelta dei giovani nel campo dell'alta formazione – mette invece in evidenza come la relazione tra i fattori strutturali (*in primis* l'estrazione sociale) e le dinamiche che prendono forma in ambito accademico possa contribuire a definire le strategie adottate dai singoli. Difatti, nelle loro ricerche Ball *et al.* (2002) e Reay *et al.* (2005) mostrano come i ragazzi e le ragazze di origine popolare iscritti in percorsi formativi di alto profilo si

⁴⁰ Il *frame* concettuale di Roberts viene ripreso da Rudd e Evans (1998) in un'indagine empirica sulle aspirazioni lavorative condotta nel Regno Unito. Secondo gli autori, l'individualismo strutturato propone una chiave di lettura piuttosto efficace non solo perché corregge la visione normativa del condizionamento strutturale tipica delle teorie di stampo deterministico, ma anche perché permette di interpretare la discrepanza tra la percezione dei giovani e l'influenza delle strutture sociali.

trovino a vivere esperienze di conflitto e di ambivalenze che se da un lato provocano un senso di costante inadeguatezza (che scaturisce dall'opposizione tra l'*habitus* familiare e l'*habitus* dell'istituzione che frequentano), dall'altro stimolano meccanismi di adattamento e di conversione delle disposizioni culturali incorporate⁴¹. In altre parole, respingendo l'interpretazione meramente deterministica che è stata più volte attribuita all'armamentario concettuale proposto da Bourdieu, gli studiosi sostengono che l'*habitus* istituzionale possa essere considerato come una "variabile interveniente", capace di innescare un cambiamento nel modo di concepire il proprio destino e nella maniera di immaginare il proprio futuro possibile. Come affermano Ball *et al.*, infatti, "concettualmente e teoricamente c'è bisogno di evitare semplicistici binari e di trovare una strada tra la dissoluzione teorizzata da Beck e da Giddens e la ri-affermazione di uno strutturalismo categoriale. Risulta necessario riconoscere le trasformazioni delle condizioni di vita e delle strutture sociali, ma non ignorare la formazione di nuove gerarchie di classe, di disuguaglianze e di forme di esclusione che emergono proprio da queste trasformazioni" (Ball *et al.* 2000, 145). Insomma, l'*habitus* istituzionale si presta a rivelare empiricamente le nuove modalità con le quali la classe sociale continua a mostrare i suoi effetti nelle esperienze quotidiane.

Il concetto di *bounded agency* (Evans 2007), infine, mette in luce come la capacità di azione individuale vada intesa come un processo socialmente situato, chiamato costantemente a confrontarsi sia con una molteplicità di barriere che possono ostacolare l'espressione, sia con una pluralità di stimoli capaci di ampliarne le potenzialità. Diversamente dall'individualizzazione strutturata, che pone l'attenzione sul funzionamento delle strutture sociali, la *bounded agency* sposta il *focus* sulla soggettività degli attori, sul loro vissuto biografico e sul senso che essi attribuiscono al proprio agire. Secondo la Evans (2002) quello giovanile si configura come un universo differenziato in base alla posizione occupata nello spazio sociale, pertanto le strategie messe in atto dai giovani sono condizionate dagli *status* ascritti (come l'origine sociale, il genere e l'appartenenza etnica), dagli *status* acquisiti (come il livello di istruzione) e dalle particolarità del contesto nel quale essi si trovano a vivere (come le condizioni del mercato

⁴¹ Reay *et al.* (2005) individuano tre dimensioni costitutive dell'*habitus* istituzionale: lo *status* educativo, le pratiche organizzative e l'ordine espressivo. L'obiettivo degli studiosi è quello di offrire categorie di analisi utili a spiegare come il binomio fattori strutturali-contesto istituzionale possa condizionare nella pratica le strategie messe a punto dai giovani.

del lavoro e il sistema di *welfare*). In estrema sintesi, l'autrice – distanziandosi tanto dalle visioni deterministiche, secondo le quali i fattori strutturali lasciano ben pochi spazi di manovra, quanto dalle visioni volontaristiche, per le quali i processi di individualizzazione e di detradizionalizzazione hanno condotto alla piena libertà di costruire personalmente la propria biografia – sostiene che le disposizioni interiorizzate e le variabili esterne sono entrambe rilevanti, in quanto le esperienze passate, i futuri immaginati e le caratteristiche dell'ambiente circostante costituiscono tutti elementi che concorrono a dare forma ai corsi di azione nel presente⁴².

Le teorie *middle-ground*, che certamente non si esauriscono nelle proposte concettuali passate in rassegna, non sono universalmente condivise e sono state oggetto di ampie critiche, finendo col rappresentare, come suggerisce Spanò (2018), un ulteriore elemento di divisione all'interno degli *Youth Studies*. Tra gli autori di cui si è parlato, Woodman (2009) ritiene che il tentativo di conciliare struttura e *agency* – che a suo parere costituisce la nuova ortodossia degli studi sulla condizione giovanile – deriva fondamentalmente da un'interpretazione impropria della tesi dell'individualizzazione. Mentre fin qui non vi è nulla di nuovo, vale la pena soffermarsi su ciò che lo studioso afferma in relazione ai limiti delle *middle-ground theories*. Secondo Woodman queste teorie si pongono l'obiettivo di dimostrare che, nonostante i mutamenti intervenuti negli ultimi decenni, il quadro delle disuguaglianze sociali è rimasto invariato, per cui i giovani con meno possibilità d'azione restano quelli di sempre, ovvero quelli dal *background* socio-economico più debole. Pertanto, sostiene l'autore, si tratta di proposte teoriche che non superano la logica dualistica condizionamento strutturale *vs* capacità di azione individuale, ma la ripropongono. A riguardo, Woodman (2007) indica una strada diversa per la conciliazione tra struttura e *agency*. Piuttosto che convogliare gli sforzi sulla definizione di teorie di “mediazione” tra la sociologia di Bourdieu e la sociologia di Beck, secondo lo studioso sarebbe proficuo considerare entrambi come teorici dell'incertezza e dell'involontarietà, in quanto una lettura alternativa del *frame* bourdesiano e della tesi dell'individualizzazione permette di far emergere molti punti

⁴² L'idea che l'esercizio dell'*agency* sia influenzato dalle risorse che le persone sono in grado di mobilitare nei differenti ambiti della loro vita ha avuto molta eco nella riflessione sociologica recente. Ad esempio Côté (2013), dichiarandosi in sintonia con il quadro interpretativo offerto dalla Evans, ha mostrato che l'agentività è più sviluppata in quei giovani che possono contare su un *background* socio-economico più forte. Risultati analoghi sono emersi anche da una ricerca condotta a Napoli sulle condizioni e sulle prospettive di vita dei giovani in tempo di crisi (Spanò 2017).

di contatto tra i due sociologi. Critiche serrate ai tentativi di conciliazione arrivano anche da Coffey e Farrugia (2014). Senza entrare nel merito delle loro argomentazioni, ciò che risulta rilevante è che i due studiosi da un lato concordano con Woodman nel ritenere che le nozioni proposte, in particolare la *bounded agency* di Evans, continuano a considerare la struttura e l'*agency* come elementi separati e contrapposti; dall'altro mettono in evidenza le problematiche di ordine epistemologico, ontologico ed etico insite negli approcci *middle-ground*, su tutte la contraddittorietà e l'ambiguità che connotano il concetto di *agency*, il quale spesso finisce per essere equiparato o assimilato a quello di riflessività. Una questione, questa, che come si approfondirà di seguito va necessariamente chiarita.

3.3 La questione dell'*agency* e della riflessività

Come si è avuto modo di mettere in luce, negli ultimi decenni lo studio dell'universo giovanile ha fatto grandi passi in avanti, spinto soprattutto dall'intento di comprendere se (ed eventualmente come) in seguito alle radicali trasformazioni che hanno condotto al declino della società salariale l'esperienza della gioventù sia cambiata⁴³. Ma nonostante il forte interesse per il tema dei percorsi di vita delle nuove generazioni, l'armamentario concettuale utilizzato risulta ancora piuttosto confuso. Riprendendo il percorso teorico tracciato da Spanò (2018), due sono le ambiguità sulle quali vale la pena soffermarsi: in primo luogo, il concetto di *agency* viene definito in maniera imprecisa e a tratti contraddittoria, sia dentro che fuori gli *Youth Studies*; in secondo luogo, questo concetto viene erroneamente usato come sinonimo di riflessività.

Per quanto riguarda la definizione dell'agentività, è bene chiarire fin da subito che si tratta di una questione alquanto intricata. Nel panorama degli studi sulla condizione giovanile, anche se vi è un accordo pressoché unanime nell'attribuire all'*agency* un significato che si avvicina a quello di capacità di azione individuale, di possibilità di agire e di libertà di mettere in atto comportamenti associati alla propria soggettività, arrivare a un'interpretazione univoca non è un compito facile. Per alcuni studiosi, come ad esempio la Evans (2007) e Côté (2013), le condotte agenziali sono quelle in

⁴³ Secondo Woodman e Wyn (2015) così come la rivoluzione industriale ha indotto i padri della sociologia a riflettere sulle implicazioni sociali dei mutamenti economici, oggi le condizioni inedite nelle quali si trovano a vivere le nuove generazioni stimolano l'interesse e la curiosità intellettuale di coloro che in seno alle scienze sociali si occupano dei giovani.

grado di far fronte ai vincoli di tipo strutturale e di contrastare le influenze esterne, su tutte le limitazioni prescritte dalle strutture sociali e i condizionamenti imposti dagli apparati istituzionali. Per altri invece – più favorevoli a un utilizzo tradizionale del concetto, così come elaborato da Giddens (1984) – l'*agency* consiste sostanzialmente nell'esercizio concreto della propria volontà e coincide con l'agire cosciente e consapevole degli individui, nonché con la loro profonda intenzionalità (White e Wyn 1998). Non mancano inoltre autori che presentano proposte più innovative. Tra questi, la Wierenga (2009) sostiene che l'agentività deve essere considerata come un fenomeno legato al contesto, piuttosto che come un fenomeno strettamente individuale. L'autrice, infatti, vede l'*agency* come un processo di negoziazione continua tra l'attore e il suo mondo sociale, processo che nutre la capacità di attivare risorse tanto personali quanto associate all'ambiente circostante. C'è poi chi ritiene che l'esercizio dell'*agency* conduca alla definizione di strategie volte a fronteggiare situazioni di disagio e di malessere, come Cuzzocrea e Mandich (2016), che analizzando gli orientamenti al futuro delle nuove generazioni intravedono una forma di agentività rispettivamente nei progetti di mobilità e nella speranza.

Lo stesso disordine concettuale si ritrova al di fuori degli *Youth Studies*. Per Sen (1985; 2010) l'*agency* va definito come la capacità di un individuo di agire in funzione dei suoi valori, degli obiettivi che intende perseguire e di ciò che considera essenziale per il suo benessere fisico, spirituale e sociale⁴⁴. Sulla stessa linea Bandura (2001), partendo da una concezione intenzionale e proattiva dell'azione, considera l'agentività come la possibilità di direzionare il corso della propria vita, di far accadere le cose, di intervenire e di esercitare un controllo causale sulla realtà. Mentre nella prospettiva di Miller *et al.* (2011) le condotte individuali possono essere definite agenziali soltanto quando rappresentano il risultato di scelte del tutto autonome, quando sono svincolate dai determinismi sociali e quando si basano su una gestione etica e responsabile delle risorse che si hanno a disposizione (*stewardship*). L'enfasi sull'autonomia è condivisa anche da Hayward (2012), secondo cui l'agentività va intesa come la facoltà del soggetto di "pensarsi" indipendente, tanto dagli altri quanto dai meccanismi che regolano

⁴⁴ Nel *capability approach* di Sen l'*agency* va distinto dal benessere (*well-being*), anche se le due nozioni sono fortemente interrelate: l'*agency* riguarda in senso lato la possibilità di agire in vista della vita che si ritiene apprezzabile condurre; mentre il benessere si riferisce ai vantaggi conseguiti dal soggetto a seguito della sua effettiva libertà di *agency*.

la società, e coincide con la libertà nel suo significato più ampio. Un discorso a parte, invece, merita la letteratura francese. Qui il concetto di *agency* – introdotto alla fine degli anni Novanta da Bourdieu con il saggio *La domination masculine* (1998) – viene utilizzato prevalentemente nell’ambito della sociologia femminista, allo scopo di porre l’accento sulla capacità delle donne di contrastare e di rovesciare le strutture di potere e i rapporti di forza tra i sessi (Verjus 2010; Haicault 2012).

Risulta chiaro dunque come quello di *agency* rimanga un concetto equivoco che, lungi dall’offrire un *frame* unitario e delle risposte definitive, per un verso si apre a una gamma di interpretazioni divergenti, che spesso si scontrano anche all’interno di uno stesso filone teorico; per l’altro, lascia aperti una pluralità di interrogativi: si tratta di una qualità soggettiva oppure di qualcosa che le persone posseggono e sviluppano in relazione alle loro condizioni di vita? Quali condotte di un individuo rivelano il suo carattere di agente attivo e quali invece si iscrivono nelle strutture sociali? L’agentività corrisponde in maniera sostanziale al trinomio consapevolezza-intenzionalità-azione? Come sostenuto da Coffey e Farrugia (2014), che sembrano indicare la strada maestra per lo studio dei giovani, allo stato attuale l’*agency* si configura nella letteratura sociologica come una *black box*, ovvero come un elemento sempre più frequentemente tirato in ballo, ma del quale non si specifica il contenuto. Quindi, continuano gli autori, per ridurre le ambiguità che caratterizzano gli *Youth Studies* il primo passo da fare è quello di impegnarsi in uno sforzo collettivo per giungere a una definizione largamente condivisa dell’armamentario concettuale impiegato.

Per quanto concerne invece il fatto che il concetto di *agency* viene impropriamente utilizzato come sinonimo di riflessività, va detto che la tendenza a confondere o a far coincidere il momento dell’attribuzione di significato con quello dell’azione è piuttosto diffusa. Senza dilungarci sul posto occupato dalla riflessività nella trattazione sociologica, di seguito si passano brevemente in rassegna le riflessioni di Archer e di Threadgold e Nilan, che hanno offerto a riguardo dei contributi interessanti. La Archer definisce la riflessività (che lei chiama anche conversazione interiore) come un incessante processo di dialogo con noi stessi, durante il quale sottoponiamo a vaglio critico tutto ciò che ci accade e che accade intorno a noi, e a seguito del quale prendiamo delle decisioni che guidano il nostro agire in una determinata direzione (Archer 2003; 2006). In altre parole, la conversazione interiore non è intesa né come l’attività di guardarsi

dentro, né come un giudizio personale rispetto a ciò che capita nel contesto circostante, bensì come la possibilità di monitorare le opportunità che si prospettano e di commisurarle con le proprie priorità, gli *ultimate concerns* nella terminologia dell'autrice⁴⁵. Seguendo la stessa logica interpretativa della Archer, Threadgold e Nilan (2009) considerano la riflessività come la capacità di ragionare sulle proprie abilità, di orientarsi e di fare delle scelte, e la distinguono nettamente dall'*agency*. Secondo i due autori, infatti, riflettere sul proprio percorso biografico non vuol dire poter esercitare un controllo sulla propria vita o poter realizzare gli obiettivi che ci si è posti, in quanto la riflessività non si traduce necessariamente in azione. In effetti, come scrive lo stesso Threadgold in riferimento ai giovani, “young people can be as reflexive as possible, but if they cannot put their choices into action, reflexivity becomes an intrinsic part of the reflexive experience of inequality” (Threadgold 2011, 388).

I contributi della Archer e di Threadgold e Nilan, nei quali l'attività riflessiva è chiaramente distinta dall'esercizio dell'azione, invitano a riconsiderare il rapporto che intercorre tra la riflessività e l'*agency*. Si tratta di un aspetto cruciale per la ricerca che si sta presentando, in quanto se i giovani hanno diverse possibilità di tradurre la capacità di riflettere su se stessi e sul proprio corso di vita in agire concreto (in relazione ai capitali posseduti, all'ambiente circostante e alle esperienze vissute), allora le pratiche riflessive e agenziali costituiscono una modalità attraverso cui nel contesto attuale è possibile leggere e analizzare la disuguaglianza sociale.

3.4 L'analisi della disuguaglianza

I cambiamenti che hanno attraversato e che per molti versi continuano ad attraversare la società contemporanea hanno avuto – come si è cercato di mostrare – pesanti implicazioni sulle condizioni in cui ognuno di noi è chiamato a costruire la propria biografia, e di riflesso hanno reso più difficile la lettura dei meccanismi attraverso i quali le disparità sociali si manifestano nell'esperienza quotidiana. Al di là del dibattito tra quanti sottolineano la persistenza dei fattori strutturali nel condizionare la vita delle nuove

⁴⁵ La Archer distingue quattro modalità di conversazione interiore, da cui derivano quattro tipi di agenti riflessivi: i riflessivi comunicativi, che presentano *ultimate concerns* rivolti all'integrazione nel loro contesto di vita; i riflessivi autonomi, che mostrano *ultimate concerns* orientati alla razionalità mezzi-fini; i meta-riflessivi, che tendono a perseguire *ultimate concerns* incentrati su obiettivi etici e/o politici; i riflessivi fratturati, che in seguito a eventi biografici destabilizzanti non sono più in grado di definire dei percorsi di vita coerenti con i loro *ultimate concerns* (Archer 2006).

generazioni e quanti sostengono la crescente centralità degli elementi soggettivi, vi è infatti un accordo unanime sull'idea che la poderosa spinta all'individualizzazione e il forte processo di detradizionalizzazione abbiano determinato una notevole complessificazione dell'analisi della disuguaglianza. Risulta evidente, dunque, come il quadro concettuale nel quale le ineguaglianze sociali vengono lette, interpretate e analizzate debba subire, e in effetti ha recentemente subito, una radicale revisione.

La nuova centralità assunta dagli elementi soggettivi, come la capacità di azione individuale e la riflessività, ha spinto molti studiosi a ritenere che lo studio della disuguaglianza, e in particolare l'analisi della classe sociale, non potesse più basarsi sui soli indicatori tradizionali (tra tutti la condizione occupazionale e il livello di salario), conducendo a quello che è stato definito il *cultural turn*. Partendo dalla convinzione che occorra un modello di analisi capace di tenere in considerazione anche gli aspetti culturali, negli ultimi decenni ha preso corpo infatti una tendenza ad adottare una prospettiva più olistica negli studi sulla stratificazione e a guardare con spirito critico quelle visioni che considerano la classe in relazione alle sole dimensioni economiche⁴⁶. Dal punto di vista teorico – come si argomenterà di seguito – il rinnovamento dell'armamentario concettuale con cui leggere i meccanismi di disuguaglianza che operano nella contemporaneità ha assunto come riferimento centrale il contributo di Bourdieu, e implicitamente quello di Goblots, il quale viene considerato da più parti un predecessore del teorico dell'*habitus*, capace di cogliere ben prima della definizione della teoria della pratica l'intreccio tra la dimensione economica e quella culturale⁴⁷.

3.4.1 Il contributo di Goblots

Di formazione prevalentemente filosofica, Goblots è considerato nella letteratura francese come uno degli autori che, alla pari dei suoi più celebri contemporanei Durkheim e Tarde, ha dato un impulso essenziale alla nascita della sociologia, nonché all'istituzionalizzazione accademica della disciplina. In Italia, invece, la sua ricezione è stata

⁴⁶ Tra gli studiosi che hanno definito la classe sociale focalizzandosi sugli aspetti strettamente economici vanno menzionati – oltre a Marx che rappresenta il principale riferimento teorico sul tema in questione – Wright (1985), Goldthorpe (1980) e nella letteratura italiana Gallino (1970).

⁴⁷ Le visioni culturaliste della classe, inoltre, devono molto a Weber. Difatti, gli elementi centrali della sociologia weberiana – come l'attenzione agli aspetti culturali, la multidimensionalità della stratificazione sociale, l'enfasi sui meccanismi simbolici che concorrono a riprodurre la disuguaglianza e le strategie di chiusura dei ceti – sono alla base della *cultural class analysis*.

alquanto marginale e si è limitata a precisi ambiti di ricerca, come l'analisi sociologica del consumo e lo studio della moda⁴⁸. Al di là della questione relativa alla diffusione del suo contributo, il più grande merito di Goblot è quello di aver introdotto – in aperta opposizione sia alle concezioni teoriche dominanti di quel tempo, sia alle tendenze politiche emergenti – l'idea che nei processi di formazione e di differenziazione delle classi sociali non intervengono solo determinanti di natura economica. Secondo lo studioso, infatti, nella classificazione sociale l'occupazione e il patrimonio di risorse materiali sono subordinate alle pratiche culturali, in quanto non è la ricchezza che classifica, ma il modo in cui questa viene utilizzata (Goblot 1899). Insomma, il principale e più potente segno di appartenenza a una classe – sostiene Goblot – è lo stile di vita, mentre gli altri elementi, come il rapporto con i mezzi di produzione, il tipo di professione e la posizione occupata nel mercato, sono complementari. Come scrive lui stesso, infatti, “l'ordre social a d'étroites relations avec les professions et les métiers comme avec les partis politiques ; mais ce n'est jamais la profession ou le parti qui détermine la classe, c'est souvent, au contraire, la classe qui décide des professions et des partis. Avant tout, l'éducation crée et maintient la distinction des classes ; mais le mot éducation prend ici un sens nouveau : il s'agit de l'éducation qui classe, non de celle qui développe le mérite personnel” (Goblot 1925, 9-10).

La tesi centrale del lavoro di Goblot, o quanto meno quella che ha maggiormente contribuito a renderlo noto in campo sociologico, è che il processo di stratificazione sociale prende forma attraverso la cristallizzazione di caratteri qualitativi (le disposizioni culturali e i modi di fare), i quali consentono di convertire le disparità quantitative individuali (la diversa dotazione di beni) in disuguaglianza sociale. Nella prospettiva dell'autore ciò è reso possibile da due procedimenti simbolici: uno di separazione tra le classi, che lui definisce “barriera”; l'altro di uniformazione nella classe dominante, che lui definisce “livello”. Da una parte, i gruppi sociali economicamente privilegiati tendono a distanziarsi da coloro che posseggono di meno, e lo fanno adottando pratiche e segni distintivi. Dall'altra, questi mirano a minimizzare o a mascherare le differenze che emergono al loro interno, non solo per esaltare la superiorità collettiva, ma anche

⁴⁸ È indicativo che in Italia il saggio *La barrière et le niveau* (1925), che costituisce l'opera più conosciuta di Goblot e quella sulla quale si concentrano le riflessioni che saranno presentate di seguito, è stato per lungo tempo ignorato. Difatti, soltanto negli anni Settanta del secolo scorso è stata pubblicata una parte del saggio nell'antologia dedicata ai fenomeni di moda di Ragone (1976) e l'unica traduzione integrale, curata da Pirone (2019), è molto recente.

per evitare di indebolire i meccanismi di demarcazione sociale. In altri termini, la distinzione e il livellamento – che secondo Goblot si realizzano nei campi della moda, dell’educazione morale, dell’istruzione scolastica e del gusto estetico – costituiscono due elementi indissolubili della classificazione sociale⁴⁹. Riprendendo le sue parole, infatti, “tout le monde n'entre pas dans les salons bourgeois, mais tous ceux qui y sont admis sont égaux. La bourgeoisie accuse, exagère, souligne ; invente au besoin les inégalités qui la font être en la distinguant. Elle nie, sousestime ou feint d'ignorer celles qui tendraient à la disloquer en établissant des gradations et des sous-classes. Le nivellement est le complément inséparable de la distinction” (Goblot 1925, 11).

Da quanto detto fin qui emergono, senza grossi sforzi interpretativi, importanti punti di contatto tra quella che è stata definita la “socio-logica” di Goblot e la teoria della pratica di Bourdieu, anche se è bene precisare che si tratta di programmi di ricerca che si collocano in due periodi storici completamente differenti, e che pertanto fanno capo a tradizioni sociologiche irriducibili l’una all’altra. Come messo in evidenza da Pirone (2019), infatti, nella storia della disciplina è stata stabilita una stretta relazione tra i due studiosi francesi, in base alla quale Goblot va considerato a buon diritto come un “precursore” della sociologia di impostazione bourdesiana. A tale riguardo vale la pena ricordare che Bourdieu cita esplicitamente *La barrière et le niveau* in un articolo del 1967 dal titolo *Système d'enseignement et système de pensée*, poi però il riferimento ai contributi di Goblot scompare nelle sue opere successive, nelle quali paradossalmente l’enfasi sulla dimensione simbolica e sulle pratiche di distinzione della classe dominante diventa più forte⁵⁰. Messe da parte le dinamiche relative all’eco assunta dal quadro teorico e concettuale presentato da Goblot, ciò che risulta rilevante ai fini della ricerca che viene presentata è che l’autore introduce definitivamente l’idea di una classe sociale che nasce nei costumi di una società e che si alimenta attraverso le

⁴⁹ Come mette in evidenza Pirone (2019), i due procedimenti simbolici descritti riguardano l’attore sociale, ma non tanto nella sua individualità, quanto nel suo sistema di relazioni ascritte e acquisite. Nella visione di Goblot, infatti, la mobilità sociale ascendente richiede un radicale cambiamento nelle esperienze relazionali quotidiane, cambiamento che deve interessare sia gli altri membri della famiglia, sia la cerchia di amici e di conoscenti. Ciò significa, concretamente, che per muoversi lungo la gerarchia sociale bisogna trascinare con sé i propri genitori, il proprio coniuge, gli eventuali figli e tutti coloro che si frequentano assiduamente, in quanto passare a una classe superiore vuol dire liberarsi definitivamente dai segni della vita precedente.

⁵⁰ Lahire (2010) sottolinea come il rapporto tra le produzioni scientifiche dei due autori non sia né evidente né tanto meno esplicito, e suggerisce pertanto di inquadrarlo nei termini di una “influenza catartica sotterranea”.

pratiche culturali quotidiane e i processi di distinzione simbolica, ma che non per questo perde la sua centralità nei meccanismi di produzione e di riproduzione delle disuguaglianze sociali.

3.4.2 *Il contributo di Bourdieu*

Seguendo la linea interpretativa tracciata da Goblot, Bourdieu pone l'accento sulla necessità di superare un modello di stratificazione sociale fondato esclusivamente su fattori legati alla sfera economica. Il contributo dell'autore, infatti, si caratterizza per una netta presa di distanza dagli approcci in voga nella sociologia della seconda metà del Novecento e per una apertura alla dimensione simbolico-culturale. La critica alla prospettiva economicistica, nelle sue molteplici declinazioni, risiede principalmente nel rifiuto del postulato della razionalità dell'attore sociale e nel tentativo di andare oltre le logiche dualistiche centrate sulle opposizioni tra oggettivismo e soggettivismo, tra teoria e pratica, tra livello macrosociologico e livello microsociologico. Nello studio dei fenomeni sociali occorre – secondo Bourdieu – pensare in termini squisitamente relazionali, il che significa da un lato spostare l'attenzione dagli individui e dalle loro proprietà al rapporto tra questi e il contesto circostante, dall'altro mettere da parte l'impianto teorico tradizionale e giungere alla definizione di un armamentario concettuale capace di “svelare” le modalità attraverso le quali prende forma l'agire sociale. Dunque, prima di porre in rilievo ciò che la sociologia bourdesiana può offrire al rinnovamento dell'analisi della disuguaglianza – tema che in questo lavoro, è bene ricordarlo, viene trattato in relazione ai percorsi educativi dei giovani di classe popolare nell'istruzione terziaria – vale la pena riprendere sinteticamente i concetti messi a punto dal sociologo francese: il campo, il capitale e l'*habitus*.

La nozione di campo costituisce il principale strumento euristico utilizzato da Bourdieu per rendere conto della multidimensionalità del mondo sociale. Nella sua visione la società si compone di spazi distinti, di microcosmi relativamente autonomi dotati di specifiche regole di funzionamento, come l'istruzione, la politica, l'economia, la religione, l'arte e così via. In termini analitici, il campo va concepito 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 attuale e potenziale all'interno della

struttura distributiva delle diverse specie di potere, il cui possesso governa l'accesso a determinati profitti, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni" (Bourdieu e Wacquant 1992, 66). Ne deriva che se per un verso ciascun campo – definito come un'arena sociale nella quale gli individui agiscono, adottano strategie e stabiliscono relazioni – ha trame, norme e principi regolatori propri, per l'altro tutti i campi sono accomunati dal fatto che al loro interno si presentano come spazi di conflitto e di concorrenza in cui gli agenti lottano per preservare (quindi mantenere) o per migliorare (quindi ribaltare) la struttura gerarchica delle posizioni di potere e la distribuzione delle risorse⁵¹. A riguardo, l'autore usa la metafora del gioco: se è vero che in tutti i giochi ci sono degli elementi comuni, il che legittima la tendenza a individuarne proprietà generali, è vero anche che da gioco a gioco cambiano i partecipanti, gli obiettivi da raggiungere e le condotte da seguire. Un aspetto che va evidenziato è che in ottica bourdesiana i campi non assumono mai una forma definitiva, infatti gli scontri e le contese tra gli agenti coinvolti fanno sì che prima o poi si raggiunga un equilibrio, ma si tratta di una condizione momentanea, in quanto "il campo è luogo di rapporti di forza e di lotte mirate a trasformarlo, e di conseguenza è luogo di cambiamento costante" (Bourdieu e Wacquant 1992, 73).

La nozione di capitale, invece, rappresenta l'elemento che più di tutti discosta il contributo di Bourdieu dalla teoria economica classica. Il concetto rinvia all'insieme delle proprietà che hanno valore in un determinato spazio sociale e che concorrono a definirne la struttura, il funzionamento e le relazioni di potere. Il capitale si presenta come "ciò che si possiede e il cui possesso o la cui disponibilità conferisce potere agli agenti entro gli specifici microcosmi in cui questi sono attivi, e che gli stessi agenti impegnano, più o meno consciamente e più o meno consapevolmente, sia per incrementare lo stock di cui dispongono sia per garantirsi la sua conservazione negli anni a venire" (Bourdieu 1986, 247). Nel descrivere le risorse che i soggetti possono mobilitare nei differenti campi, l'autore individua quattro forme di capitale: il capitale economico, che consiste in beni di tipo materiale e finanziario; il capitale culturale, che rimanda a una molteplicità di fattori, i quali – come si approfondirà più avanti – spaziano dalle conoscenze apprese attraverso la socializzazione e l'esperienza quotidiana,

⁵¹ Qui emerge in maniera evidente l'analogia tra campo e mercato. Talvolta è lo stesso Bourdieu a utilizzare i due termini come sinonimi, tuttavia, come sostiene Cerullo (2010), parlare di intercambiabilità tra i due concetti è improprio e fonte di possibili equivoci.

ai titoli di studio rilasciati dalle istituzioni educative a seguito di un percorso formativo; il capitale sociale, costituito dai contatti, dai *networks* relazionali, dai legami e dai rapporti di conoscenza e di riconoscimento reciproco; il capitale simbolico, che rappresenta una sorta di meta-capitale, in quanto ha una base prettamente cognitiva e designa gli effetti esercitati dalle altre forme di capitale in termini di incorporazione delle strutture oggettive. Così come quello di campo, anche il concetto di capitale si contraddistingue per la sua natura mutevole e diacronica, poiché la posizione occupata nello spazio sociale viene determinata secondo lo studioso francese da tre coordinate: il volume complessivo di capitale posseduto, la sua composizione e la sua variazione quantitativa e qualitativa nel corso del tempo.

Infine la nozione di *habitus*, che chiude la triade bourdesiana, si configura come lo strumento chiave per capire in che modo si genera l'azione sociale. Senza entrare nel merito delle differenti definizioni offerte dall'autore, gli *habitus* vanno considerati come “strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principi di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente regolate e regolari ma senza essere affatto il prodotto dell'obbedienza a delle regole” (Bourdieu 1980, 88). Si tratta in sostanza di un insieme di disposizioni, di percezioni, di credenze, di strutture cognitive e valutative che risultano soggettive e allo stesso tempo influenzate dalle condizioni di vita dell'individuo. Una sorta di articolato impulso disposizionale, che consente alle azioni di prendere forma a partire da una base pre-riflessiva, ovvero senza un'adesione cosciente e senza l'attivazione di processi cognitivi di tipo razionale. Difatti, secondo Bourdieu l'*habitus* – in quanto “avere che si trasforma in essere” e dunque “soggettività socializzata” (Bourdieu 1980) – si concretizza in un senso pratico latente e inconsapevole, il quale permette di “sentire” un atteggiamento come proprio o estraneo, un intento come ragionevole o irragionevole, un futuro come possibile e immaginabile o irrealizzabile e impensabile. Nella prospettiva del sociologo francese, due sono le principali proprietà dell'*habitus*: l'isteresi, secondo la quale un agente nato e cresciuto in un determinato mondo sociale tende a mantenere in ampia misura le disposizioni originarie, dotate di una certa durabilità; e la trasponibilità, in base alla quale le condotte generate in uno specifico campo, ad esempio in seno alla famiglia, vengono riprodotte in altri campi, come in quello scolastico o in quello lavorativo (Bourdieu e Wacquant 1992).

Tuttavia, l'*habitus* non va inteso nei termini di un elemento immutabile, di un destino che non si può cambiare, poiché l'autore precisa che un ribaltamento delle condizioni di vita dovuto a una crisi o a un mutamento improvviso, o l'ingresso in un microcosmo sociale inesplorato, possono interrompere il flusso di azioni routinario e aprire a nuovi spazi di manovra individuale. Insomma, il legame tra campo, capitali e *habitus* va visto come un processo intrinsecamente dinamico e relazionale.

L'apparato concettuale proposto da Bourdieu, come si è anticipato nei paragrafi precedenti, è stato oggetto di numerose critiche, provenienti principalmente da quanti hanno visto nella nozione di *habitus* un rifiuto della possibilità di attivare risorse riflessive e una negazione dell'esercizio dell'*agency*. Jenkins (1982; 1992), ad esempio, sostiene che il contributo di Bourdieu resta una "buona intenzione" poiché, nonostante il tentativo di andare oltre l'opposizione tra strutturalismo e costruttivismo, il suo modello interpretativo presenta un'evidente "circolarità deterministica", che lascia poco spazio alle capacità soggettive: le strutture sociali generano la cultura, la quale modella le condotte e le pratiche individuali, che a loro volta riproducono le strutture sociali. La Evans (2002), invece, se per un verso riconosce che la teoria della pratica offre uno schema capace di mettere in luce come i fattori strutturali condizionano le esperienze quotidiane, per l'altro ritiene che il concetto di *habitus* non è in grado di tenere conto del fatto che nel tempo le soggettività possono intervenire sul processo di riproduzione sociale. Mentre la Archer (2007), adottando una linea più dura, afferma che Bourdieu rimane intrappolato nelle sabbie del determinismo, in quanto postula la possibilità di un agire relativamente libero da costrizioni, ma non la delinea e non arriva mai a esplicitare dove risiede la libertà individuale.

Malgrado la sociologia bourdesiana sia al centro di numerose critiche, vi sono solide argomentazioni capaci di confutarle e di dimostrare che le accuse di sottovalutazione dell'agentività sono in realtà prive di fondamento. La prima riguarda il legame tra gli elementi che compongono la triade concettuale. Come evidenziato da Jourdain e Naulin (2011), campi, capitali e *habitus* generano dei limiti e rendono più plausibili specifiche azioni rispetto ad altre, ma sul piano empirico la dinamicità dei campi e la multidimensionalità dei capitali danno vita a innumerevoli possibili pratiche e non negano all'attore sociale la capacità di "rimiscolare le carte". In sostanza, le autrici sostengono che per Bourdieu gli individui non sono dei prigionieri della loro eredità

familiare, in quanto le biografie si costruiscono attraverso un processo di condizionamento reciproco tra la soggettività e le strutture sociali oggettive. La seconda, e presumibilmente la più rilevante, risiede nell'alterabilità dell'*habitus*. Da un lato, i sistemi di disposizione costitutivi dell'*habitus* sono per loro stessa natura fluidi, poiché legati alle condizioni di vita passate, presenti e future. Dall'altro, l'*habitus* in quanto "storia incorporata" è sottoposto a una sorta di revisione permanente, poiché ogni nuova esperienza aggiunge qualcosa alla storia personale di ciascuno di noi.

Venendo ai motivi per i quali Bourdieu rappresenta un riferimento centrale nello studio della disuguaglianza e nel processo di "ammodernamento" dell'analisi di classe, tre sono i punti su cui vale la pena soffermarsi. Innanzitutto, nella visione dell'autore il capitale economico preso singolarmente non è sufficiente a spiegare le disparità sociali, in quanto i meccanismi di riproduzione poggiano anche su dimensioni culturali e simboliche. In particolare, la distinzione tra capitale culturale istituzionalizzato (titoli di studio e credenziali educative riconosciuti a livello legale), capitale culturale oggettivo (oggetti culturali, come libri, opere d'arte e strumenti musicali) e capitale culturale incorporato (condotte, modi di fare e visioni del mondo interiorizzati nel corso del proprio vissuto) permette di analizzare il ruolo giocato dal bagaglio di esperienze familiari, relazionali e personali – risorse, queste, che non sempre seguono rigidamente le linee classiche dell'ineguaglianza – nella costruzione biografica. In secondo luogo, la logica pluridimensionale dei capitali e la nozione di violenza simbolica⁵² proposti da Bourdieu contribuiscono a spiegare perché, come si è detto in precedenza, non sempre e non per tutti la riflessività si traduce in *agency*. Difatti, da una parte la quantità e la qualità dei capitali posseduti influenzano la capacità di azione (per cui si può essere riflessivi, ma non avere i mezzi per agire concretamente); dall'altra, i sistemi di significazione imposti dalle classi dominanti tendono a oscurare i meccanismi di disuguaglianza (per cui si può essere riflessivi, ma percepire le divisioni sociali come il prodotto della meritocrazia e di conseguenza accettare le cose "così come sono"). In terzo luogo, il sociologo francese pone le basi per una concezione relazionale della classe.

⁵² Come concettualizzata da Bourdieu, "la violenza simbolica indica propriamente la collaborazione attiva dei dominati ai meccanismi della dominazione. Essa si istituisce tramite l'adesione che il dominato non può non accordare al dominante (e quindi al dominio) poiché, per pensare il suo rapporto con il dominante, egli dispone soltanto degli strumenti di conoscenza che ha in comune con lui, i quali, essendo semplicemente forme incorporate dei rapporti di potere esistenti, fanno apparire questo rapporto come naturale" (Bourdieu 1998, 45).

Per Bourdieu (1979), infatti, nel processo di classificazione sociale la struttura delle posizioni oggettive è legata alle rappresentazioni soggettive, pertanto – e qui si scorge chiaramente l’influenza di Goblot – le differenze tra le classi sono rinvenibili nelle diverse condizioni di vita, mentre l’uniformità interna delle classi va rintracciata nel fatto che i membri percepiscono la stessa “distanza dalla necessità”.

3.4.3 *Le riflessioni post-bourdesiane*

Un cospicuo numero di studiosi, partendo dalla convinzione della validità dell’impianto teorico-concettuale di Bourdieu, ha dato avvio a un rinnovato programma di ricerca incentrato sulle disuguaglianze sociali, e in particolare sull’analisi di classe. Difatti, l’idea che sottende quelle che potremmo definire riflessioni post-bourdesiane è che il processo di individualizzazione in atto nella società contemporanea non ha indebolito né i meccanismi che generano disparità, né le questioni che storicamente li sottendono, come lo sfruttamento, la precarietà lavorativa e la povertà, e che il *background* familiare resta un fattore importante nelle dinamiche di riproduzione sociale. Insomma, la nozione di classe sembra non aver perso la sua capacità esplicativa e il lavoro di Bourdieu – secondo queste riflessioni – è in grado di contribuire alla sua necessaria rivitalizzazione⁵³.

Tra le proposte che hanno tentato di riformulare il concetto di classe in modo da renderlo sensibile alle condizioni della tarda modernità partendo da un’impostazione dichiaratamente bourdesiana, quella della Crompton (1998; 2010) occupa un posto di particolare rilievo. L’autrice sostiene che oggi la classe non va intesa come un soggetto collettivo le cui radici vanno individuate nella scala occupazionale, ma come un aggregato di individui che condividono specifiche affinità culturali e che adottano schemi di azione e di pensiero simili. Si tratta di una visione che affonda le sue radici nella sociologia weberiana. Il passaggio dall’*economico* al *culturale* teorizzato dalla Crompton spiana la strada alla *cultural class analysis*, un filone teorico secondo cui lo studio della stratificazione sociale deve partire dall’analisi delle pratiche e dei riferimenti simbolici, così da mettere in luce come le differenze economiche agiscono nella vita quotidiana e come queste si intrecciano con la sfera soggettiva e identitaria. Savage

⁵³ Nel ricostruire il quadro delle riflessioni post-bourdesiane si fa riferimento al più volte menzionato contributo di Spanò (2018).

(2000; 2016), che rientra a pieno titolo nel novero degli autori che hanno dato un impulso importante all'analisi culturale della classe, afferma ad esempio che i cambiamenti registrati nella contemporaneità impongono la definizione di un nuovo modello per lo studio della stratificazione sociale, un modello in cui la cultura va considerata come una risorsa e la classe come un esercizio di categorizzazione che ha effetti concreti sulla vita delle persone⁵⁴. Come scrive l'autore, infatti, "piuttosto che cercare di definire oggettivamente il vero essere della classe (nei termini di posizioni strutturali), è necessario guardare al modo in cui le stesse categorizzazioni di classe diventano rilevanti in certi tipi di campi, e come le lotte su queste classificazioni sono esse stesse una caratteristica della vita culturale e sociale" (Savage 2008, 174). Sulla stessa linea, la Skeggs (2005) sottolinea da un lato come la classe debba assumere una accezione dinamica e relazionale, in quanto collegata alle dimensioni soggettive, emozionali e affettive della vita sociale; dall'altro, come studiare la classe significhi non limitarsi alla misurazione di qualcosa di oggettivo e di esterno al singolo, ma analizzare i processi di costruzione identitaria e di etichettamento. Difatti, a riguardo l'autrice afferma che "la classe non è un casellario preesistente a cui veniamo assegnati, ma un set di relazioni contestabili; non è qualcosa di dato, ma un processo di valutazione, di attribuzione morale e di vera e propria legittimazione nella produzione della soggettività" (Skeggs 2005, 976). La Bottero (2004), invece, sostiene che i profondi mutamenti intervenuti negli ultimi decenni, lungi dall'aver livellato le classi sociali, hanno in realtà alterato le modalità con cui queste operano, spingendo in direzione di una "differenziazione individualizzata", secondo la quale i processi di distinzione continuano a produrre effetti, ma agiscono a un livello personale e incorporato, influenzando i modi di pensare e di percepire il mondo sociale. Nell'insieme, la *cultural class analysis* – al di là delle differenze che separano i vari studiosi nel ricongiungere l'economico, il culturale e il sociale – riunisce una serie di contributi che rappresentano dei passi avanti importanti nel processo di rinnovamento dello studio della disuguaglianza e nella definizione di una visione delle classi più articolata, più fluida e più rispondente alle esperienze di vita che delineano le biografie individuali.

⁵⁴ Inoltre, secondo Savage (2008; 2016) a causa del processo di individualizzazione oggi assistiamo a una sorta di "paradosso della classe", per cui dal punto di vista culturale la classe non è più un principio di identificazione collettiva, mentre dal punto di vista strutturale essa continua a influire sulle *chances* di vita degli individui. Si tratta di un aspetto molto simile a quello che Furlong e Cartmel (2007) definiscono "fallacia epistemologica".

Nella letteratura post-bourdesiana rientrano anche le riflessioni di quanti hanno proposto una complessificazione del quadro teorico e concettuale di Bourdieu, tra questi vanno menzionati Mouzelis e Lahire, non soltanto perché i loro lavori hanno avuto un notevole seguito, ma anche perché i due autori presentano una prospettiva di analisi particolarmente innovativa. Mouzelis (2007), ad esempio, sostiene la necessità di una vera e propria “ristrutturazione” della teoria della pratica, che a suo avviso sottovaluta il ruolo della riflessività, al punto da apparire a tratti deterministica. Inoltre, contrariamente a quanto teorizzato da Bourdieu, secondo lo studioso il pensiero riflessivo non emerge soltanto in situazioni eccezionali, in concomitanza di un’improvvisa interruzione della *routine*, in quanto le occasioni che possono attivare la riflessività sono numerose: l’esposizione a socializzazioni di diverso tipo, l’interazione continuativa con persone equipaggiate di disposizioni differenti, così come le esperienze di vita che stimolano un processo di analisi interiore. Come scrive lui stesso, infatti, “the way to make Bourdieu's theory of practice less functionalist and/or deterministic is to restructure it so that it seriously takes into account not only the dispositional and positional but also the interactive dimension of social games. It then becomes obvious that reflexive accounting, conscious strategizing, and rational calculation are not exceptional but routine, constitutive elements of human action” (Mouzelis 2007, 123).

Nella stessa ottica Lahire (1998; 2001), ponendosi in una posizione di revisione critica dei contributi di Bourdieu, suggerisce la definizione di una sociologia a livello dell’individuo, volta a mettere in discussione il carattere unitario dell’*habitus* e a indagare la natura plurale delle disposizioni individuali. La tesi dell’autore si basa sull’idea che i processi di socializzazione prendono forma all’incrocio di molteplici campi sociali, ciascuno dei quali richiede un diverso schema di condotte e di pratiche. Ciò vuol dire che ognuno di noi è portatore di un ampio ventaglio di disposizioni, che si attivano o si disattivano a seconda del contesto in cui ci muoviamo e delle circostanze che ci troviamo a vivere⁵⁵. Riprendendo le sue parole, infatti, “un même individu pourra être tour à tour au cours de sa vie, ou simultanément selon les contextes, écolier, fils, père, copain, amant, gardien de but, enfant de chœur, client, directeur,

⁵⁵ Secondo Lahire (1995), inoltre, la possibilità di alterare il proprio *habitus* è legata al tipo di socializzazione al quale si è stati esposti: coloro che hanno sperimentato esperienze di vita multiformi e contraddittorie riescono a incorporare nuove disposizioni con facilità; mentre coloro che hanno vissuto in gran parte situazioni omogenee e coerenti mostrano maggiori difficoltà nel modificare le loro condotte e i loro schemi di azione tradizionali.

militant. Au-delà du simple jeu des rôles sociaux, cette disparité renvoie à une diversité de modèles de socialisation. On peut faire l'hypothèse de l'incorporation, par chaque acteur, d'une multiplicité de schèmes d'action. Ce stock, s'organise en répertoires, que l'individu activera en fonction de la situation" (Lahire 2016, 57).

Infine, come osservato da Spanò (2018), anche per quanto riguarda lo studio delle disuguaglianze di genere, etniche e razziali, le prospettive di analisi più recenti e più sensibili alle dimensioni culturali e simboliche assumono il contributo di Bourdieu come riferimento cruciale. Negli ultimi anni, infatti, hanno acquisito rilevanza gli approcci intersezionali (Collins 1991; Crenshaw 1991), vale a dire quelle visioni teoriche, nate in seno alla sociologia femminista, che considerano le disparità sociali come l'esito dell'interrelazione tra i diversi fattori che sottendono l'esperienza della differenziazione, in particolare la classe, il genere e l'appartenenza etnica⁵⁶. L'ottica intersezionale – che affonda le radici in un'epistemologia orientata a indagare tanto le conseguenze oggettive quanto le implicazioni soggettive delle condizioni di disagio e di marginalizzazione – sottolinea non soltanto la necessità di andare oltre la concezione monodimensionale dell'ineguaglianza, ma anche il fatto che gli effetti derivanti dalla posizione occupata nei diversi “domini di potere” non possono essere semplicemente sommati, ma devono essere analizzati nei loro punti di intersezione. Ne deriva dunque che l'intersezionalità, come evidenziato dagli stessi studiosi che l'hanno teorizzata, è perfettamente in linea sia col carattere relazionale dell'impostazione bourdesiana, sia con l'attenzione che la teoria della pratica riserva agli aspetti simbolici e ai meccanismi di riproduzione e di legittimazione della disuguaglianza sociale.

Note conclusive

In questo capitolo si è cercato di delineare il quadro teorico che sottende e che guida la ricerca empirica condotta, con l'intento di chiarire attraverso quale lente concettuale vengono letti i percorsi educativi dei giovani di bassa estrazione sociale nell'istruzione terziaria. Affrontare la tematica dell'esperienza degli studi superiori nel *framework* struttura-*agency* risulta oggi particolarmente rilevante, perché per un verso implica

⁵⁶ Nei suoi sviluppi più recenti (Anthias 2012), la prospettiva intersezionale propone di ampliare il raggio di azione dell'intersezionalità dagli assi tradizionali della disuguaglianza (*class, sex e race*) a ulteriori dimensioni rilevanti, come l'età, il titolo di studio, la condizione familiare, la religione, l'orientamento politico e l'identità sessuale.

riconoscere che il campo educativo resta uno degli osservatori privilegiati per analizzare i meccanismi di riproduzione sociale; per l'altro, impone di fare i conti con i profondi cambiamenti che negli ultimi decenni hanno investito la società in generale e l'universo giovanile in particolare, aprendo a nuovi spazi di libertà individuale. Inoltre, di fronte al rapporto tra continuità e mutamento che caratterizza la contemporaneità, la teoria sociale non può esimersi dal compito di indagare la natura delle risorse mobilitate dalle nuove generazioni nel processo di costruzione biografica.

Nel corso del capitolo si è mostrato come la complessificazione della realtà sociale e la definizione di un contesto caratterizzato da forti spinte all'individualizzazione, destrutturazione del corso di vita, detradizionalizzazione, insicurezza, ma anche nuovi margini di scelta, abbiano indotto la riflessione sociologica a rivedere i termini e l'armamentario concettuale con cui affrontare lo storico dilemma struttura-*agency*. Tre sono gli aspetti trattati sui quali è doveroso ritornare. In primo luogo, si è visto come l'accento sulla persistenza dei vincoli strutturali e l'enfasi sull'agentività non vadano considerate come chiavi di lettura alternative, poiché – come suggeriscono le *middle-ground theories* – è proprio l'integrazione della teoria della pratica di Bourdieu e degli elementi costitutivi della *risk society* di Beck che permette di analizzare le diverse opportunità di cui i giovani possono godere in uno scenario in cui i percorsi biografici tendono sempre più all'individualizzazione. In secondo luogo, si è messa in luce la necessità di distinguere l'*agency* dalla riflessività e di giungere a una definizione condivisa di entrambe le nozioni, in quanto la capacità di riflettere sulla propria condizione e sul proprio vissuto non sempre si concretizza in azione. In terzo luogo, si è mostrato che per superare definitivamente il dualismo struttura e *agency* la strada da seguire è quella indicata da Bourdieu, certamente non utilizzando i suoi contributi come “testi sacri”, ma riconoscendone invece tanto le potenzialità quanto i limiti e le possibilità di complessificazione. Difatti, come sostenuto da Threadgold (2011) e da Spanò (2018) gli strumenti teorici e metodologici offerti dalla prospettiva bourdesiana costituiscono la via maestra per analizzare le disparità sociali in termini di distinzione, di produzione, di riproduzione, ma anche di esperienza soggettiva.

Nel capitolo che segue verranno affrontati gli aspetti metodologici e nel farlo si metterà in evidenza che se si parte dal presupposto che la classe non è soltanto una questione di distribuzione ineguale di risorse economiche, allora occorre rivolgere lo

sguardo in direzione degli approcci qualitativi, capaci di includere il soggetto, il suo punto di vista e il suo vissuto personale nello studio della disuguaglianza. In particolare l'approccio biografico, come si avrà modo di approfondire, risulta molto utile per comprendere il sistema di priorità dei giovani, il peso dell'influenza familiare sui loro destini e le strategie che essi mettono in campo nella definizione e nella costruzione del loro percorso educativo e di vita.

PARTE SECONDA

TRACCIARE I PERCORSI EDUCATIVI

CAPITOLO IV

IL LAVORO DI RICERCA: METODOLOGIA E DESCRIZIONE DELL'INDAGINE EMPIRICA

Premessa

L'oggetto di studio della ricerca, come si è ampiamente posto in rilievo nel corso dei capitoli precedenti, è costituito dai percorsi educativi dei giovani nell'istruzione terziaria in Italia e in Francia. Giunti a questo punto, sembra opportuno chiarire cosa si intende per "percorsi". A riguardo, risultano piuttosto utili le riflessioni di Olagnero e Saraceno (1993). Come mettono in luce le autrici, quando si rivolge lo sguardo in direzione dei soggetti, non è affatto detto che la loro storia di vita debba essere raccolta e analizzata per intero, può essere interessante anche ricostruire e prendere in esame una sua parte relativa a periodi particolari, come la storia dell'adolescenza, la storia del passaggio all'età adulta, la storia del lavoro, la storia dell'esperienza formativa, in questi casi si parla di "percorsi". Dunque, non soltanto le storie di vita, ma anche i percorsi di vita – concepiti come un segmento specifico dell'intera biografia – rappresentano un oggetto di analisi sociologica. Come scrive Gaudet, infatti, "étudier les parcours signifie analyser la vie des individus en tenant compte des contextes (économique, social, culturel, politique et structurel) de la société dans laquelle ils évoluent. L'objectif devient celui d'intégrer la vie des sujets dans un cadre spécifique, car, selon les différents contextes institutionnels, les biographies individuelles prennent des directions différentes. Les parcours doivent être donc interprétés comme le résultat de projets biographiques personnels et de leur mise en œuvre. Pour cette importante raison, ils représentent des faits sociaux, c'est-à-dire des données empiriques à envisager et à expliquer" (Gaudet 2013, 24).

Se nella prima parte di questo lavoro ci si è posti come intento quello di "contestualizzare i percorsi educativi", sia attraverso una ricostruzione sociostorica della strada italiana e di quella francese verso la massificazione degli studi superiori sia attraverso la definizione del quadro teorico, in questa seconda e ultima parte il proposito è quello di "tracciare i percorsi educativi", presentando prima la cornice di metodo e

gli strumenti utilizzati per la raccolta e per l'analisi del materiale empirico e poi i risultati della ricerca sul campo. L'obiettivo di questo capitolo, pertanto, è sviluppare alcune considerazioni sugli aspetti più strettamente metodologici, ricostruendo la storia della ricerca (Becker e Geer 1969), vale a dire un quadro sistematico del lavoro di indagine svolto, quadro costituito dalle scelte di metodo, dalle implicazioni teoriche e pragmatiche che da queste scelte derivano e dall'insieme delle decisioni prese e delle operazioni compiute nel corso dell'esperienza empirica.

Il capitolo si articola in due parti. Nella prima viene descritta la ricerca condotta sui giovani studenti universitari nelle città di Napoli e di Poitiers, con una particolare attenzione al percorso metodologico. Nella seconda parte, invece, viene proposto un approfondimento sul *Biographical Interpretive Method* (d'ora in poi abbreviato con l'acronimo BIM), metodo che rientra tra gli approcci biografici e che si è deciso di utilizzare nell'indagine empirica. Una scelta di metodo, questa, che risiede nel tentativo di superare la dicotomia macro/micro nello studio delle disuguaglianze educative, portando l'analisi a un livello meso, attraverso cui osservare l'azione simultanea dei fattori che sottendono i percorsi educativi: dalle caratteristiche strutturali del contesto, agli eventi di vita che scandiscono le biografie individuali, fino alle capacità più strettamente soggettive, su tutte la riflessività e l'*agency*.

4.1 Gli interrogativi di ricerca e il percorso metodologico

La ricerca intende porre l'attenzione sulle disuguaglianze che caratterizzano i percorsi formativi nel campo dell'istruzione di livello terziario in Italia e in Francia attraverso la lente della classe sociale. In particolare, si è scelto di concentrarsi sulle strategie educative⁵⁷ definite al termine della scuola superiore, ovvero su quell'insieme molto eterogeneo di fattori, ascritti e acquisiti (Besozzi 2006), che spinge i giovani a intraprendere uno specifico percorso universitario. Non va trascurato di sottolineare, ovviamente, che le disparità educative possono manifestarsi anche in altre forme, ad esempio in abbandoni e in ritardi nelle carriere (Giancola e Benadusi 2015). Come mostrano Bourdieu e Passeron (1964), però, le strategie accademiche – maturando in

⁵⁷ Il concetto di “strategia” viene preferito rispetto a quello di “scelta” perché – come mette in luce Bourdieu (1972a; 1994a) nelle sue ricerche sui processi decisionali in ambito matrimoniale condotte nella società Cabila e nel Béarn – esso rimanda, per un verso, a un modello di comportamento che non è mosso da principi intenzionali, per l'altro, a una condotta sociale che si iscrive nella storia biografica e nell'*ethos* familiare dell'attore.

un complesso universo di disposizioni e di significati che si costruiscono nel corso dell'esperienza biografica dell'attore – rappresentano un osservatorio privilegiato per analizzare non solo il peso assunto dalla classe sociale nella definizione dei destini educativi dei giovani, ma anche la possibilità di azione concreta dei soggetti in un campo, che è insieme istituzionale e familiare, più o meno strutturato.

Alla luce di quanto si è detto, è opportuno articolare delle domande di ricerca più specifiche, che per un verso rappresentano il filo conduttore del lavoro di campo, per l'altro costituiscono gli interrogativi ai quali, attraverso l'esperienza empirica, si tenterà di dare risposta. Dal momento che, come mostrano diffusamente i dati, il processo di massificazione dell'istruzione terziaria non ha segnato il declino delle disuguaglianze educative, allora queste ultime possono essere ancora lette con la lente dell'appartenenza di classe? Le strategie educative maturano attraverso una specifica esperienza del mondo sociale vissuta dal soggetto e sono influenzate dalla dotazione di capitale economico, culturale e sociale? Qual è il significato che i giovani di bassa estrazione sociale attribuiscono all'esperienza formativa? Cosa spinge gli studenti che provengono da un *milieu* popolare a intraprendere percorsi educativi atipici rispetto al *background* di provenienza? Oppure, nel lessico bourdesiano, quali sono i fattori capaci di innescare una tensione interna all'*habitus* e una sua progressiva conversione, così da limitare i meccanismi di riproduzione sociale?

4.1.1 Breve excursus degli studi sulle strategie educative

Il panorama degli studi empirici dedicati alle strategie educative è molto variegato. Nei primi anni Duemila un ricco filone di ricerca, che ha conosciuto una certa diffusione in ambito europeo, ha posto l'accento sulla problematicità delle strategie scolastiche in un contesto di crescente competizione tra istituti (Bottani e Benadusi 2006; Ballarino e Checchi 2006; Gasperoni 2008) e tra filiere formative (Ball 2003; Dubet 2007; Merle 2011). Un interesse, questo, mosso dall'introduzione di principi neoliberali e dalla conseguente diffusione di logiche di mercato nella *governance* educativa⁵⁸. Negli anni più recenti, in Italia, la sociologia dell'educazione, con l'obiettivo di mostrare la persistenza delle disuguaglianze in ambito formativo, si è concentrata su tre

⁵⁸ Nello stesso periodo, in Francia, ha iniziato a prendere corpo un acceso e interessante dibattito tra i "sostenitori" della meritocrazia e i "sostenitori" dell'equità. Per un approfondimento sul tema, si rimanda a Giancola, 2011.

tematiche: il legame tra le strategie educative e il *background* familiare; la complessità dei processi decisionali di fronte alla struttura dell'offerta scolastica; il rapporto tra le strategie formative e le pratiche di orientamento.

Per quanto riguarda la prima tematica – la relazione tra le strategie scolastiche e il contesto familiare – alcuni autori hanno messo in evidenza come studenti e genitori costruiscano dei percorsi educativi coerenti con un universo sociale (e simbolico) di cui condividono valori e significati e all'interno del quale occupano una posizione ben definita. Le strategie scolastiche, insomma, rappresenterebbero un'esperienza situata in un contesto familiare e istituzionale in cui si formano quelle disposizioni sociali che, secondo la logica bourdesiana, generano in modo assolutamente inconscio le preferenze. Come scrive Pitzalis, “scegliendo il proprio percorso scolastico, i ragazzi si collocano in un universo simbolico, definiscono la propria identità sociale, si espongono al giudizio dei propri compagni e degli adulti significativi. Tali preferenze, dunque, appaiono come il frutto di disposizioni incorporate. La disposizione per lo studio non è soltanto gusto per lo studio o un'attitudine, ma implica l'accettazione dell'universo di significati connessi” (Pitzalis 2012, 35).

Per quanto concerne la seconda tematica – la problematicità che lega i processi decisionali alla struttura dell'offerta scolastica – alcuni interessanti contributi hanno evidenziato come la definizione dei percorsi educativi sia limitata dalla distribuzione concreta dell'offerta formativa sul territorio. L'assunto di base, in questo caso, è il fatto che le famiglie godono di una differente possibilità di accesso all'istruzione, in relazione alla loro zona di residenza. Come sostiene Pitzalis (2006), infatti, laddove le scuole elementari e quelle medie risultano distribuite in modo capillare, e presumibilmente anche in maniera uniforme, sull'intero territorio nazionale, lo stesso non può dirsi per gli istituti di istruzione superiore, e ancora di meno per le università. Basti pensare, ad esempio, al fatto che un giovane che vive in città o nelle aree limitrofe ha maggiore libertà di scelta sugli studi da intraprendere rispetto a un giovane che abita in un piccolo borgo, in quanto non soltanto può optare per un percorso liceale, tecnico o professionale, ma può anche scegliere, all'interno di ogni percorso, l'indirizzo che preferisce. L'autore sottolinea, inoltre, come vaste zone rurali (senza importanti differenze tra il Nord, il Centro e il Sud del paese) siano caratterizzate da “monocolture scolastiche” (Pitzalis 2012, 29), nelle quali si osserva una distribuzione profondamente

differenziata delle opportunità formative, poiché determinate comunità hanno accesso a un unico tipo di scuola secondaria di secondo grado, senza considerare che il loro accesso all'università, in mancanza di politiche di diritto allo studio piuttosto generose, è subordinato alla dotazione di consistenti risorse economiche.

Per quanto attiene, infine, alla terza tematica – il legame tra le strategie educative e i sistemi di orientamento scolastico – un vasto filone di ricerca ha messo in rilievo due aspetti di assoluta rilevanza. Innanzitutto, come sottolineato da Checchi (2010), gli insegnanti della scuola media nell'orientare gli studenti risultano fortemente condizionati dalle origini sociali di questi ultimi, in quanto, a parità di risultati scolastici, si rileva una maggiore tendenza a indirizzare i ragazzi di classe medio-alta verso gli studi liceali. Non a caso, infatti, i dati riferiti alla distribuzione della componente studentesca (Gasperoni 2008; Checchi 2010) mettono in luce un'elevata segregazione sociale: considerando la ripartizione degli studenti tra i tipi di istituto scolastico per *status* socio-economico dei genitori, si osserva come i ragazzi economicamente e culturalmente più avvantaggiati si concentrino nei licei e come tra i licei quelli classici mantengano una posizione alquanto privilegiata sul versante della composizione sociale. In secondo luogo, come mostrato da Romito (2016; 2019) per le scuole medie e da Colombo (2011) per le scuole superiori, nel nostro paese le pratiche di orientamento scolastico trovano un più ampio consenso tra le famiglie meno abbienti. In effetti, i genitori più dotati in termini di capitale culturale hanno più dimestichezza con le attività e le prassi legate alla scuola, mentre i genitori di bassa estrazione sociale, poco inclini a mettere a punto strategie formative in totale autonomia, considerano gli insegnanti come portatori di *expertises* su cui fare affidamento⁵⁹.

Proprio sulla tematica dell'orientamento, e sulle problematiche legate alla carenza di adeguate informazioni relative ai costi e ai rendimenti occupazionali degli studi universitari, si sono concentrate le esperienze empiriche che in Italia si sono occupate delle strategie educative nell'istruzione terziaria. Alcune recenti ricerche, ad

⁵⁹ van Zanten (2009; 2009a) ha dimostrato come, in Francia, siano le pratiche di orientamento non convenzionale, più che i sistemi istituzionali di *counseling*, a guidare le strategie scolastiche di famiglie e di studenti. Nel dettaglio, secondo l'autrice la costruzione del percorso formativo avviene attraverso la presa di distanza da pubblici considerati socialmente lontani e l'avvicinamento a pubblici più vicini a sé. In altre parole, "l'effetto istituto", cioè la valutazione del *management* scolastico e del corpo insegnanti, risulta meno importante de "l'effetto pubblico", ossia del valore attribuito alle qualità sociali della platea studentesca. È in questo senso che van Zanten descrive le decisioni prese in ambito educativo come *scelte degli altri*.

esempio, hanno posto in evidenza da una parte come il nostro sistema formativo presti un'attenzione molto limitata alle pratiche di orientamento (Abbiati e Barone 2017), dall'altra come la maggioranza delle iniziative rivolte agli studenti delle scuole superiori assuma una finalità che è prevalentemente promozionale (Barone *et al.* 2017). Tuttavia, malgrado il recente interesse sul contesto istituzionale all'interno del quale avviene il passaggio all'università, la strategia adottata nella definizione del percorso accademico rappresenta nel nostro paese un'area di studi relativamente poco sondata. In particolare, come suggerisce Pitzalis (2012), ad attirare meno interesse è l'analisi a livello meso – che presta attenzione al *frame* delle libertà e delle costrizioni nel quale l'attore sceglie e che si focalizza sull'esperienza soggettiva dei giovani – ossia il tipo di analisi che la ricerca che viene presentata si propone di realizzare.

4.1.2 Le scelte di metodo

È bene mettere in luce che nella prospettiva adottata in questa indagine empirica le disuguaglianze che caratterizzano i percorsi formativi di livello terziario sono considerate come l'ultimo anello di una catena che prende avvio dall'istruzione primaria. In altri termini, si parte dal presupposto che le disparità in campo universitario non assumano forma in un vuoto sociale, ma che siano il risultato, più o meno eterogeneo e più o meno strutturato, dell'intera esperienza biografica dell'attore sociale, nato e cresciuto in uno specifico contesto familiare e condizionato da un determinato vissuto scolastico⁶⁰. Da ciò deriva la decisione di adottare un approccio di ricerca prevalentemente qualitativo, che risponde a un duplice obiettivo: quello di indagare le radici delle strategie educative, le ragioni intime delle singole persone e le loro soggettività; e quello di ricostruire il quadro, familiare e sociale, nel quale si costituiscono quelle disposizioni, quelle attitudini e quelle propensioni che conducono i giovani a intraprendere un particolare percorso formativo.

Di seguito verranno presentate sistematicamente le scelte operate lungo tutto il percorso di ricerca e verranno illustrati sia gli aspetti strettamente teorici, con riferimento alle implicazioni derivanti dall'adozione di un approccio qualitativo, sia gli

⁶⁰ Come segnala Pitzalis (2012), al termine degli studi superiori i giovani hanno passato buona parte della loro vita tra le mura scolastiche, dove sono stati in varia misura istituzionalizzati in senso goffmaniano, divenendo individui scolarizzati. Non c'è da stupirsi, dunque, se le loro strategie future, in materia di educazione ma non solo, sono fortemente legate alla loro storia scolastica.

aspetti più pratici, con un'attenzione specifica non solo alle tecniche e agli strumenti impiegati, ma anche ai diversi *step* che hanno articolato il lavoro di campo. Come sostiene Marradi (2005), si tratta di un passaggio estremamente delicato, in cui il ricercatore è chiamato a restituire il quadro di assunti ontologici ed epistemologici che legittima, allo stesso tempo, il ricorso a certe manipolazioni delle informazioni raccolte e a certe interpretazioni dei risultati. La ricerca – che va ricordato si propone di indagare i percorsi nell'istruzione universitaria con l'intento di analizzare le disparità educative attraverso le strategie formative messe a punto dai giovani – ha previsto due principali strumenti di indagine di stampo qualitativo: le interviste biografiche e i *focus group*. Come messo in evidenza da Denzin e Lincoln (2011), in un lavoro empirico in cui è posto al centro il soggetto e in cui si parte dal presupposto che la comprensione dei fenomeni sociali non può affatto prescindere dal ruolo attivo assunto dall'attore, il ricercatore qualitativo deve svolgere il ruolo di *bricoleur*, ovvero di un artigiano che utilizza i molteplici strumenti a sua disposizione per giungere alla piena comprensione dell'oggetto di studio.

Le interviste, è bene sottolinearlo fin da subito, rappresentano il nucleo centrale dell'esperienza empirica. Complessivamente tra il 2018 e il 2019 sono state raccolte, attraverso il BIM (Rosenthal 1993), 30 storie di vita (15 a Napoli e 15 a Poitiers) di giovani studenti universitari, intercettati con un campionamento “a valanga”. Come è noto, in questo approccio la scelta dei singoli casi non è legata a una logica di rappresentatività statistica, in quanto segue due criteri che rinunciano a pretese di oggettività per rifarsi a logiche di plausibilità: il *theoretical sampling* (Glaser e Strauss 1967), in base al quale è necessario direzionare l'accrescimento del “campione” verso quelle categorie di analisi che risultano lacunose, finché le tematiche indagate non sono sufficientemente sondate; e il principio della saturazione (Bertaux 1981), secondo cui il ricercatore continua il lavoro sul campo, cercando di diversificare quanto più possibile la casistica da esaminare, fino a quando i dati appaiono ridondanti e si ha la sensazione di non apprendere nulla di nuovo riguardo all'oggetto della ricerca.

Una delle caratteristiche principali del BIM – come si dirà in modo dettagliato nel paragrafo successivo, interamente dedicato a un approfondimento sul metodo – è l'ampia libertà di parola accordata all'intervistato. Il soggetto, che viene sollecitato a compiere un intenso lavoro di ricostruzione della propria vita senza limiti di tempo

prestabiliti, diviene in questo modo il biografo della sua storia. Risulta chiaro, quindi, come il ricercatore si trovi spesso di fronte a lunghi e dettagliati racconti, talvolta caratterizzati da una forte carica emotiva. Non a caso, infatti, la grande maggioranza delle interviste condotte ha avuto una durata di circa un'ora e trenta, con poche eccezioni, il cui *range* è andato da poco più di cinquanta minuti alle due ore e cinquanta. Va detto che le interviste sono state raccolte attraverso l'utilizzo del registratore, poiché il racconto prodotto dall'intervistato, previa trascrizione integrale, è stato poi analizzato nella sua interezza. Sebbene ciò sia di aiuto alla ricostruzione e all'analisi delle storie di vita, le trascrizioni sono, per definizione, parziali e selettive, in quanto riflettono il punto di vista del ricercatore. Come scrive Ricœur, infatti, "chaque transcription est une représentation partielle d'un discours, une transformation qui inclut certaines caractéristiques, en exclut d'autres, et réorganise le flux du discours dans les limites d'une page. Mais surtout, les décisions sur la manière de fixer un discours sous forme écrite ne sont pas simplement des choix techniques, car elles reflètent les positions théoriques et les contraintes du chercheur" (Ricœur 1983, 48). Nel lavoro empirico che viene presentato si è scelta la particolare tecnica di trascrizione suggerita dallo stesso Ricœur (1985), che ha previsto l'indicazione di sospensioni e di cambiamenti di tono, l'annotazione di eventuali dettagli salienti e l'uso di un *set* di codici riferiti alla gestualità e alla mimica facciale.

Un accenno, infine, va fatto al luogo in cui le storie di vita sono state raccolte, in quanto, come affermano Beaud e Weber (1997), lo spazio in cui il narratore è sollecitato a parlare di sé, che è al contempo uno spazio fisico e sociale, orienta fortemente il suo racconto. Le interviste si sono svolte in ambienti pubblici, in prevalenza in parchi, in angoli di caffetterie o nei locali universitari. Si è volutamente evitato di incontrare gli intervistati presso le loro abitazioni, poiché la presenza di familiari, di partner o di amici avrebbe potuto influenzare il loro racconto.

Passando ai *focus group*, risulta rilevante innanzitutto mettere in evidenza quali sono stati i motivi che hanno spinto in direzione di un loro impiego. *In primis*, nel corso della ricerca ci si è resi conto che se per il contesto italiano (che si conosceva a fondo) appariva relativamente semplice collocare i percorsi formativi dei giovani nel quadro delle rappresentazioni sociali all'interno del quale prendono forma le strategie educative, non era lo stesso per il contesto francese (del quale, in riferimento a questo

aspetto, si avevano informazioni piuttosto lacunose). Per la Francia, inoltre, era legittimo ipotizzare che l'immagine del sistema educativo che gli studenti vanno via via costruendosi fosse notevolmente articolata, a causa del fatto che – come si è evidenziato in precedenza (cfr. Cap. I) – l'istruzione terziaria è erogata da una molteplicità di istituzioni formative, di natura sia pubblica che privata. *In secundis*, i *focus group* potevano rivelarsi utili per entrare in contatto con una fetta della popolazione giovanile che veniva di fatto esclusa dalle interviste biografiche. Difatti, come si dirà nelle pagine che seguono, se le storie di vita raccolte hanno avuto come protagonisti giovani di bassa estrazione sociale, i gruppi di discussione invece hanno visto la partecipazione di giovani diversamente equipaggiati in termini di risorse economiche, culturali e sociali. Ciò, in fase di analisi, avrebbe permesso sia di operare un confronto tra la gioventù di classe popolare e la gioventù di classe medio-alta, sia di avere una visione di insieme sull'universo giovanile.

Pertanto, tra gennaio e luglio 2019, sono stati condotti 3 *focus group* che nel complesso hanno visto la partecipazione di 20 studenti (7 studenti hanno preso parte al primo incontro, 6 al secondo e 7 al terzo)⁶¹. Si tratta di una scelta di metodo, in linea con la letteratura sociologica sui giovani, che ha consentito, attraverso lunghe e dettagliate discussioni collettive, non soltanto di indagare la percezione degli intervistati, ossia il loro universo di significati rispetto alle dimensioni legate all'istruzione superiore, ma anche di raccogliere un primo ampio materiale di analisi. Come segnala Callaghan (2005), infatti, se in linea generale la tecnica del *focus group* presenta il vantaggio di favorire lo scambio di opinioni e il libero confronto tra i partecipanti, in maniera particolare costituisce un proficuo strumento di ricerca laddove l'obiettivo è quello di far emergere differenze e somiglianze nel modo di vivere un'esperienza di vita comune. Durante i tre incontri si è deciso, secondo quanto indicato in letteratura (Colella 2011; Krueger e Casey 2009), di strutturare la discussione in due fasi. Nella

⁶¹ Va detto che i giovani che hanno partecipato ai *focus group* sono stati intercettati attraverso la mediazione del CRIJ (Centre Régional Information Jeunesse) di Poitiers, il quale conosce una lunga tradizione di collaborazioni con le università della Regione. Grazie all'ausilio dell'ente – che vanta non solo un'ampia partecipazione alle attività culturali e formative che propone da parte della popolazione giovanile della città, ma anche un posto di rilievo nel panorama associazionistico locale e nazionale – è stato possibile entrare in contatto con una platea diversificata (studenti interessati a esperienze di mobilità internazionale, ragazzi e ragazze che partecipano attivamente a progetti di volontariato e di utilità sociale, giovani che hanno difficoltà nel percorso di studi, e così via). I responsabili del centro, inoltre, hanno messo a disposizione i locali per l'organizzazione degli incontri.

prima si sono offerti ampi stimoli di riflessione, con l'intento di dar vita a un intenso dibattito attorno a tre tematiche: la contrapposizione tra istruzione pubblica e istruzione privata; il rapporto gerarchico tra le università e le altre istituzioni formative e all'interno dell'accademia tra i differenti settori disciplinari; l'uguaglianza di possibilità che caratterizza il sistema di istruzione francese. Nella seconda fase, invece, si è passati a formulare domande più mirate e specifiche, riguardanti le strategie formative e il vissuto personale in campo educativo, così da indagare le disposizioni e i modelli valoriali di ciascuno dei partecipanti. In entrambe le fasi dei *focus group*, è bene sottolinearlo, il ruolo dell'animatore è stato quello di guida (Colella 2011), in quanto si è cercato di stimolare e di incoraggiare la discussione e il confronto reciproco senza però controllare e limitare le questioni sollevate.

4.1.3 Il profilo dei protagonisti della ricerca

Come si è avuto modo di accennare in precedenza, in una ricerca che prende forma all'interno di un quadro metodologico prevalentemente qualitativo, come quella che viene presentata, il "campione" (anche se sarebbe meglio parlare di insieme dei soggetti osservati) non può essere determinato a priori, poiché la sua costituzione dipende da molteplici fattori: la specificità del contesto in cui ci si muove; l'accessibilità della popolazione che si intende indagare; la quantità e la qualità delle informazioni che di volta in volta vengono raccolte sul campo. Va sottolineato, tuttavia, che i presupposti teorici alla base degli interrogativi di ricerca, congiuntamente agli obiettivi conoscitivi che ci si pone, rappresentano due criteri importanti per definire il profilo dei soggetti da studiare. In riferimento a questi criteri, di seguito vengono illustrate le caratteristiche socio-anagrafiche dei giovani che hanno preso parte alle interviste da un lato, e di quelli che hanno partecipato ai *focus group* dall'altro.

Per quanto concerne le interviste – che hanno avuto come principale obiettivo quello di capire in che modo prendono corpo le strategie educative nell'istruzione di livello terziario e da quali fattori familiari e sociali queste vengono influenzate – si è scelto di concentrarsi su ragazzi e ragazze di classe popolare⁶². Le 30 storie di vita raccolte, infatti, hanno riguardato studenti (13 uomini e 17 donne) di età compresa tra

⁶² Anche se l'espressione "classe popolare" è poco utilizzata nella letteratura sociologica italiana, in questa ricerca viene preferita rispetto all'espressione "classe inferiore" perché, come evidenzia Bourdieu (1979), è meno intrisa di connotazioni valutative.

i 17 e i 23 anni, iscritti al primo anno di un corso di studi universitario e poco dotati di capitale economico, culturale e sociale (cfr. Appendice metodologica). Si tratta di una scelta che affonda le radici da una parte nell'idea che i giovani che provengono da un *background* socio-economico più debole non possono fare affidamento sul ruolo di guida dei genitori nella costruzione del loro percorso educativo, costruzione che quindi non può che risultare maggiormente problematica; dall'altra, nel tentativo di comprendere dove questi giovani, socialmente distanti da un *ethos* accademico, riescono a trovare la spinta per avviarsi in direzione di traiettorie biografiche piuttosto atipiche rispetto al loro vissuto familiare⁶³.

A livello pragmatico, per identificare i giovani di classe popolare si è fatto ricorso alle categorie interpretative messe a disposizione dai teorici della *cultural class analysis* (Crompton 1998; Savage 2000; Devine *et al.* 2005) che, come già discusso in precedenza (cfr. Cap. III), leggono la distinzione di classe come un processo culturale dinamico e storicamente situato. Sulla scorta di importanti contributi empirici (Serre e Wagner 2015), si sono dunque definiti di classe popolare quei giovani i cui genitori presentano un livello di istruzione che al massimo coincide con il diploma di maturità (nessun titolo, istruzione primaria o istruzione secondaria) e svolgono mansioni esecutive e a basso reddito. Si tratta di un'interpretazione squisitamente qualitativa della classe sociale che, come indicato da Reay, David e Ball (2005), invece di focalizzarsi esclusivamente sulla posizione occupazionale, sposta l'enfasi sulle disposizioni culturali, sui modelli valoriali e sull'esperienza familiare.

Per quanto riguarda invece i *focus group* – il cui intento prioritario è stato quello di ricostruire l'immagine che gli studenti francesi hanno dell'istruzione terziaria e quello di delineare una visione complessiva del mondo giovanile – si è partiti dal presupposto che fosse opportuno disporre di una platea costituita da soggetti che avessero sia vissuti comuni che caratteristiche distintive. Come evidenziano Krueger e Casey (2009), infatti, il principio da seguire nella selezione dei casi da includere nelle interviste collettive è quello della differenziazione interna, che consiste nel raggruppare persone che condividono una medesima esperienza occupando però posizioni o *status*

⁶³ In riferimento alle implicazioni teoriche, metodologiche e pragmatiche che derivano dal fare ricerca concentrandosi sui giovani che provengono dal *milieu* popolare, si rimanda a Mauger, 1991, considerato un classico della sociologia francese sul tema. Una delle sollecitazioni che l'autore propone ai ricercatori è quella di favorire un "ritorno riflessivo" nel corso dell'esperienza empirica, per riflettere sulla propria storia e sulla relazione che si ha con la popolazione studiata.

differenti. Pertanto, si è scelto di concentrarsi su studenti di diversa estrazione sociale. Difatti, i 3 *focus group* condotti nella città di Poitiers hanno riguardato 20 giovani (9 uomini e 11 donne) inseriti in percorsi di studio superiore, a prescindere dall'anno di iscrizione, e diversamente equipaggiati di risorse tanto economiche quanto culturali. Va precisato però che questi giovani, a differenza di coloro che hanno preso parte alle interviste biografico-narrative, non sono tutti iscritti in un'università *stricto sensu*, in quanto provengono dalle varie istituzioni presenti nel panorama dell'alta formazione francese. In effetti, con il proposito di favorire una più ampia eterogeneità interna ai gruppi, si è deciso di diversificare la platea dei partecipanti ai *focus group* anche sul fronte dell'esperienza educativa. In particolare, hanno preso parte agli incontri 8 universitari, 7 studenti delle *Grandes Écoles* e 5 studenti iscritti in istituti di alta formazione tecnica e professionale (cfr. Appendice metodologica).

4.1.4 I contesti della ricerca

Molto si è detto nei capitoli precedenti riguardo ai punti di contatto e alle differenze tra l'Italia e la Francia sul fronte dell'educazione. Da un lato, la ricostruzione socio-storica ha mostrato come i profondi mutamenti che a partire dagli anni Sessanta hanno preso forma a livello europeo nella formazione terziaria e nel tessuto sociale si siano configurati in modo diverso nei due contesti nazionali (cfr. Cap. I). Dall'altro, l'analisi degli scenari contemporanei ha messo in rilievo come in entrambi i paesi, in seguito al processo di massificazione, si sia delineata un'istruzione di terzo livello ad ampio accesso, ma in cui le disuguaglianze sociali persistono e divengono più difficili non solo da leggere, ma anche da contrastare (cfr. Cap. II). Ora però, prima di passare a presentare i risultati della ricerca empirica, occorre andare più nel dettaglio e definire i due contesti indagati: Napoli e Poitiers.

La città di Napoli rappresenta un caso di studio emblematico, almeno per due ragioni. Innanzitutto perché, pur essendo l'unica metropoli del Sud del paese, ha fatto registrare tradizionalmente alti livelli di disagio sia economico che sociale, dovuti *in primis* alle condizioni critiche del mercato del lavoro locale. Come scrive Pugliese, infatti, "a partire dagli anni Settanta l'industria e il settore ad essa collegato sono andati gradualmente perdendo peso, ma non sono stati sostituiti da alcuna politica alternativa. In questo modo, i processi di deindustrializzazione della città e del suo *hinterland* sono

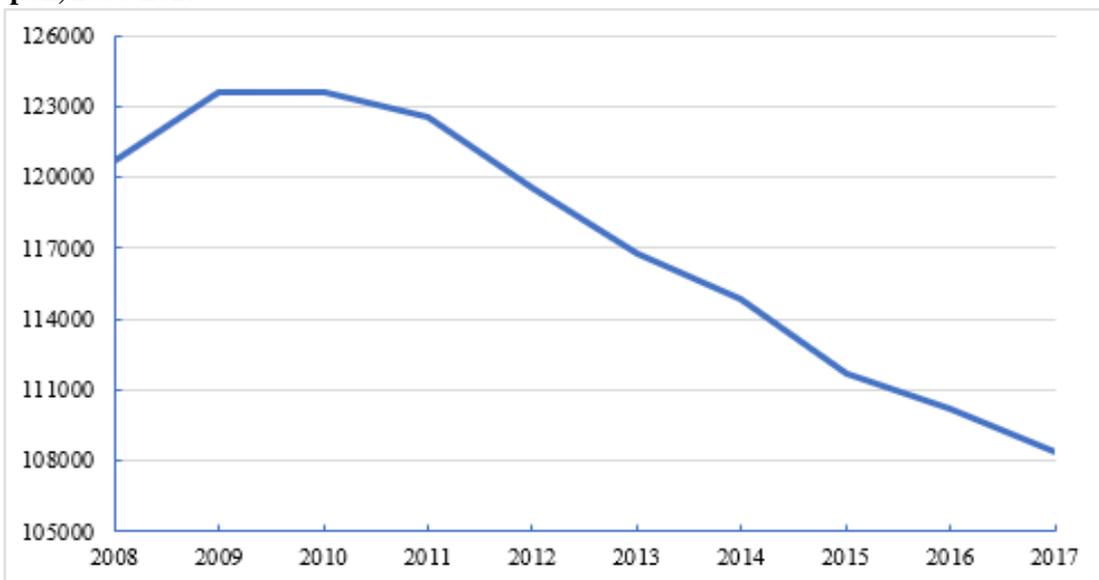
andati avanti con pesanti e difficoltose implicazioni sociali” (Pugliese 2007, 109). In secondo luogo perché, nonostante si caratterizzi per una situazione occupazionale piuttosto problematica, Napoli rappresenta storicamente il più importante centro universitario del Mezzogiorno, nonché una delle più grandi realtà accademiche in Italia. Difatti, la città è sede di quattro atenei statali (l'Università degli Studi di Napoli “Federico II”, l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", l'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli" e l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope"), di due atenei privati (l'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" e la Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale), di un istituto per l'alta formazione musicale e coreutica (il Conservatorio di San Pietro a Majella) e di un istituto per l'alta formazione artistica (l'Accademia di belle arti di Napoli). A ciò va aggiunto che la Campania, e Napoli in maniera particolare, risultano le aree più giovani del paese, il che rende rilevante e significativo mettere a punto studi e indagini empiriche che si concentrano sulla popolazione giovanile.

Diversamente da Napoli, Poitiers – città situata nel centro-ovest della Francia e capoluogo del dipartimento della Vienne, nella regione Nuova Aquitania – non presenta un quadro economico e sociale caratterizzato da particolari disagi, seppure il tenore di vita medio risulti al di sotto di quello nazionale di quasi 10 punti percentuali (Insee 2018). Si tratta di un'area urbana in cui le attività economiche afferiscono quasi esclusivamente al settore dei servizi e del piccolo commercio. Passando alle dimensioni legate all'istruzione superiore, invece, si riscontrano importanti elementi in comune con Napoli. Come la città partenopea, infatti, anche Poitiers si distingue per una lunga tradizione accademica, tant'è che da più di un decennio è diventata l'area metropolitana francese con la più alta proporzione di studenti universitari in rapporto alla popolazione residente, circa il 23% (MEN 2018). La città, inoltre, non solo ospita un importante ateneo, ma è anche sede di numerose istituzioni formative di livello terziario, sia pubbliche (l'Institut d'administration des entreprises, l'Institut universitaire de formation des maîtres, l'École nationale supérieure d'ingénieurs de Poitiers) che private (l'École nationale supérieure de mécanique et d'aérotechnique de Poitiers, l'École supérieure de commerce et de management).

Un aspetto che vale la pena sottolineare è il fatto che in entrambi i contesti in cui ha preso forma l'indagine empirica – a Napoli così come a Poitiers – l'andamento delle

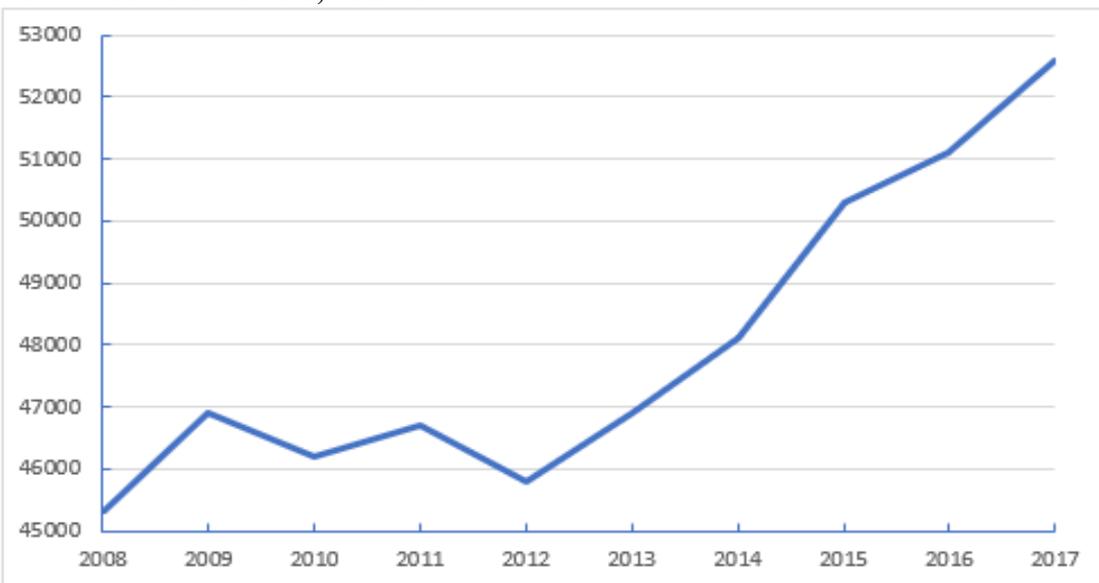
iscrizioni nelle istituzioni formative di terzo livello è perfettamente in linea con l'andamento che si è registrato a livello nazionale (cioè in Italia e in Francia). Le figure 4.a e 4.b presentano la variazione del numero di studenti iscritti nell'istruzione terziaria dal 2008 al 2017 rispettivamente a Napoli e a Poitiers.

Fig. 4.a – Iscritti alle istituzioni universitarie aventi sede nell'area metropolitana di Napoli, 2008-2017



Fonte: Miur – Anagrafe nazionale degli studenti

Fig. 4.b – Iscritti alle istituzioni formative di livello terziario aventi sede nella *commune* di Poitiers, 2008-2017



Fonte: MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* [2008-2017]

Come si può osservare dalle figure 4.a e 4.b le iscrizioni nell'istruzione superiore a Napoli e a Poitiers seguono una tendenza opposta. A Napoli – in modo congruente a quanto si è visto per la più generale situazione italiana, in cui la platea studentesca diminuisce di anno in anno – il numero di iscritti si riduce drasticamente in 10 anni, passando da più di 120 mila nel 2008 a circa 108 mila nel 2017, con un decremento pari al 10.2%. Mentre a Poitiers – in conformità a quanto si è detto per la Francia, dove dagli anni Sessanta del secolo scorso la popolazione studentesca tende costantemente a crescere – le iscrizioni passano da 45 mila nel 2008 a più di 52 mila nel 2017, con un incremento del 16.1%. Ciò mette in rilievo per un verso come le trasformazioni di ampia portata che negli ultimi decenni hanno interessato il sistema educativo italiano e quello francese trovino pieno compimento a livello locale, per l'altro come Napoli e Poitiers, presentando scenari in linea con le rispettive realtà nazionali, risultino due contesti particolarmente indicativi.

4.2 Un approfondimento sul metodo: il BIM

Fin qui sono stati presentati gli aspetti salienti dell'indagine condotta, con un'enfasi particolare sulle differenti fasi che hanno contribuito a delineare l'esperienza empirica, dalla definizione dell'oggetto di studio e degli interrogativi di ricerca fino alla descrizione dei contesti presi in esame. Passiamo ora a una più dettagliata riflessione teorica sul metodo. Come anticipato a più riprese, il BIM si iscrive in quello che Bichi (1999) designa come “campo biografico”⁶⁴, ovvero un insieme di approcci, anche molto distanti tra loro da un punto di vista epistemologico, che nei loro modelli di indagine mirano alla comprensione dei fenomeni sociali attraverso la raccolta e l'analisi del materiale biografico.

Dunque – prima di focalizzare l'attenzione sui caratteri distintivi del BIM – è opportuno ripercorrere brevemente la storia dell'approccio biografico, avendo chiaro che il suo sviluppo nell'ambito delle scienze sociali rappresenta il tentativo di superare la tradizionale antinomia tra il livello macrosociologico e il livello microsociologico. Come mette in evidenza Capecchi (1985), infatti, l'obiettivo principale dell'analisi

⁶⁴ L'utilizzo del concetto bourdesiano di campo è giustificato dal fatto che, come sostenuto dalla stessa Bichi (1999; 2002), si tratta di un insieme fortemente complesso, disorganico e multiforme, che vede la compresenza di tematiche contrapposte e di una pluralità di programmi culturali, di filosofie di ricerca e di rappresentazioni del ricercatore.

biografica è quello di tracciare una possibile via di superamento alla contrapposizione tra sociologia del sistema e sociologia dell'azione, fornendo al ricercatore strumenti analitici e cornici di senso utili a comprendere in che maniera prende forma l'agire sociale tra vincoli strutturali e libertà individuali, oppure, per dirla *à la* Bourdieu, tra *habitus* e soggettività.

4.2.1 Le radici storiche dell'approccio biografico

Come è noto, il primo vero e proprio utilizzo sociologico di materiali di tipo biografico risale all'imponente opera di Thomas e Znaniecki (1918-1920), intitolata *The Polish Peasant in Europe and America*, in cui gli autori, con l'intento di indagare i cambiamenti di comportamento e di mentalità in seguito al distacco dal paese di origine, propongono un uso scientifico dell'autobiografia. Come mette in luce Chapoulie (2001), si tratta della prima indagine empirica che si prefigge di legare in modo stringente le dimensioni oggettive e le dimensioni soggettive del sociale, connettendo la raccolta e l'analisi di documenti biografici all'obiettivo di giungere alla costruzione di schemi generali di analisi della società⁶⁵.

Sulla scia di Thomas e Znaniecki, tra gli anni Venti e Trenta del Novecento numerosi sono gli studiosi che iniziano a guardare alla biografia come possibile fonte di analisi sociologica e molteplici sono i contributi che si focalizzano sulle traiettorie di vita e sul punto di vista degli attori sociali. Tra le esperienze empiriche che prendono forma in questi anni, un posto di particolare rilievo è assunto dal lavoro di Anderson (1923), denominato *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*. Lo studio – che costituisce la prima monografia della Scuola di Chicago e che dà avvio al riconoscimento dell'osservazione partecipante come metodologia di ricerca sociologica – rivela che l'esperienza della sottoccupazione e del vagabondaggio assume caratteristiche differenti in funzione delle risorse possedute (non solo economiche, culturali e sociali, ma anche riflessive) e dei percorsi biografici. In particolare, concentrandosi sui valori e sulle varie forme di organizzazione degli *hobos* che risiedono nella città di Chicago,

⁶⁵ Chapoulie (2001) sostiene che l'intenzione di Thomas e Znaniecki di collocare la vita delle persone in un quadro caratterizzato sia da condizioni strutturali che da spazi di libertà individuale va rintracciata a partire dall'impiego che gli autori fanno di specifici concetti: quello di *attitudine*, inteso come mediazione tra condizioni oggettive e condotte sociali; quello di *valore*, concepito come giustificazione di singoli comportamenti; e non di minore importanza quello di *definizione della situazione*, interpretato come maniera di categorizzare le interazioni tra sé e gli altri.

Anderson mostra che i senza fissa dimora se per un verso vivono una condizione di disagio oggettiva, per l'altro si muovono in un universo estremamente eterogeneo di modi di vita, di culture e di codici morali.

A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, come sottolinea Bichi (1998), il monopolio degli approcci funzionalisti e dei metodi di indagine quantitativi fa progressivamente cadere in disuso il ricorso al materiale biografico nella ricerca sociologica. Prende avvio, infatti, un lungo periodo nel quale la scienza viene considerata uno strumento per il miglioramento sociale, destinata a produrre, in linea con le impostazioni teoriche di quel tempo, risultati applicabili nella pratica e che devono condurre in direzione di un maggiore "progresso" socio-economico e culturale.

Solo tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta inizia a tornare alla ribalta un interesse per la "qualità", spinto, sul versante epistemologico, dall'idea che la raccolta, l'analisi e la pubblicazione delle biografie possano contribuire alla definizione di una storia "dal basso", dando finalmente voce al popolo e soprattutto ai gruppi tradizionalmente più emarginati; sul versante metodologico, dalla crescente diffusione di considerazioni critiche sugli approcci quantitativi e sulla convinzione che soltanto ciò che è rigorosamente misurabile debba essere considerato scientifico. Inoltre, come scrive Bichi "altre ragioni di questo *revival* possono essere rintracciate nelle peculiari caratteristiche della realtà storico-sociale di questi anni, in cui la coesistenza della tradizione e della modernità suscita il bisogno di raccogliere le vestigia di un passato minacciato dalla sparizione" (Bichi 1998, 12). Due sono i contributi che segnano prepotentemente il ritorno sulla scena della ricerca biografica: *Histoire de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie* di Bertaux (1976) e *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale* di Catani e Mazé (1982). Bertaux – mosso dall'intento di far conoscere la tradizione di ricerca sociologica della Scuola di Chicago, intento che lo porterà nel 1984 a fondare il comitato di ricerca *Biography and Society* – pone le fondamenta per una concettualizzazione dei racconti di vita come racconti di pratiche. Il suo approccio, che egli stesso definisce etnosociologico, si basa sulla distinzione tra storia di vita (*histoire de vie*) e racconto di vita (*récit de vie*)⁶⁶, in base alla quale il primo termine designa la storia vissuta da una persona, mentre il

⁶⁶ La distinzione è operata anche da Denzin (1970), che utilizza però le espressioni *life story* e *life history*, per indicare rispettivamente la storia vissuta e la storia narrata.

secondo indica il racconto che questa ne fa, su richiesta e in un preciso momento. Secondo l'autore, il compito del ricercatore è quello di raccogliere e di analizzare i *récits de vie*, in quanto questi consentono, da una parte, di ricostruire i meccanismi e i processi che hanno condotto i soggetti in una precisa traiettoria biografica, dall'altra, di comprendere il modo in cui gli individui mettono in atto pratiche soggettive per gestire le situazioni di vita che si trovano a fronteggiare. Passando a Catani e Mazé – il primo un sociologo di origini italiane emigrato in Francia all'età di 23 anni, la seconda una donna nata e cresciuta nelle campagne francesi che per seguire il marito si sposta in una *banlieue* parigina – va innanzitutto definita la struttura che caratterizza *Tante Suzanne*. Il libro è costituito da cinque lunghi racconti della Mazé e da minuziosi commenti e profonde analisi di Catani, che appaiono tuttavia nettamente separati. La narrazione si configura così come una storia di vita sociale, in cui la biografa fa rivivere la sua esperienza di abbandono della campagna e di insediamento in città e lo studioso fa emergere il significato di un fenomeno sociale – quello dell'urbanizzazione e dell'esodo rurale – legando il cambiamento sociale al vissuto soggettivo.

Come sostengono Dubar e Nicourd (2017), Bertaux e Catani, pur rifacendosi a uno stesso paradigma sociologico, hanno diversi intenti scientifici e presentano due differenti visioni dell'analisi biografica. Difatti, Bertaux, adottando una prospettiva etnografica in cui il racconto di vita viene considerato come una fonte da incrociare con altre informazioni, si propone di raccogliere dati oggettivi sui processi sociali che contribuiscono a strutturare le pratiche soggettive. Mentre Catani, abbracciando una prospettiva sociocomprendiva in cui è possibile produrre conoscenza sociologica attraverso lo studio di una singola storia di vita, si prefigge di mettere in luce il senso soggettivo delle pratiche, che emerge dalla ricostruzione delle esperienze biografiche inscritte nei processi sociali.

Nonostante le forti differenze che separano Bertaux e Catani, non va trascurato di sottolineare come nei contributi dei due autori siano chiaramente rintracciabili gli assunti teorici che caratterizzano l'approccio biografico così come lo conosciamo oggi. Innanzitutto, entrambi pongono una decisa attenzione al soggetto, il quale assume un ruolo tutt'altro che passivo nella costante interazione tra la realtà sociale esterna e il suo mondo esperienziale. In secondo luogo, sia per l'uno che per l'altro la biografia non va certo considerata come un susseguirsi di eventi, ma come l'esito di un lavoro

biografico, come un modello di orientamento utile all'individuo per regolare la propria partecipazione alla società e per attribuire un senso al suo vivere quotidiano. In terzo luogo, infine, per Bertaux così come per Catani, attraverso l'osservazione del singolo si può giungere a comprendere il più ampio contesto in cui questo è inserito, in quanto si assume che ci siano altre vite non troppo dissimili, oppure significativamente connesse anche se diverse a quella studiata direttamente da vicino; si suppone cioè che ci sia un referente collettivo in cui situare quella singola vita.

4.2.2 Sulle storie di vita: concezioni, funzioni, potenzialità

Come evidenzia Bichi (1998), dalla profonda differenziazione disciplinare, teorica e metodologica che contraddistingue l'approccio biografico deriva una grande varietà di termini utilizzati per designare il materiale empirico di cui quest'approccio si nutre. Biografie, narrazioni biografiche, storie di vita, racconti di vita, sono soltanto alcune delle espressioni a cui si fa più frequentemente ricorso⁶⁷. Ma al di là delle etichette, risulta necessario sgomberare il campo da possibili fraintendimenti e giungere a una concezione precisa del materiale biografico.

Adottando tra le molteplici proposte terminologiche presenti in letteratura quella di storia di vita (Olagnero e Saraceno 1993), occorre prima di tutto precisare perché quest'ultima non è assimilabile né all'autobiografia né all'intervista. La diversità tra autobiografia e storia di vita risiede sostanzialmente nella presenza o meno di un interlocutore, il quale raccoglie, analizza, interpreta e costruisce la narrazione. Infatti, se la prima può essere definita come un particolare tipo di racconto nel quale narratore e protagonista coincidono, la seconda viene intesa come un insieme organizzato in forma cronologico-narrativa di eventi e di esperienze relativi alla vita di una persona e da questa raccontati a qualcun altro. La differenza tra intervista e storia di vita, invece, risiede principalmente nello statuto che assume la parola del narratore (Demazière e Dubar 2000). Difatti, nell'intervista (che sia essa strutturata, semi-strutturata o in profondità) la narrazione, volta a raccogliere dati e a stabilire fatti che siano il più possibile autentici, è trattata come una base di informazioni la cui veridicità deve essere prima provata e poi confermata; mentre nella storia di vita, il racconto, teso a ricostruire il

⁶⁷ Alcune di queste espressioni possono essere attribuite a precisi autori di riferimento, tra questi i più rilevanti ai fini della trattazione che viene presentata vengono citati in testo. Per un approfondimento circa la terminologia che caratterizza il campo biografico si rimanda a Bichi, 2002.

vissuto soggettivo del biografo, viene concepito come una testimonianza di credenze, di significati e di punti di vista che costituiscono il risultato eterogeneo di una determinata esperienza del mondo sociale.

Da quanto detto fin qui emerge come nell'approccio biografico ciascuna persona intervistata venga considerata non solo come fonte informativa, miniera dalla quale estrarre "materiale grezzo" che poi il ricercatore raffinerà (Bichi 2002), ma anche come soggetto attivo, capace di raccontarsi e di raccontare l'universo sociale in cui prende forma la sua storia personale. Anche in virtù del fatto che, come suggerisce la sociologia di orientamento fenomenologico, il narratore conosce molto più di quello che ritiene di conoscere⁶⁸. Ciò conduce alla concezione di storia di vita proposta da Kohli (1986), uno studioso che ha offerto importanti contributi all'analisi biografica. Secondo l'autore una storia di vita è una storia narrata in tempo reale sugli avvenimenti del passato, influenzata tanto dal sistema di significati del presente quanto dalle visioni del futuro; è la storia che un individuo sceglie di raccontare circa l'esistenza che ha vissuto, costituita da quello che lui ricorda della sua vita e dagli aspetti di questa che vuole che gli altri conoscano; è una storia che, configurandosi in termini di una costruzione sociale, contiene in sé la complessa articolazione tra la biografia individuale e la struttura del contesto circostante.

Bertaux (1997) – che nella sua prospettiva etnosociologica adotta una concezione del materiale biografico che presenta molti punti di contatto con quella proposta da Kohli – identifica tre differenti funzioni assunte dalle storie di vita (nel lessico dell'autore *récits de vie*): la *funzione esplorativa*, quella *analitica* e quella *espressiva*. La prima – la *funzione esplorativa* – entra in gioco nella fase iniziale di un'indagine empirica, quando le biografie permettono al ricercatore di iniziare a familiarizzare con l'oggetto di studio. Come scrive lo stesso autore, "dans cette phase exploratoire les premiers entretiens ont pour fonction de initier le chercheur aux particularités du terrain et du phénomène social qu'il va étudier" (Bertaux 1997, 52). La seconda – la *funzione analitica* – inizia con l'individuazione delle fonti informative per proseguire

⁶⁸ Come sottolinea Bertaux (1997), il racconto dell'intervistato si compone complessivamente di tre elementi: il percorso biografico, cioè la successione temporale di avvenimenti e di situazioni che segue la dimensione storica dell'esperienza vissuta; la totalizzazione soggettiva, ovvero la realtà psichica e semantica del narratore che prende corpo attraverso uno sguardo retrospettivo sulla sua biografia; la discorsività, ossia ciò che il soggetto dice rispetto a quello che sa e rispetto a quello che pensa di sapere della sua esperienza di vita.

fino alla saturazione del materiale biografico, poiché le testimonianze raccolte danno la possibilità allo studioso di formulare delle ipotesi, di giungere a dei risultati e di dimostrare la validità del suo modello teorico. Come mette in luce l'autore, infatti, "dans ce stade le chercheur multiplie les observations de terrain, les conversations, les récits de vie ; en suivant par la réflexion les pistes qui ouvrent les témoignages et en développant les indices qui lui sont fournis au détour d'une phrase ou d'un récit plus ou moins long" (Bertaux 1997, 54). Infine, la terza – la *funzione espressiva* – riguarda non tanto la fase di campo, quanto quella di comunicazione dei risultati, poiché la pubblicazione integrale delle storie di vita raccolte consente a chi fa ricerca di restituire in modo esemplificativo e in forma narrativa la complessità delle analisi condotte⁶⁹. Come sostenuto dall'autore, "certains récits de vie sont tellement chargés de force expressive que le chercheur sera tenté de les publier. En publiant un récit de vie in extenso on lui fait remplir non une fonction de recherche, mais une fonction de communication" (Bertaux 1997, 55).

Nonostante la vasta letteratura sul tema e i numerosi sforzi di sistematizzazione, vuoi sul versante della concezione delle storie di vita vuoi su quello delle funzioni che queste possono assumere nelle diverse fasi del lavoro sul campo, nelle scienze sociali l'utilizzo dell'approccio biografico è stato per lungo tempo circoscritto al solo studio della marginalità e dell'esclusione sociale⁷⁰. Negli ultimi decenni, però, la sociologia qualitativa in generale e la ricerca biografica in particolare hanno moltiplicato i loro tradizionali ambiti di analisi, a fronte sia di un rinnovato dibattito sui fondamenti che regolano la conoscenza sociologica, sia dei profondi cambiamenti intervenuti nel passaggio dalla società salariale alla società post-salariale. Tra questi va citata, come mette in rilievo Spanò (2007), la poderosa spinta all'individualizzazione che, dando maggiore spazio alla capacità di *agency*, impone a chi fa ricerca sociale di mettere l'accento sulla dimensione esperienziale del soggetto e sulla vita quotidiana come ambito in cui

⁶⁹ Come evidenzia Melucci (1998), Bourdieu è uno degli autori che propone un utilizzo espressivo del materiale biografico. Difatti, in *La Misère du monde* (Bourdieu 1993) – che raccoglie più di cinquanta storie di vita di contadini, di operai, di insegnanti e di operatori del terzo settore – il sociologo francese riporta integralmente le biografie raccolte, limitandosi esclusivamente a presentarne una possibile chiave di lettura.

⁷⁰ Come afferma Bichi (2002), le ragioni di ciò vanno rintracciate, da un lato, nella peculiarità storica, economica e sociale del periodo in cui l'approccio biografico ha conosciuto una più ampia diffusione, dall'altro, nelle sue radici storiche che, come si è detto, risalgono alla tradizione sociologica della Scuola di Chicago.

le persone costruiscono il senso del loro agire, non più inscritto esclusivamente nelle strutture sociali. Difatti, per l'autrice l'approccio biografico si rivela particolarmente fruttuoso qualora l'obiettivo di ricerca sia quello di capire come gli individui fronteggiano il mutamento. Un obiettivo conoscitivo, questo, che acquista sempre maggiore rilevanza in una società, come quella attuale, nella quale tutti noi siamo chiamati a "incorporare" i cambiamenti nelle differenti sfere della nostra vita molto più che nel passato (Spanò 2005). In altre parole, come sostenuto da Bertaux (1997), la forza della ricerca biografica sta nel fatto che oggi più che mai essa permette di leggere i fenomeni sociali che prendono forma nel vivere quotidiano, ovvero nelle relazioni familiari e interpersonali, nelle transizioni all'età adulta, nella costruzione delle carriere lavorative e – ciò che più interessa la ricerca che si sta descrivendo – nelle esperienze formative e nei percorsi educativi.

4.2.3 La raccolta delle storie di vita

È nella cornice teorica fino ad ora descritta che si colloca il BIM, messo a punto da Rosenthal (1993) e negli anni più recenti ripreso da Wengraf (2008)⁷¹. Tale metodo, in linea con gli apparati concettuali e le direttrici epistemologiche appena delineate, si pone in forte opposizione alla *survey*, non solo perché permette al soggetto intervistato di esprimersi apertamente, con piena libertà di parola, ma anche perché connette i fenomeni sociali ai contesti di azione individuale⁷². Sono molteplici i riferimenti teorici che sottendono il BIM, tra questi i più significativi risultano: l'ermeneutica strutturale, sviluppata da Oevermann nel corso degli anni Sessanta, capace di mettere a fuoco la struttura di senso latente che contraddistingue ogni produzione discorsiva; la *Grounded Theory* di Glaser e Strauss (1967), secondo la quale nella ricerca sociale osservazione ed elaborazione teorica procedono di pari passo, in un'interazione costante e continua; la *Part-Whole Theory* di Sheff, che mette in rilievo come ciascun elemento

⁷¹ Va precisato che il BIM costituisce una gemmazione del *Biographical Analytical Approach*, sviluppato da Schütze (1992) in un noto articolo dedicato alle implicazioni biografiche dell'esperienza della guerra di un giovane soldato tedesco.

⁷² A riguardo, Bertaux (1981) sostiene che l'analisi biografica rappresenta il tentativo più convincente di mediare tra la sociologia dei fatti sociali (basata sulla logica dei grandi numeri) e la psicologia (incentrata sullo studio dei casi individuali). L'autore segnala, infatti, che strutturalismo, funzionalismo e marxismo da un lato e psicanalisi dall'altro vanno considerati come paradigmi che assumono un distacco di fondo tra l'individuo e la società, mentre i metodi biografici partono dall'assunto che per comprendere società sempre più differenziate occorre dotarsi di strumenti flessibili.

o frammento del discorso acquisisca significato solo all'interno di una cornice più ampia; in ultimo, la psicologia della *Gestalt*, che teorizza l'esistenza di una struttura mentale complessiva che, da una parte, dà significato ai singoli eventi e, dall'altra, guida il narratore nel suo racconto.

Nel BIM il soggetto intervistato viene considerato come un attore libero, come il biografo della propria storia di vita che, selezionando ciò che ritiene importante e scegliendo ciò che intende condividere, “monta” il suo racconto tra i tanti racconti possibili. Dunque, come sostiene Rosenthal (1993), dietro una narrazione vi è sempre una *hidden agenda*, vale a dire un costrutto biografico complessivo, un principio selezionatore che determina il modo in cui l'intervistato compone il *patchwork* che tiene insieme i frammenti del suo vissuto biografico. Secondo l'autrice, tale principio, di cui talvolta il narratore stesso è totalmente inconsapevole, è sottoposto a continue sollecitazioni, dal momento che ogni nuova esperienza – comprese la stessa intervista e l'interazione con l'intervistatore – può trasformare la prospettiva presente, alterare la riletture del passato e modificare le disposizioni verso il futuro.

Passando alla tecnica di rilevazione vera e propria, cioè l'intervista biografico-narrativa (Rosenthal 2004), questa si articola in tre fasi strettamente interconnesse tra loro, che mirano a limitare fortemente l'interferenza del ricercatore al fine di permettere l'emersione del sistema di rilevanza del soggetto intervistato: la fase della *main narration* (narrazione principale), la fase delle *internal questions* (domande interne alla narrazione del biografo) e quella delle *external questions* (domande esterne alla narrazione del biografo, ma rilevanti per il ricercatore)⁷³. Nella prima fase – quella della *main narration* – il soggetto è sollecitato, attraverso un unico e ampio stimolo iniziale⁷⁴, a raccontarsi, a narrare la propria storia e a farsi carico della gestione del colloquio. L'intervistatore, pertanto, non interrompe il flusso narrativo e si limita a un ascolto attivo, dimostrando un ampio e reale interesse per tutto ciò che gli viene detto. Nella seconda fase – quella delle *internal questions* – il ricercatore chiede al soggetto

⁷³ La tecnica di intervista sviluppata da Rosenthal non si discosta molto da quella proposta da Schütze (1992), che pure prevedeva l'articolazione in tre fasi.

⁷⁴ A titolo esemplificativo, viene riportato di seguito lo stimolo iniziale utilizzato nelle 30 interviste biografico-narrative raccolte: “Sto conducendo una ricerca sui giovani, in particolare sulle loro scelte educative. Vorrei che mi parlassi di te, che mi raccontassi la tua vita fino ad oggi. Puoi iniziare da dove vuoi, sono interessato a tutto ciò che mi dirai. Prenditi tutto il tempo che desideri, io non ti interromperò. Prenderò soltanto qualche appunto. Naturalmente l'intervista è anonima e tutto ciò che mi dirai resterà assolutamente privato” (cfr. Appendice metodologica).

intervistato, attraverso domande evocative finalizzate a stimolare il ricordo piuttosto che a cercare spiegazioni, di tornare in maniera più dettagliata su persone, eventi e situazioni menzionati spontaneamente. Nel porre le domande l'intervistatore è chiamato a seguire lo stesso ordine sequenziale e lo stesso registro comunicativo del biografo. Infine, nella terza fase – quella delle *external questions* – il ricercatore formula interrogativi, che ora possono non essere di tipo narrativo, sia su aspetti della narrazione che necessitano di un maggior approfondimento, sia su tematiche e argomenti estranei al racconto, ma di interesse generale per la ricerca.

Non si può, dunque, non essere d'accordo con Bichi (2002) quando sottolinea che la traccia di un'intervista biografico-narrativa deve essere aperta, nascosta e interiorizzata. Aperta sia perché deve poter subire variazioni in qualsiasi fase del percorso di ricerca, sia perché la sua articolazione non deve condizionare in alcun modo la narrazione, fortemente legata al contesto e al momento dell'interazione tra il biografo e il ricercatore. Nascosta perché nel corso dell'intervista la traccia deve funzionare fondamentalmente come promemoria, ma senza essere esplicitata, senza entrare nella logica dell'interazione. Infine, la traccia deve essere interiorizzata, deve cioè essere fatta propria dall'intervistatore, che può così gestire il colloquio con la giusta libertà cognitiva che gli consente di lasciarsi sorprendere e di massimizzare le potenzialità conoscitive offerte dalla ricerca biografica.

4.2.4 *L'analisi delle storie di vita*

Terminata l'intervista e trascritta secondo i criteri di cui si è discusso in precedenza, si può finalmente entrare nel vivo del lavoro interpretativo. Come mette in evidenza Bertaux (1976), però, una storia di vita non è una storia qualunque, in quanto: è un racconto di tipo autoriflessivo, che prende forma a partire da fatti realmente accaduti e dai segni che questi fatti hanno lasciato nell'esperienza biografica; è una narrazione improvvisata all'interno di una relazione dialogica con un ricercatore, che orienta il colloquio in direzione di quelle dimensioni pertinenti allo studio del suo oggetto di ricerca. L'analisi, dunque, non può certo limitarsi a una lettura approfondita, ma deve seguire precisi criteri scientifici, così da allontanare il pericolo di perdersi *nelle e tra* le biografie. In effetti, come scrivono Dubar e Nicourd, "l'excès d'intelligibilité que comporte toute source biographique impose au sociologue de se doter d'une solide

méthode d'analyse des données. [...] Parce qu'un récit comporte toujours une forme d'auto-analyse, le premier piège consisterait à prendre le récit comme explicatif en soi. C'est le regard sociologique qui permet de construire les résultats ; cela au travers d'une protocole d'analyse spécifique" (Dubar e Nicourd 2017, 84).

L'analisi del materiale biografico può essere condotta attraverso due differenti modalità di lettura: una di tipo nomotetico, l'altra di tipo idiografico. Nel primo caso l'intento è quello di rintracciare gli elementi comuni nelle interviste raccolte, in modo da individuare delle regolarità nelle storie di vita prese in esame. Nel secondo caso, invece, l'obiettivo è la ricostruzione ermeneutica del caso, si tratta cioè di decodificare il testo dell'intervista per cogliere i significati impliciti e latenti di quanto viene raccontato, così da comprendere la realtà biografica del narratore. Nella ricerca che viene presentata si è scelto di focalizzarsi sulla seconda modalità di lettura, vale a dire quella idiografica, in quanto questa consentirà di individuare il principio selezionatore nascosto e di comprendere il significato soggettivo che ciascun intervistato attribuisce alla propria esperienza scolastica e universitaria.

Come mette in rilievo Rosenthal (1993), per giungere alla ricostruzione ermeneutica del caso sono due i principi che devono guidare il ricercatore, il principio dell'analisi ricostruttiva e quello della sequenzialità. Nell'analisi ricostruttiva non si parte da una teoria di base o da assunzioni precostituite, ma si procede alla spiegazione di singoli dati, fino a giungere all'individuazione di una struttura di senso generale. La logica utilizzata è quella adduttiva, molto simile al lavoro investigativo di Sherlock Holmes, nella quale si avanzano una serie di ipotesi – e si lasciano dunque aperte una pluralità di strade alternative – che verranno poi confermate o smentite nel corso dell'elaborazione interpretativa⁷⁵. Si tratta di un continuo lavoro di costruzione-demolizione di supposizioni e di congetture, definite sempre più accuratamente man mano che l'analisi progredisce. Il principio di sequenzialità, invece, prende avvio dall'assunto che ciascuna azione costituisce una scelta, più o meno consapevole a seconda delle circostanze in cui viene compiuta, tra alternative disponibili in una determinata situazione. Il ricercatore, chiamato a limitarsi allo studio di ciascuna sequenza di azioni

⁷⁵ Come mostra Ginzburg (1979), il modello epistemologico basato sull'adduzione, al quale l'autore dà il nome di paradigma indiziario, prende forma tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento nel campo della storia dell'arte (il riferimento principale è al metodo "morelliano", utilizzato per l'attribuzione di dipinti anonimi o in pessimo stato di conservazione), per poi diffondersi in altri ambiti di studio, come appunto le scienze sociali.

e a ignorare il seguito della storia, prende in considerazione tutte le ipotesi possibili. In questo modo soltanto nel corso delle sequenze successive scoprirà quali di queste sono verificate e quali non lo sono. In termini pratici, gli aspetti che vanno indagati in ogni sequenza sono il *range* delle possibilità a disposizione del soggetto, la scelta fatta, le opzioni “scartate” e le conseguenze delle decisioni prese, con l’obiettivo di ricostruire la struttura complessiva del caso, di contestualizzare le esperienze biografiche e di rendere manifesti i principi che guidano l’azione individuale (Spanò 2005; 2007). L’analisi sequenziale viene eseguita parallelamente su due livelli: quello della vita vissuta (*life history*), che consente di ricomporre gli eventi biografici nel modo in cui si sono succeduti e di individuare il significato delle esperienze al tempo in cui queste sono state vissute; e quello della vita narrata (*life story*), che permette invece di ricostruire l’ordine cronologico della narrazione e di mettere a fuoco il significato presente delle esperienze passate.

Nella proposta di Rosenthal (1993)⁷⁶, l’analisi ermeneutica delle storie di vita si articola in cinque *steps*: l’analisi dei dati biografici; la ricostruzione della vita narrata; la ricostruzione della vita vissuta; la micro-analisi dei segmenti testuali; la comparazione tra *life story* e *life history*. Nel primo *step*, l’analisi dei dati biografici, si ricostruisce l’ordine cronologico degli eventi e dei fatti nel modo in cui essi sono concretamente accaduti, così da delineare lo sfondo per le analisi successive. Nel secondo, la ricostruzione della vita narrata, si analizzano invece i dati seguendo la cronologia utilizzata dal biografo e, prendendo in esame esclusivamente la *main narration*, si scompone il racconto in sotto-unità testuali secondo tre criteri: il cambio di *speaker*, la variazione tematica e la modifica dello stile narrativo. Gli obiettivi ora sono due, quello di ricostruire l’interpretazione che il soggetto intervistato fornisce della sua vita alla luce della prospettiva del presente e quello di formulare delle ipotesi sull’*hidden agenda*, ovvero sul principio selezionatore che spinge il narratore a parlare di determinati avvenimenti e a evitarne altri. Nel terzo *step*, la ricostruzione della vita vissuta, viene rielaborata la prospettiva del passato e cioè il senso delle esperienze al tempo in cui esse sono state vissute. Gli interrogativi che guidano il ricercatore in questo *step* dell’analisi riguardano prioritariamente il significato (manifesto o latente) che ogni

⁷⁶ Una proposta alternativa a quella di Rosenthal sulle procedure di analisi del materiale biografico, alla quale va riconosciuto il merito di presentare un alto grado di strutturazione, è avanzata da Demazière e Dubar, 2000 e da Demazière, 2008.

evento ha assunto nella biografia analizzata. Nel quarto *step*, la micro-analisi dei segmenti testuali, le ipotesi più rilevanti formulate sul caso vengono verificate su una o più sequenze testuali; in altri termini, le supposizioni elaborate tanto sull'*hidden agenda*, quanto sul senso attribuito dal narratore alle proprie azioni sono testate con analisi dettagliate di singoli segmenti del racconto. Infine, nel quinto e ultimo *step*, la comparazione tra *life story* e *life history*, si cerca di individuare la logica che regola i legami tra il piano della vita vissuta e il piano della narrazione, prestando particolare attenzione alle contraddittorietà tra i fatti realmente accaduti e l'interpretazione che l'intervistato ne dà nella (sua) prospettiva del presente. Solo ora si può ricostruire la struttura del caso e si possono rintracciare le chiavi interpretative che permettono di rileggere coerentemente la biografia.

4.2.5 L'utilizzo delle storie di vita

A seguito della raccolta e dell'analisi del materiale biografico, il ricercatore qualitativo è chiamato a fare i conti con l'utilizzo dei dati empirici. Come sottolineato da Bertaux (1997), si tratta dello *step* conclusivo del percorso di ricerca e, molto probabilmente, di quello più problematico, in quanto ciò che è stato osservato sul campo deve essere ora sistematizzato ed elaborato, in linea sia con le premesse teoriche sia con gli obiettivi conoscitivi che ci si è posti. Demazière e Dubar (2000) individuano tre differenti possibilità di utilizzo delle storie di vita (gli autori fanno ricorso al termine *posture*, che può essere tradotto in italiano come "postura" o "atteggiamento"): quello illustrativo, in cui viene proposto un uso selettivo della parola degli intervistati, che è volta a sostenere la tesi del ricercatore; quello restitutivo, di ispirazione etnometodologica, nel quale si presentano integralmente i racconti, corredandoli con una breve introduzione che funge da "guida alla lettura"; quello analitico, di impostazione weberiana, in cui l'analista, capace di legare il caso particolare al processo sociale generale, si assume il compito di ricostruire il senso complessivo della narrazione. In linea con quanto si è visto fin qui, nel BIM si privilegia un lavoro di interpretazione che richiama la sociologia comprendente, dunque un utilizzo analitico delle storie di vita.

Come mette in rilievo Spanò (2007) rifacendosi a Demazière e Dubar (2000), nel dettaglio sono tre le modalità di utilizzo del materiale biografico: l'analisi di caso, il confronto tra casi e la tipizzazione. Come si approfondirà di seguito, nonostante le

nette differenze che le separano, queste modalità hanno in comune, da un lato, una forte carica espressiva, sono cioè capaci di esprimere con evidenza ed efficacia ciò che il ricercatore intende mettere in luce, dall'altro, il fatto che pongono al centro la parola degli intervistati⁷⁷. L'analisi di caso – che parte dall'assunto di base che le vite dei soggetti sono sicuramente uniche, ma che questa unicità non è legata a elementi personali, bensì alla diversità delle strategie messe in atto dagli individui – consiste nell'utilizzare un'unica storia di vita, considerata non solo tipica ma anche emblematica, per identificare delle pratiche comuni e, attraverso queste, leggere uno o più fenomeni sociali (un esempio di analisi di caso è *Tante Suzanne* di Catani, di cui si è discusso in precedenza, in cui la narrazione della Mazé è utilizzata per riflettere sull'esperienza dell'urbanizzazione in Francia)⁷⁸. Il confronto tra casi, invece, consiste nella comparazione tra più storie di vita, al fine di mettere in evidenza somiglianze e/o differenze nel modo di vivere un'esperienza di vita comune (il passaggio all'età adulta, il percorso formativo, e così via), nella maniera di affrontare un evento biografico condiviso (la nascita di un figlio, la perdita del lavoro, e così via), oppure di rispondere a un cambiamento di ordine strutturale (come una crisi economica). Come evidenzia Melucci (1998), la comparazione non può che essere di tipo idiografico, piuttosto che nomotetico, poiché le biografie non sono analizzate come delle variabili, ma confrontate nella loro interezza. La tipizzazione, infine, consiste nella costruzione teorica di una tipologia in cui, con l'obiettivo di ridurre la complessità della realtà osservata, si procede empiricamente a raggruppare i casi simili, fino alla definizione di diversi tipi. L'elemento di aggregazione, secondo una prospettiva ermeneutica, è il significato assunto dall'evento, dalla condizione o dal vissuto che struttura le biografie. Per concludere, si vuole sottolineare che nella ricerca che viene presentata si è scelta come modalità di utilizzo del materiale biografico proprio la tipizzazione, in quanto essa consentirà di far emergere le diverse strategie messe in atto dai giovani nel costruire il

⁷⁷ Come si è anticipato, il rinnovato interesse per l'analisi biografica ha determinato un cambio di rotta nella produzione della conoscenza sociologica. Come sostenuto da Passeron (1989), infatti, a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta – attraverso una rottura epistemologica con le teorie funzionaliste, in cui l'individuo viene concepito come semplice "unità statistica" – la sociologia comincia ad attribuire un ruolo centrale all'attore sociale, riconoscendogli un'identità e ridandogli la parola.

⁷⁸ Va detto che l'analisi di caso è stata aspramente criticata a causa del fatto che il ricercatore assume di avere accesso al livello inconscio e latente della persona intervistata, un compito, questo, che secondo molti spetta alla psicoanalisi. Tuttavia, come suggerisce Spanò (2007), nella ricerca biografica l'accesso alla dimensione inconscia non è inteso in senso strettamente psicoanalitico, ma come svelamento di norme sociali inconsapevolmente interiorizzate.

proprio percorso educativo, le ragioni che sottendono le azioni individuali e le specificità delle loro esperienze di vita. Come scrivono Dubar e Nicourd, infatti, “la typologie permet de retracer une trajectoire singulière et met donc en lumière les différents ingrédients mobilisés pour prendre une décision, inscrits dans des temporalités hétérogènes : le temps long de l’histoire des cadres sociétaux, le temps générationnel de la famille et des héritages, le temps plus court de l’individu dans ses interactions quotidiennes” (Dubar e Nicourd 2017, 53).

Note conclusive

Questo capitolo ha risposto alla necessità di delineare il quadro metodologico che ha caratterizzato il lavoro sul campo. Nella prima parte sono state descritte le procedure pratiche svolte durante l’esperienza empirica, ricostruendo sia le fasi principali attraverso le quali questa ha preso corpo, sia le ragioni che sottendono le scelte compiute. Nella seconda parte, invece, è stato proposto un approfondimento sul BIM, in cui, dopo averne tratteggiato i presupposti teorici, si è passati a una descrizione sintetica, focalizzata prevalentemente sugli aspetti tecnici e operativi. Ciò che si è tentato di mostrare è che i percorsi educativi nell’istruzione terziaria – configurandosi come processi fluidi e discontinui connessi a una molteplicità di fattori familiari, sociali e soggettivi, più che come avvenimenti singoli e isolati che irrompono nelle biografie di ciascuno – per essere analizzati necessitano del ricorso a un *framework* metodologico capace di indagare in profondità gli elementi che orientano l’agire individuale. A riguardo, si è messo in luce come la ricerca biografica in generale e il BIM in particolare rispondano alle esigenze di non sottostimare il peso dei vincoli strutturali propri del contesto in cui gli individui si muovono e di restare ancorati alla specificità delle esperienze biografiche. In effetti, l’attenzione alle storie di vita, allontanando il rischio di considerare le disuguaglianze negli studi superiori come disuguaglianze che nascono “dal nulla”, permette di adottare una prospettiva di tipo olistico, attraverso la quale prendere in esame il legame tra i diversi fattori che concorrono a definire una condizione di vantaggio o di svantaggio in ambito educativo.

Nel prossimo capitolo saranno presentati i risultati ai quali si è giunti che, come si è anticipato, senza alcuna pretesa di generalizzabilità e di rappresentatività statistica avranno l’obiettivo di descrivere le modalità con cui vengono costruiti i percorsi

formativi dei giovani di classe popolare a Napoli e a Poitiers e di indagare le disparità in materia di istruzione superiore dal punto di vista soggettivo. A riguardo, verrà proposta una tipologia, esito di un lavoro interpretativo di tipo ermeneutico, incentrata sul significato che gli studenti che provengono da famiglie dotate di limitate risorse economiche, culturali e sociali attribuiscono all'esperienza educativa.

CAPITOLO V

I PERCORSI EDUCATIVI DEI GIOVANI DI CLASSE POPOLARE A NAPOLI E A POITIERS

Premessa

I *focus group*, le interviste biografico-narrative condotte a Napoli e quelle che hanno avuto come protagonisti giovani studenti francesi delineano uno scenario piuttosto intricato. Per districarsi nella complessità del materiale empirico e per costruire dunque l'ossatura della nostra analisi si è partiti da due premesse di base. La prima è che i percorsi educativi si collocano per loro stessa natura all'incrocio di molteplici ambiti sociali, come la famiglia, la cerchia delle relazioni, il sistema di istruzione e il contesto circostante, e pertanto sono condizionati dalla storia e dall'esperienza del mondo sociale dei giovani. La seconda è che per indagare i percorsi formativi occorre non solo rivolgere lo sguardo in direzione delle trasformazioni che hanno attraversato e che ancora attraversano la società contemporanea, ma anche comprendere come queste vengono recepite, interpretate e interiorizzate dalle nuove generazioni. Emblematiche, al riguardo, risultano le considerazioni di Bourdieu e Passeron (1970), secondo le quali in tutte le forme in cui si esprime il rapporto che un gruppo di studenti stabilisce con i propri studi si ritrova la relazione che esso ha con la società, con gli elementi di continuità e con quelli di mutamento, con i sentimenti di familiarità e di estraneità, e in linea più generale con la cultura.

Il capitolo – attraverso un'attenta sistematizzazione dei risultati dell'indagine empirica⁷⁹ – mira a mettere in evidenza come oggi, tanto in Italia quanto in Francia, per leggere e analizzare le disuguaglianze nell'istruzione terziaria sia necessario spostare lo sguardo dall'accesso alla formazione di alto profilo a tre dimensioni altrettanto rilevanti: il rapporto che i giovani stabiliscono con l'educazione prima scolastica e poi accademica (primo paragrafo); le modalità con cui le nuove generazioni definiscono

⁷⁹ È bene precisare che nella presentazione dei risultati della ricerca ciascun intervistato sarà identificato con uno pseudonimo, ciò consentirà al lettore di seguire con facilità sia il filo del discorso che lo svolgimento della trattazione, ma al contempo garantirà il pieno anonimato dei giovani che hanno partecipato all'indagine empirica (cfr. Appendice metodologica).

le strategie educative e le risorse soggettive, familiari e contestuali che esse mobilitano (secondo paragrafo); il modo in cui i giovani vivono la vita universitaria e il significato che essi attribuiscono all'esperienza degli studi superiori (terzo paragrafo)⁸⁰.

5.1 Il rapporto con l'istruzione: una questione di classe

Bourdieu e Passeron (1964) intorno alla metà degli anni Sessanta, quando il processo di massificazione dell'istruzione cominciava a raggiungere una portata considerevole, mettevano in luce come nello scenario francese l'esperienza scolastica e la visione del proprio futuro educativo non potessero essere gli stessi per un figlio di dirigenti o di quadri superiori e per un figlio di operai. Il primo aveva circa una possibilità su due di entrare all'università e attraverso il confronto con i genitori imparava a conoscere gli studi superiori, che per lui rappresentavano un destino naturale e scontato. Il secondo, invece, aveva meno di due possibilità su cento di accedere alla formazione terziaria e dell'università e degli universitari conosceva poco o nulla.

Da allora a oggi non sembra essere cambiato molto, in quanto se è vero che in Francia così come in Italia le statistiche segnalano importanti passi in avanti, è vero anche che in entrambi i paesi le categorie socio-professionali più deboli restano ampiamente sottorappresentate nell'istruzione terziaria (cfr. Cap. II), e che i giovani di classe popolare – che molto spesso provengono da famiglie in cui quello universitario è un mondo fondamentalmente inesplorato – continuano a percepire gli studi di livello superiore come qualcosa di “distante da sé”.

La poca familiarità degli studenti di posizione sociale inferiore nei confronti della cultura accademica è ampiamente testimoniata dal materiale empirico raccolto. Nelle interviste biografiche condotte a Napoli, infatti, sono molto ricorrenti espressioni che rimandano a un sentimento di estraneità verso la vita universitaria: “dopo le scuole superiori non sapevo bene cosa fare, all'università ci pensavo, però pensavo anche non è per me”; oppure “mi sono iscritta all'università così, per iniziare una cosa nuova, alla fine io non sapevo effettivamente di cosa si trattava, quindi avevo voglia di provarci”; o anche “non avrei mai pensato di continuare gli studi, in famiglia non avevamo mai

⁸⁰ Un'ulteriore modalità con cui operano i meccanismi di disuguaglianza riguarda, com'è noto, la spendibilità e la resa del titolo di studio nel mercato del lavoro. Questo aspetto, che ha assunto sempre maggiore centralità nella riflessione sociologica a seguito della massificazione dell'accesso all'istruzione terziaria, non viene affrontato nella ricerca dal momento che il *target* è costituito da giovani ancora inseriti nel circuito formativo.

parlato di questa possibilità”. Inoltre, non mancano racconti in cui emerge apertamente come il desiderio di cominciare un nuovo percorso si tramuti, una volta completato l’*iter* di iscrizione e iniziata l’avventura accademica, in un senso di entusiasmo misto a incredulità. Come il racconto di Filippo, uno studente di biologia di 19 anni proveniente dalla periferia nord di Napoli, che descrive così il suo ingresso nell’istruzione terziaria: “i corsi, le aule enormi, i colleghi che venivano da tutta la regione, qualche volta anche da fuori... all’inizio era proprio strano. Da quando ho iniziato l’università ho iniziato una vita diversa, ora tutti i giorni prendo la metro e passo le mie giornate fuori casa. Non me l’immaginavo così, perché è come entrare in un altro mondo, è come quando fai un viaggio in un altro paese e non conosci niente”.

Allo stesso modo, le testimonianze raccolte a Poitiers mettono in evidenza come il rapporto con gli studi superiori sia profondamente influenzato dall’*ethos* di classe. Difatti, nel corso dei *focus group* è emerso che gli studenti di alta estrazione sociale ritengono che l’istruzione di terzo grado sia la naturale prosecuzione della loro carriera scolastica, mentre gli studenti di bassa estrazione sociale considerano la loro esperienza nel campo della formazione superiore come qualcosa di eccezionale, di niente affatto scontato⁸¹. I casi di Maël e di Fabien lo dimostrano chiaramente. Maël è un ragazzo di 23 anni proveniente da una famiglia dell’alta borghesia di Poitiers che, come racconta lui stesso, ha sempre avuto ben chiaro che avrebbe frequentato la più prestigiosa *école d’ingénieurs* della città: “j’ai toujours fait mes choix scolaires dans la conscience de vouloir entrer dans l’école d’ingénieurs, pour moi ça a toujours été une priorité. Il n’y a rien d’autre qui m’intéresse. Ce qui m’a poussé à fréquenter cette école, c’est la passion et le prestige... la passion parce que je peux apprendre des choses que j’aime ici, le prestige parce que quand j’aurai mon diplôme, évidemment je n’aurai pas de mal à trouver un travail”⁸². Fabien, invece, è un ragazzo di 20 anni proveniente da una famiglia di estrazione popolare, che non aveva la minima idea di cosa fare dopo il liceo e che ha avuto un percorso piuttosto travagliato prima di cominciare gli studi per

⁸¹ Come si è detto nella presentazione del *frame* metodologico, le interviste biografico-narrative hanno riguardato unicamente giovani di classe popolare, mentre i *focus group* hanno visto la partecipazione di giovani dal diverso *background* socio-economico (cfr. Cap. IV).

⁸² “Ho sempre fatto le mie scelte scolastiche nella piena consapevolezza di voler entrare a l’*école d’ingénieurs*, per me è sempre stata una priorità. Non c’è niente altro che mi interessa. Ciò che mi ha spinto a frequentare questa *école* è la passione e il prestigio... la passione perché qui posso imparare delle cose che amo, il prestigio perché ovviamente quando otterrò il mio diploma non avrò alcun problema a trovare un lavoro”.

diventare un esperto di comunicazione: “après un bac ES, j'ai commencé à travailler comme serveur dans un restaurant, je ne voulais plus étudier, m'engager, passer mes journées sur des livres et des choses comme ça. Après quelques mois, j'ai réalisé que ça n'était pas le travail de ma vie, donc j'ai trouvé un autre emploi comme vendeur dans un magasin de vêtements. Mais cette fois c'était dans un petit centre commercial loin de chez moi, donc pas très amusant. Puis, attiré par la publicité, je me suis orienté vers ce BTS communication visuelle”⁸³.

Una prima importante conclusione a cui è lecito giungere, alla luce vuoi del materiale empirico discusso, vuoi delle riflessioni teoriche fino a qui presentate, è che la categoria interpretativa di classe sociale, adeguatamente elaborata, non ha perduto la sua capacità esplicativa. Malgrado l'ampia portata del processo di individualizzazione e i numerosi mutamenti che hanno segnato il declino della società salariale, infatti, le differenze tra i gruppi sociali non si sono affatto ridimensionate e, almeno in campo educativo, la distanza tra giovani più o meno equipaggiati di risorse economiche e culturali resta evidente. Ma se da una parte i *patterns* della disuguaglianza restano quelli di sempre, dall'altra ai vecchi meccanismi che concorrono a produrre, a riprodurre e a legittimare le disparità sociali se ne aggiungono di nuovi e di più complessi, come la retorica neoliberale che, come si argomenterà di seguito, può essere letta come una forma sempre più invasiva di violenza simbolica.

5.1.1 *La retorica neoliberale come forma di violenza simbolica*

Nei capitoli precedenti si è visto come la progressiva imposizione dell'ideologia neoliberale abbia avuto degli effetti significativi in ambito educativo, tra tutti l'adozione delle logiche di efficienza e di efficacia da parte delle istituzioni formative e la diffusione del mito delle competenze. Ciò che ora risulta rilevante è comprendere come i valori, le credenze e i principi veicolati dal neoliberismo vengono interiorizzati dalle nuove generazioni, e in che modo essi arrivano a configurarsi come strumenti di riproduzione dei privilegi e di legittimazione della disuguaglianza. Il materiale biografico

⁸³ “Dopo aver preso un diploma al liceo economico-sociale ho iniziato a lavorare come cameriere in un ristorante, non volevo più studiare, non volevo impegnarmi e passare le mie giornate sui libri. Dopo qualche mese ho realizzato che quello non era il lavoro della mia vita, quindi ho trovato un altro lavoro come commesso in un negozio di abbigliamento. Ma questa volta era in un piccolo centro commerciale lontano da casa, quindi non molto comodo. Poi, attirato dalla pubblicità, mi sono orientato verso questo percorso di studi tecnico sulla comunicazione visuale”.

raccolto in Italia e in Francia è caratterizzato da continui riferimenti agli imperativi neoliberali, come il desiderio dell'autorealizzazione, l'ansia di cogliere le occasioni, la necessità di divenire imprenditori di se stessi, la preoccupazione di presentarsi come soggetti flessibili, l'ambizione di valorizzare il proprio talento e la propria personalità. Tutti elementi, questi, che da un lato mostrano come nella società contemporanea il campo economico e la razionalità del mercato si espandano a dismisura; dall'altro, suggeriscono che l'ordine meritocratico diviene la pietra miliare su cui si fonda la vita sociale, al punto che qualunque tipo di differenza tra individui o tra gruppi viene ricondotta alle sole capacità personali (Bourdieu 1989a; 1993).

A testimonianza del fatto che in un mondo regolato dal *nomos* economico il merito finisce per svolgere una funzione palliativa nei confronti dei possibili risentimenti di classe (Socci 2019), i racconti dei giovani intervistati restituiscono un'idea piuttosto diffusa e consolidata: ognuno di noi è il solo artefice del proprio destino. A tale proposito, particolarmente indicative appaiono le parole di Alice e di Sébastien. Alice, una studentessa napoletana di 19 anni iscritta al primo anno di infermieristica, sostiene con convinzione che i risultati che riuscirà a raggiungere dipendono solo ed esclusivamente da lei: “i miei hanno sempre fatto una vita modesta, ma questo non c'entra niente, io credo che dipende tutto da me, dal mio impegno, dalla mia forza di volontà, dalla passione che ci metto. Oggi le cose stanno diversamente, se te lo meriti e sei brava riesci a fare strada, indipendentemente dalla situazione familiare e da tutti gli altri fattori esterni”. Nella stessa ottica Sébastien, uno studente francese di 18 anni che ha da poco iniziato il suo percorso universitario iscrivendosi a lettere, ritiene che il tempo delle rivendicazioni sia finito, e che grazie alla meritocrazia se si vuole ottenere qualcosa basta rimboccarsi le maniche: “nous ne vivons pas dans les années soixante, les révolutions n'existent plus, aujourd'hui la chose qui compte vraiment est le mérite. Je veux devenir un écrivain à succès, donc je dois étudier, je dois m'engager, je dois être l'étudiant le plus brillant. Rien à faire, c'est comme ça”⁸⁴. Insomma, il punto è che se al vertice della gerarchia sociale si collocano i migliori, allora i benefici di cui essi godono appaiono assolutamente legittimi. Difatti, come messo in luce da Laval (2018), la dimensione della legittimità rappresenta il fulcro del progetto politico neoliberale,

⁸⁴ “Non viviamo negli anni Sessanta, le rivoluzioni non esistono più, oggi ciò che conta davvero è il merito. Io voglio diventare uno scrittore di successo, quindi devo studiare, mi devo impegnare, devo essere lo studente più brillante. Niente da fare, le cose stanno così”.

in quanto il neoliberismo risulta funzionale al consolidamento delle *élites* politiche ed economiche che, attraverso un sostanziale monopolio della violenza simbolica, impongono un sistema di interessi, di valori e di significati volto alla cristallizzazione degli equilibri sociali esistenti.

Leggere la retorica neoliberale come una forma di dominio simbolico significa, inoltre, riconoscere che non tutti quelli che vi si rapportano lo fanno adottando le medesime categorie interpretative. Come suggerito da Bourdieu (1989a), ad esempio, il modo in cui ci si avvicina alla logica meritocratica è intrinsecamente legato alla posizione occupata nello spazio sociale: pur condividendo lo stesso impianto ideologico, i membri delle classi privilegiate considerano il merito come una giustificazione *ex post* dei vantaggi acquisiti, mentre i membri delle classi deprivilegiate guardano al merito come unico strumento socialmente legittimato per intraprendere un percorso di mobilità ascendente. Quanto teorizzato da Bourdieu spiega perché proprio coloro che si trovano ai gradini più bassi della stratificazione sociale – come i giovani che hanno preso parte all’indagine empirica – sostengono e appoggiano con più forza il sistema meritocratico che, è bene ribadirlo, ai loro occhi si presenta come la sola possibilità di migliorare la propria condizione socio-economica.

Il rapporto con l’istruzione rappresenta, dunque, una delle dimensioni attraverso le quali oggi si possono leggere e indagare le disuguaglianze educative, in quanto la distanza dall’*ethos* accademico e la piena adesione ai dettami neoliberali si configurano come segni distintivi dei percorsi formativi degli studenti di estrazione popolare. Ma quali sono i fattori che sottendono le loro strategie educative? Attraverso quali modalità la classe “entra” concretamente nell’esperienza sia scolastica che universitaria degli intervistati? Emergono delle differenze significative tra i giovani incontrati a Napoli e quelli incontrati a Poitiers? Sono queste le questioni che verranno affrontate nelle pagine che seguono dove, come si è accennato, si entrerà nel vivo dei risultati dell’indagine di campo.

5.2 Alle origini delle strategie educative

Come si è anticipato, nella ricerca presentata il concetto di strategia educativa viene preferito rispetto a quello di scelta. Oltre al già citato lavoro di Bourdieu (1972a) sulle strategie matrimoniali nella società Cabila e nel Béarn, la prospettiva adottata si rifà ai

contributi di Giddens e della Archer. Secondo Giddens, ideatore della teoria della strutturazione, per conciliare macrosociologia e microsociologia è necessario affiancare all'analisi istituzionale, interessata a indagare il modello ricorsivo di riproduzione delle strutture sociali, l'analisi delle condotte strategiche, che mira invece a studiare le modalità attraverso le quali i singoli individui attingono a regole e a risorse per dare forma e ai propri corsi di azione (Giddens 1984). La strategia, dunque, rappresenta per l'autore un insieme di pratiche, allo stesso tempo strutturato e strutturante, legato non tanto a un calcolo razionale, quanto al modo in cui ognuno di noi interpreta il mondo in cui vive. Piuttosto critica nei confronti della teoria della strutturazione e delle riflessioni presentate da Giddens, la Archer elabora invece un approccio definito morfogenetico, in cui il cambiamento sociale non nasce da un'influenza reciproca tra l'individuo e la società, ma dal ruolo attivo del soggetto che, attraverso un incessante dialogo interiore, analizza la realtà esterna, valuta le possibilità che essa offre in relazione ai suoi *ultimate concerns* e definisce delle strategie che gli consentono di mettere a punto progetti a breve, medio e lungo termine (Archer 2006; 2007). Nonostante il diverso peso assegnato alla soggettività, quindi, come per Giddens anche per la Archer le scelte biografiche hanno poco a che vedere con un calcolo costi-benefici, in quanto secondo l'autrice l'azione sociale è strategica nella misura in cui ci consente di affrontare le sfide e le difficoltà, che la vita ci pone davanti, attraverso un *modus vivendi* da cui traspare la nostra riflessività e la nostra identità.

Venendo ai risultati della ricerca, in linea generale dal materiale empirico raccolto nel corso dell'indagine di campo non emergono forti divergenze tra la gioventù italiana e quella francese in relazione alle modalità con cui vengono definite le strategie adottate in ambito educativo. Al di là di alcune importanti particolarità istituzionali (come la struttura dei cicli di studio o il sistema di orientamento formale) e socio-culturali (come la diffusa tendenza degli studenti d'oltralpe a lasciare la casa dei genitori in concomitanza con l'inizio dell'esperienza accademica), infatti, i processi decisionali in materia di istruzione seguono in Italia e in Francia una trama molto comune. In entrambi i contesti nazionali la famiglia si configura come il luogo per eccellenza in cui le nuove generazioni sviluppano le loro preferenze scolastiche, discutono del loro futuro formativo, affrontano le paure, le ansie e le incertezze del momento e prendono decisioni in merito al loro percorso universitario. Insomma, l'ambiente familiare

– inteso non soltanto come spazio di confronto e di dibattito, ma anche come filtro con cui si interpreta il proprio vissuto e si elaborano disposizioni, interessi e vocazioni – rappresenta in tutta evidenza il fattore più rilevante nella costruzione dei percorsi formativi⁸⁵. Un risultato, questo, che è in linea con la tesi avanzata da Cavalli, Cicchelli e Galland (2008), secondo la quale l'Italia e la Francia adottano un modello che gli autori definiscono di accompagnamento familiare della gioventù, in cui i giovani vengono seguiti costantemente nei loro progetti e la profonda influenza della famiglia permea tutti gli ambiti sociali.

A partire dal quadro interpretativo delineato sin qui, sulla scorta dei dati raccolti durante la ricerca empirica e lasciando un ampio margine ai racconti degli intervistati, saranno descritte di seguito le strategie formative messe a punto dai ragazzi e dalle ragazze incontrati a Napoli e a Poitiers. L'assunto di base, dovrebbe risultare ormai chiaro, sta nel fatto che la decisione di proseguire gli studi e la scelta di intraprendere una determinata carriera universitaria si inscrivono nell'esperienza biografica passata (la vita vissuta), presente (la vita che si sta vivendo) e futura (la vita che si immagina possibile) dello studente e della sua famiglia.

5.2.1 *La mancanza di riferimenti*

Uno dei tratti che emerge con più forza dalla ricostruzione dei percorsi educativi dei giovani di origine popolare, e che si ritrova trasversalmente tanto nelle testimonianze raccolte a Napoli quanto in quelle raccolte a Poitiers, è la quasi totale assenza di punti di riferimento su cui poter contare e attraverso cui potersi orientare nella definizione del *curriculum* scolastico e soprattutto accademico. In effetti, è indiscutibile che nel corso della loro esperienza formativa gli studenti di posizione sociale superiore possano beneficiare di tutta una serie di risorse di natura culturale, come il ruolo di guida dei genitori o la presenza di una tradizione universitaria in ambito familiare, mentre gli studenti di posizione sociale inferiore sono chiamati spesso a compiere le loro scelte da soli, in mancanza di supporti adeguati e senza un sostegno competente dei familiari. I racconti di Ethan e di Léo – due giovani con un *background* familiare molto diverso, che hanno preso parte ai *focus group* condotti in Francia – lo confermano chiaramente.

⁸⁵ Nella stessa ottica, van Zanten (2007) sostiene che anche se le scelte educative sono sottoposte a molteplici influenze, come quella esercitata dal gruppo dei pari e quella dei media, è in ambito familiare che si plasmano le strategie in materia di istruzione scolastica e universitaria.

Ethan è un giovane di 22 anni proveniente da una famiglia di noti imprenditori di Poitiers che, seguendo le orme dei genitori, si iscrive in una prestigiosa *école* di commercio, a suo parere decisione quasi scontata e naturale: “mes parents ont fait des études de commerce et de gestion et aujourd'hui ils sont satisfaits de leurs choix. J'ai toujours su que c'était ma voie, aussi parce que j'avais les bonnes compétences. J'aime beaucoup ce que je fais et je sais qu'un jour ça me permettra d'avoir la stabilité économique dont j'ai besoin. C'est le bon choix, je n'ai aucun doute, et mes parents non plus”⁸⁶. Diversamente da Ethan, Léo – uno studente di 20 anni proveniente da una famiglia di estrazione operaia, i cui genitori hanno interrotto gli studi prima ancora di ottenere il *baccalauréat* – racconta quanto sia stato problematico per lui orientarsi da solo nel mondo dell'istruzione terziaria: “quand j'ai terminé le lycée, je savais pas du tout quoi faire. J'avais pas d'idées claires, il y avait beaucoup de choses qui m'intéressaient, mais je ne me sentais pas apte à les faire. C'est compliqué... il n'y a personne qui te conduit dans la bonne direction et la seule chose à faire c'est d'essayer. Fin, je me suis orienté vers les études techniques plus ou moins par hasard. J'espère avoir fait le bon choix, mais surtout j'espère que ce que je fais me sera utile pour l'avenir”⁸⁷.

A ciò va aggiunto che se per i ragazzi la mancanza di riferimenti rappresenta un duro ostacolo con cui fare i conti nella messa a punto della loro carriera universitaria, per le ragazze la situazione può divenire ancora più problematica⁸⁸. Oltre ad affrontare l'ingresso nella formazione superiore sprovviste di indicazioni valide, infatti, le giovani donne di classe popolare devono vedersela talvolta con un atteggiamento che vede le famiglie in generale e le madri in particolare dissuaderle dall'intraprendere percorsi accademici di lunga durata, in quanto ciò implicherebbe posticipare l'assunzione del ruolo di moglie e di madre. Il racconto di Erica è indicativo di quanto appena detto. Erica è una ragazza di 19 anni nata in una famiglia di origine operaia e cresciuta in un

⁸⁶ “I miei genitori hanno fatto degli studi legati al commercio e alla gestione aziendale e oggi sono soddisfatti delle loro scelte. Io ho sempre saputo che questa era la mia strada, anche perché ho le competenze giuste. Mi piace quello che studio e so che un giorno mi permetterà di avere la stabilità economica di cui ho bisogno. È la scelta giusta, non ho dubbi, e neanche i miei genitori ne hanno”.

⁸⁷ “Quando ho finito il liceo non sapevo cosa fare. Non avevo le idee chiare, c'erano molte cose che mi interessavano, ma non mi sentivo adatto a farle. È complicato... non c'è nessuno che ti conduce nella giusta direzione e l'unica cosa che puoi fare è provare. Insomma, io mi sono orientato verso gli studi tecnici più o meno a caso. Spero di aver fatto la scelta giusta, ma soprattutto spero che ciò che sto studiando mi sarà utile per il futuro”.

⁸⁸ Va sottolineato che in Italia e in Francia, soprattutto in seno ai *milieu* popolari, resta ancora fortemente radicato il modello classico della divisione sessuale del lavoro, che assegna agli uomini il ruolo di *breadwinner* e alle donne quello di *caregiver* (Schizzerotto 2002; Schwartz 2018).

quartiere della periferia orientale di Napoli. La giovane racconta di aver sempre sognato di diventare avvocato: “fin da piccola sapevo bene cosa volevo fare, il mio sogno nel cassetto era di lavorare in tribunale, di fare l’avvocato, di aiutare chi chiede giustizia ma non ce la fa a combattere da solo”. Tuttavia, terminati gli studi liceali, Erica si sente piuttosto disorientata rispetto alla strada da imboccare, quindi si confronta con la madre che, in quanto casalinga, si è sempre occupata della cura della casa e della gestione dei figli: “il discorso che faceva mamma era sempre lo stesso, lei mi diceva devi decidere tu, la vita è tua e devi fare quello che ti piace. Poi però quando ho finito il liceo e volevo fare giurisprudenza mamma non era molto convinta, perché in testa a lei era una cosa troppo lunga... sono cinque anni, poi devi andare in uno studio, poi c’è la pratica. Mi diceva, quando ti sposi? Non lo vuoi un figlio? Guarda che noi donne abbiamo delle scadenze”. Al momento dell’intervista Erica si è iscritta solo da qualche mese al corso di studi in servizio sociale, ma non appare pienamente soddisfatta della sua scelta: “ho deciso di fare questo perché somiglia un po’ a giurisprudenza, ma è più breve. Le materie sono interessanti però boh, è come se manca qualcosa, non so come spiegarti. Spero che con il passare del tempo posso appassionarmi di più”. Il racconto di Erica mette in luce la persistenza di una cultura di genere tradizionale tra le famiglie di bassa estrazione sociale, che può condizionare le strategie educative delle giovani donne. Si tratta di un netto svantaggio femminile che invita a riconsiderare i termini troppo ottimistici con cui è stata affrontata la questione della parità di genere in ambito educativo e che spinge a riflettere su luci e ombre del processo di massificazione in generale e del cosiddetto “sorpasso rosa” in particolare.

La decisa e talvolta angosciante assenza di punti di riferimento è un importante fattore che sottende le strategie adottate dai giovani poco equipaggiati in termini di risorse economiche, culturali e sociali nel campo della formazione universitaria, ma certamente non l’unico. Come si approfondirà di seguito, infatti, i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato alla ricerca compiono scelte, prendono decisioni e costruiscono il loro avvenire educativo partendo da ciò che in base al loro vissuto familiare e alla loro esperienza del mondo sociale considerano possibile. Qui sembra emergere con forza un’analogia tra il concetto bourdesiano di futuro possibile (Bourdieu 1997), che fa riferimento al fatto di poter sperare solo in ciò che è realisticamente in linea con le proprie possibilità oggettive di riuscita, e la nozione di capacità di aspirare elaborata

da Appadurai (2004; 2013), che rinvia invece alla possibilità di orientarsi nel presente e di mobilitare le risorse che si hanno a disposizione in modo da agire in funzione di ciò che si desidera per il futuro.

5.2.2 *La ristrettezza del “possibile”*

In Francia nella prima metà del XX secolo accadeva molto frequentemente, soprattutto nelle piccole realtà di campagna, che i giovani di classe popolare che proseguivano gli studi e riuscivano a ottenere un diploma considerato all’epoca di alto profilo divenissero insegnanti di scuola primaria o secondaria. Nel tempo, numerosi contributi sia storici che sociologici hanno preso in esame i percorsi scolastici e lavorativi di questi giovani, denominati gli *hussards de la république*. La conclusione a cui si è giunti è che essi sceglievano la carriera del docente perché era la sola professione intellettuale che realmente conoscevano, l’unica occupazione prestigiosa con cui avevano davvero dimestichezza – per il fatto di averla incrociata nel corso dei loro studi – e che, dunque, ritenevano plausibile per il loro avvenire (Ozouf e Ozouf 1992).

Quella appena raccontata può sembrare una storia lontana, quasi remota, che può dirci poco e niente riguardo alle modalità con cui oggi le nuove generazioni mettono a punto le loro strategie formative. Eppure, dal materiale empirico raccolto durante l’indagine di campo emerge un aspetto che accomuna fortemente i nostri intervistati agli *hussards de la république*, cioè un senso del “possibile” molto limitato, che costituisce una dimensione estremamente rilevante nella definizione delle traiettorie biografiche. In effetti, nelle storie di vita analizzate sono frequenti gli stralci che lasciano intravedere un ventaglio ristretto di possibilità entro cui si plasmano le scelte dei protagonisti della ricerca, in particolar modo quelle educative: “sinceramente mi sarebbe piaciuto fare architettura, ma alla fine non ho fatto neanche il test, perché secondo me era difficile che riuscivo ad entrare, ed era completamente impossibile che sarei diventato un architetto di successo”; “io penso che una come me poteva fare solo lettere, è la verità. A me piacciono molte cose, però so cosa posso raggiungere e cosa non posso raggiungere, perché non posso sperare di fare chissà che cosa”; “io mi sono iscritto a economia perché in quel momento era l’unica cosa fattibile. Non ho preso proprio in considerazione altre strade... erano tutti sogni stupidi e irrealizzabili”; “la décision de m'orienter vers la sociologie est née du fait qu'après un bac économique et social je ne voulais

pas changer complètement mon parcours. J'ai choisi ce que je connaissais déjà, pas de bouleversements, pas de choses impossibles, rien du tout"⁸⁹. D'altronde, non deve affatto sorprendere che i giovani che provengono da condizioni sociali svantaggiate presentano un orizzonte ridotto del "possibile" in quanto, come messo in evidenza da Bourdieu (1994; 1997), tramite le disposizioni dell'*habitus* le ambizioni e le speranze individuali tendono a conformarsi alle opportunità oggettive.

Provando a tirare le somme di quanto si è detto fin qui, all'origine delle strategie messe in atto dai ragazzi e dalle ragazze di origine popolare nel campo dell'istruzione superiore si ritrovano due aspetti: una netta carenza di riferimenti, che rende decisamente più complesso orientarsi nel mondo universitario, e uno spettro alquanto circoscritto di possibilità, in base al quale vengono escluse a priori quelle scelte formative che conducono verso un avvenire considerato poco probabile. Tuttavia, in riferimento a quest'ultimo aspetto, se è vero che le forze strutturali si rivelano determinanti nel limitare il senso del "possibile", non è vero però che ciò riguarda con la stessa intensità tutti coloro che provengono da un *background* socio-economico e culturale più debole. Come suggerito da Pitzalis (2019), infatti, affrontare la questione del futuro possibile non significa finire in uno sterile determinismo, in quanto il soggetto può rimanerne schiacciato e non trovare una via di uscita, ma anche liberarsene. A conferma di ciò, alcuni tra i nostri giovani, facendo perno soprattutto su risorse di natura contestuale e soggettiva, riescono a "espandere" il loro futuro possibile.

5.2.3 *Il vissuto soggettivo e l'esperienza del "diverso"*

Parte dei nostri intervistati, sebbene godano di risorse economiche, culturali e sociali limitate, mostrano di avere un ventaglio relativamente ampio di possibilità, nel senso che il loro avvenire si apre a una vasta gamma di opzioni percorribili, e pertanto definiscono strategie educative abbastanza atipiche rispetto alla loro estrazione sociale. Si tratta di giovani che hanno incontrato nel loro percorso scolastico un insegnante mentore, che sono entrati in relazione con ambienti diversi da quelli di provenienza, che hanno vissuto a vario titolo esperienze significative, che hanno avuto la possibilità

⁸⁹ "La decisione di orientarmi verso la sociologia è nata dal fatto che dopo un diploma al liceo economico e sociale non volevo cambiare completamente il mio percorso. Ho scelto ciò che conoscevo già, niente casini, niente cose impossibili, niente di tutto questo".

di sperimentarsi, o che hanno alle spalle un trascorso – positivo o negativo che sia – che ha consentito loro di sviluppare un pensiero critico e riflessivo.

È il caso ad esempio di Jeanne, una ragazza francese di 19 anni che proviene da una famiglia dal *milieu* popolare: suo padre lavora come impiegato delle poste, mentre sua madre fa la cassiera in un supermercato di quartiere. Dopo un’infanzia tranquilla passata tra i banchi di scuola e la casa dei nonni, Jeanne comincia a frequentare il liceo scientifico del centro città, spinta non tanto dalla passione, quanto dagli ottimi risultati raggiunti durante il percorso scolastico: “j’ai toujours eu de bons résultats à l’école et mes prof m’ont fortement conseillé de prendre un bac scientifique. Pas mal... mais au début ce que j’étudiais ne m’intéressait pas beaucoup, j’étudiais parce que c’était ce qu’il fallait faire”⁹⁰. Giunta al suo ultimo anno, la giovane vince una borsa di studio che le permette di trascorrere sei mesi in una scuola bilingue in Québec, un’esperienza che, come racconta lei stessa, non solo le ha cambiato la vita, ma ha anche completamente stravolto il suo modo di guardare al domani: “mon aventure au Québec a été merveilleuse, j’ai appris une nouvelle langue, j’ai rencontré des gens qui venaient de partout, mais surtout j’ai réalisé que je peux faire n’importe quoi. Grâce au Québec, j’ai dépassé mes limites. Aujourd’hui j’ai conscience de mes capacités, je connais les objectifs que je peux atteindre et ça me pousse encore plus à m’engager, à continuer mon chemin”⁹¹. Al momento dell’intervista Jeanne è iscritta al primo anno di medicina e dimostra di avere progetti chiari per il suo futuro: terminerà gli studi a Poitiers per poi cominciare un percorso di specializzazione in Canada dove, a suo avviso, la professione del medico viene maggiormente valorizzata.

La storia di Jeanne, che non costituisce certo un caso isolato, mette in luce come il capitale esperienziale (Spanò 2017; 2018) possa talvolta sopperire alla scarsità di mezzi e di risorse ereditati dalla famiglia di origine, giocando un ruolo di primo piano nell’ampliare lo spettro delle alternative reputate possibili, e dunque nel direzionare le scelte non soltanto educative, ma più in generale biografiche delle nuove generazioni. Per dirla con Wyn e Woodman (2006), ad assumere un’indiscussa centralità in questi

⁹⁰ “Ho sempre avuto dei buoni risultati a scuola e i miei professori mi hanno consigliato di fare il liceo scientifico. Non male... ma all’inizio quello che studiavo non mi interessava molto, studiavo perché era quello che bisognava fare”.

⁹¹ “La mia avventura in Québec è stata meravigliosa, ho imparato una nuova lingua, ho incontrato persone che venivano da tutto il mondo, ma soprattutto ho capito che posso fare tutto quello che voglio. Grazie al Québec ho superato i miei limiti. Oggi sono consapevole delle mie capacità, conosco gli obiettivi che posso raggiungere e questo mi spinge a impegnarmi, a continuare il mio cammino”.

casi è la soggettività, intesa sia come trascorso personale sia come insieme di relazioni, di contesti attraversati, di ambienti frequentati, di circostanze sperimentate e di esperienze vissute. Anche qui il riferimento a Bourdieu – e in modo particolare al concetto di *habitus clivé*⁹² (Bourdieu 2004), che il sociologo francese usa per descrivere la sua stessa traiettoria biografica – resta quello più efficace.

Vale la pena sottolineare che l'analisi delle narrative raccolte, da un lato, indica che il capitale esperienziale va ricercato per la sua natura nella specificità delle singole biografie, dall'altro, sembra suggerire che questo tipo di capitale può essere acquisito con più facilità da quei giovani che provengono da famiglie che favoriscono l'incontro e il contatto col "diverso". Alcuni dei protagonisti della ricerca, infatti, raccontano che è proprio grazie ai genitori, ai nonni o ad altre figure familiari di riferimento che hanno potuto "iniziare nuove avventure", "lanciarsi in cose mai fatte", "scoprire altri mondi". Paolo è uno di questi. Paolo è un ragazzo di 18 anni che proviene dalla periferia occidentale di Napoli, suo padre fa il collaboratore scolastico, mentre sua madre lavora in una piccola fabbrica di scarpe. Contrariamente ai suoi due fratelli più grandi, il giovane fin da piccolo ha difficoltà a relazionarsi con gli altri bambini: "quando ero piccolo ero un bambino molto chiuso, non parlavo proprio, né a casa mia né in classe. I miei erano disperati, infatti mi hanno spostato da più scuole, tipo due o tre volte, poi dopo hanno capito... il problema non erano le scuole, è che io ero fatto così, era il mio carattere". Con il passare degli anni la situazione sembra non cambiare, Paolo trascorre la sua adolescenza guardando la tv e giocando ai *videogames*, e fatica a farsi degli amici. Preoccupati, i genitori lo "costringono" a entrare a far parte di un gruppo scout, con la speranza di spronarlo a essere più estroverso ed espansivo. Ciò rappresenta una svolta nella vita del ragazzo, non solo perché grazie all'ambiente associativo e al lavoro di squadra tipico dello scoutismo riesce a costruire relazioni di amicizia significative, ma anche perché attraverso le attività che gli vengono proposte scopre la passione per la progettazione, come racconta lui stesso: "unirmi agli scout è stata la cosa migliore che potevo fare, è iniziato tutto da lì. Ho conosciuto persone speciali e mi sono reso conto

⁹² L'*habitus clivé* (che può essere tradotto in italiano con *habitus* dissociato o disgiunto) è un tipo di *habitus* che prende forma in seguito a una tensione tra le disposizioni culturali originarie e nuove disposizioni acquisite attraverso esperienze sociali inconsuete rispetto al *background* di provenienza. Un concetto, questo, che testimonia come le accuse di determinismo mosse alla sociologia di Bourdieu siano in realtà ingiustificate (cfr. Cap. III).

di cosa mi piace veramente fare, cioè realizzare, costruire, fabbricare cose. Quando sei in mezzo alla natura e progetti una specie di casetta, poi la guardi e resta in piedi... è una cosa bellissima". Al momento dell'intervista Paolo si è immatricolato da qualche settimana al corso di laurea in ingegneria civile, continua l'avventura da scout e alla luce delle esperienze vissute appare fiducioso per il suo futuro, che immagina in qualche importante azienda di bioedilizia e lontano dal caos della città.

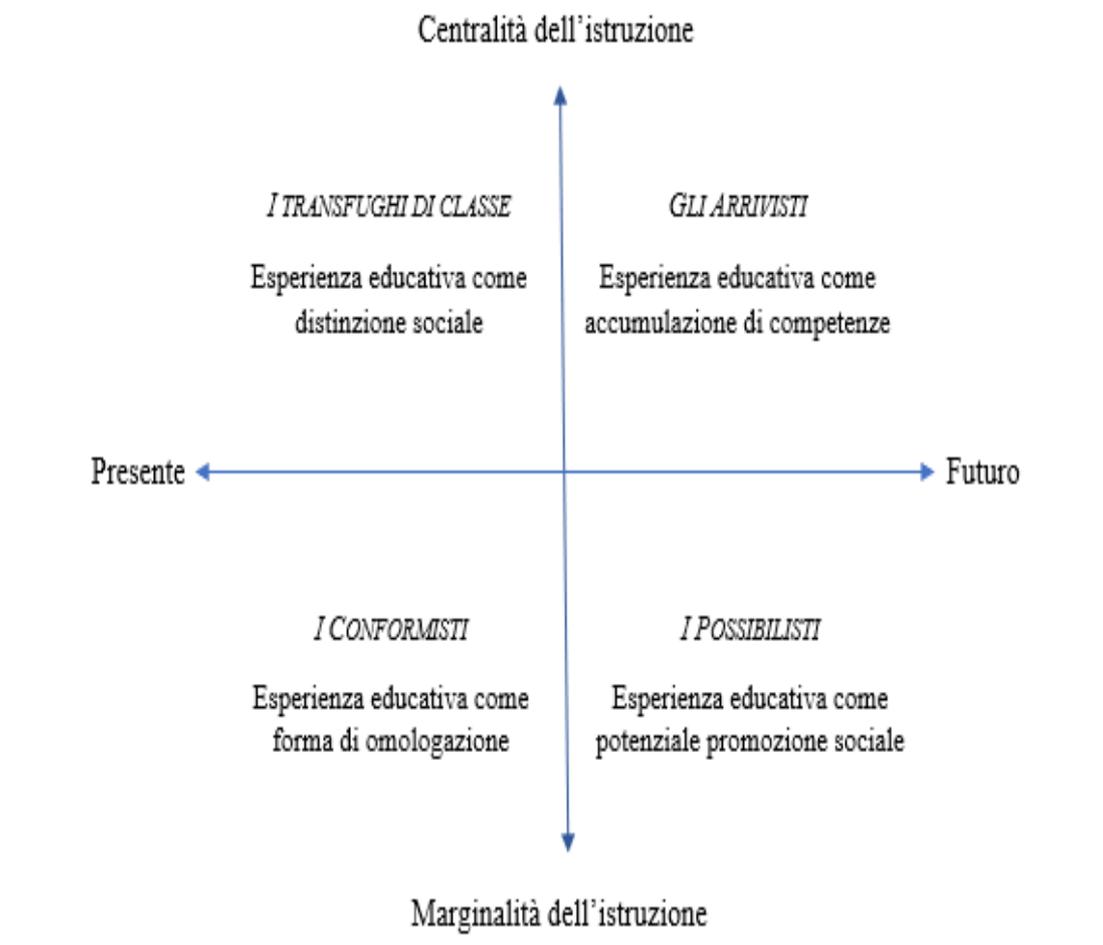
Da quanto si è visto risulta chiaro come in seguito al processo di massificazione dell'istruzione terziaria non siano scomparse le disparità educative, ma abbiano piuttosto acquisito rilevanza nuove dimensioni in cui operano i meccanismi di disuguaglianza: il rapporto che i giovani stabiliscono con i propri studi e le modalità con cui essi definiscono delle strategie per orientarsi e per trovare il proprio posto nel mondo accademico. Se fin qui si è posta l'attenzione sulla distanza tra studenti di posizione sociale superiore e studenti di posizione sociale inferiore, di seguito il *focus* si sposta sui giovani di classe popolare, sul modo in cui essi vivono il loro svantaggio in ambito universitario e sul significato che attribuiscono all'esperienza educativa.

5.3 I significati dell'esperienza educativa

Come si è accennato, per ricostruire i significati che i giovani intervistati conferiscono alla propria esperienza formativa è stata elaborata una tipologia. La ricchezza del materiale empirico, la varietà delle storie di vita raccolte e la pluralità delle tematiche e delle questioni emerse hanno reso l'esercizio di tipologizzazione un compito piuttosto complesso. Per far fronte alla necessità di individuare dei criteri ordinanti, sono state scelte due dimensioni che appaiono al contempo ricorrenti e centrali nelle narrative raccolte, e utili a discriminare diversi profili di giovani, e cioè la rilevanza biografica dell'istruzione e l'orientamento temporale di riferimento. La prima dimensione identifica il peso che la sfera educativa riveste nella biografia dei giovani (centrale *vs* marginale). La seconda dimensione riguarda, invece, la disposizione temporale che orienta i corsi d'azione dei nostri intervistati (presente *vs* futuro). Come si vede dalla figura 5.a, dall'incrocio di queste dimensioni ha preso forma una tipologia costituita da quattro profili di studenti di classe popolare, ognuno dei quali assegna uno specifico significato al proprio vissuto formativo: i *transfughi di classe*, coloro che mostrano una centralità dell'istruzione nella loro vita e che adottano il presente come orientamento

temporale di riferimento; gli *arrivisti*, coloro che mostrano una centralità dell'istruzione nella loro vita e che adottano il futuro come orientamento temporale di riferimento; i *conformisti*, coloro che mostrano una marginalità dell'istruzione nella loro vita e che adottano il presente come orientamento temporale di riferimento; i *possibilisti*, coloro che mostrano una marginalità dell'istruzione nella loro vita e che adottano il futuro come orientamento temporale di riferimento.

Fig. 5.a – Tipologia di giovani universitari di classe popolare



Di seguito verranno descritti i quattro profili di studenti di bassa estrazione sociale individuati, e nel farlo si passeranno in rassegna una serie di aspetti rilevanti e ricorrenti nelle narrative analizzate: *il modo di relazionarsi all'istruzione, il riferimento identitario prioritario, il grado di fiducia in se stessi e nella società, la capacità riflessiva, l'adesione alla retorica neoliberale*. Infine, per ciascuno dei profili saranno

delineate le *caratteristiche socio-anagrafiche* e sarà presentato un caso rappresentativo, un caso cioè la cui storia di vita è apparsa particolarmente emblematica⁹³.

5.3.1 I *transfughi di classe*

Si sono definiti *transfughi di classe* coloro che mostrano una forte centralità dell'istruzione nella loro vita, tanto in termini di impegno dedicato agli studi quanto in termini di partecipazione alle esperienze universitarie, e che utilizzano il presente come orientamento temporale di riferimento nel direzionare le loro scelte e nel valutare le strade percorribili. L'esperienza educativa, in questo primo profilo, assume il significato di distinzione sociale, nel senso che viene vissuta come un progressivo allontanamento dalle condotte, dai costumi e dagli stili di vita caratteristici della classe di provenienza. Agli occhi dei giovani *transfughi di classe*, infatti, l'*ethos* familiare rappresenta qualcosa da cui “distaccarsi” (Allen e Hollingworth 2013; Allen 2014), non soltanto per la consapevolezza e per la frustrazione di vivere una condizione di svantaggio, ma anche e soprattutto perché giudicato poco in linea con le proprie disposizioni e con la propria griglia di valori⁹⁴. L'*istruzione*, pertanto, si declina come strumento di distanziamento dall'ambiente e dalla cultura popolare, come unico mezzo per “fuggire” da una realtà sociale di cui non ci si sente parte. In termini bourdieusiani, i *transfughi di classe* dimostrano un rifiuto per il *conatus*⁹⁵, non intendono cioè accettare di diventare i protagonisti docili di un progetto di riproduzione sociale (Bourdieu 1997).

Appare evidente dalla descrizione che ne è stata fatta fin qui che i giovani che rientrano in questo profilo presentano un'*identità* orientata al presente e già nettamente definita, in quanto si identificano completamente con il ruolo di studente universitario. Così facendo, questi giovani sentono – riprendendo le loro parole – “di aver preso una direzione diversa” da quella dei genitori, “di essere usciti da un mondo e da un contesto

⁹³ Come si è anticipato, il materiale empirico è stato analizzato prima attraverso una prospettiva nomotetica, che ha consentito di rintracciare gli elementi comuni tra le biografie raccolte, poi attraverso una prospettiva ideografica, che ha permesso invece di comprendere il senso implicito e latente di quanto raccontato dai protagonisti della ricerca (cfr. Cap. IV).

⁹⁴ Per i *transfughi di classe* la presa di distanza dall'*ethos* familiare non si traduce in un atteggiamento di ostilità nei confronti dei genitori. Nei loro racconti si ritrovano contrasti e divergenze in ambito familiare, ma si tratta di dinamiche che riguardano tutti i profili individuati e che rappresentano una questione tipica della dialettica generazionale.

⁹⁵ Bourdieu definisce il *conatus* – un concetto che riprende dalla filosofia di Spinoza – come una forza auto-affermativa e auto-conservativa, che tende a preservare e a riprodurre le condizioni che hanno portato alla sua produzione.

che iniziavano a essere troppo stretti”. Il processo di costruzione identitaria dei *transfughi di classe* è sostenuto da una forte *fiducia* sia nelle proprie capacità sia nei confronti della società: essi, infatti, credono fermamente in se stessi, sono in grado di avere il pieno controllo della loro vita e sono convinti del fatto che attraverso i loro sforzi riusciranno a modificare il corso degli eventi e a ottenere ciò che meritano. I giovani *transfughi di classe*, inoltre, sono accomunati da una solida *capacità riflessiva* che, non di rado, si traduce in *agency*. In effetti, essi per un verso danno prova di sottoporre a vaglio critico tutto ciò che accade intorno a loro, di ragionare sulle proprie priorità e di valutare con attenzione le proprie possibilità in relazione alle condizioni oggettive; per l’altro, nonostante siano poco equipaggiati in termini di capitale economico, mostrano di avere una buona capacità di attivare risorse personali e relazionali, in modo da agire in funzione degli obiettivi che intendono perseguire. La *retorica neoliberale* sembra non attecchire su questi giovani, che mettono in campo forme di resistenza più o meno organizzate: alcuni di essi frequentano associazioni politiche “antisistema” e centri sociali, mentre altri conducono uno stile di vita alternativo, che ruota intorno ai valori anti-capitalistici e anti-consumistici, orientati a una concezione del benessere lontana dall’idea secondo la quale quest’ultimo coincide con la realizzazione professionale e con il possesso di beni materiali.

Infine, passando alle *caratteristiche socio-anagrafiche*, va precisato innanzitutto che tra i *transfughi di classe* si ritrovano indistintamente giovani napoletani (4 casi) e giovani poitievini (4 casi). Se la provenienza territoriale, quindi, non rappresenta un elemento di discriminazione, lo stesso non può dirsi per il genere, poiché l’analisi del materiale empirico ha messo in luce che a rientrare in questo profilo sono maggiormente le ragazze. Benché il campione di riferimento non sia rappresentativo e di conseguenza non consenta di fare generalizzazioni, è possibile spiegare la maggiore presenza delle donne nel gruppo dei *transfughi di classe* con il fatto che per queste ultime il desiderio di un’emancipazione di classe si lega spesso a quello di un’emancipazione di genere. Insomma, questo primo profilo è costituito in larga parte da ragazze, ma in misura minore anche da ragazzi, che hanno acquisito quel capitale esperienziale e quelle “abilità altre” – di cui si è ampiamente discusso nelle pagine precedenti – che hanno aperto loro le porte di un’altra realtà, di un altro modo di vivere, di un altro futuro possibile. L’esperienza maturata, dunque, li spinge a usare il canale dell’istruzione superiore, e

in particolare l'inserimento in percorsi di studio "forti" sul versante occupazionale e socialmente prestigiosi, per iniziare a muovere i primi passi in una traiettoria alquanto atipica per la gioventù di classe popolare.

5.3.1.1 Margherita: studio dunque sono

La storia di Margherita è emblematica del profilo dei *transfughi di classe* perché, come si vedrà, il suo percorso biografico, legato a un trascorso particolarmente significativo per la sua età e a un consistente patrimonio di esperienze, la porterà a vivere l'avventura universitaria come una "fuga" da un *milieu* sociale che oramai non sente più suo. Margherita è una ragazza italiana di 20 anni. Suo padre lavora stabilmente come operatore ecologico, mentre sua madre fa la collaboratrice domestica in modo precario. La giovane ha un fratello e una sorella, entrambi più grandi. Il primo, che ha abbandonato gli studi subito dopo aver ottenuto la licenza media, ha lavorato per alcuni anni in una piccola impresa edile, da dove poi è stato licenziato a seguito di una riduzione del personale. La seconda, invece, è riuscita a prendere una qualifica come operatore socio-sanitario e attualmente è impiegata in una casa di riposo. Margherita e la sua famiglia vivono nel centro antico di Napoli e condividono il pianerottolo di casa con i genitori della madre. Fin da piccola, la ragazza passa molto tempo con i nonni, non solo perché all'uscita da scuola capitava spesso che i genitori non fossero ancora rientrati, ma anche perché era annoiata dalle continue liti che avvenivano in casa. Difatti, come racconta lei stessa: "ho passato la mia infanzia con i miei nonni, facevo di tutto con loro, capitava anche che la sera restavo a dormire là. In particolare con mio nonno... parlavo un sacco, mi portava a fare lunghe passeggiate al mare, era bello. Anche perché a casa non c'era per niente un clima piacevole, si litigava sempre, si gridava sempre. Loro erano diventati in un certo senso il mio punto riferimento, nel senso che quando mi sentivo sola, quando ero triste, quando le cose non si mettevano bene, è da loro che andavo. Loro compravano le merendine, la coca-cola e passava tutto".

Pian piano Margherita sembra trovare un equilibrio, trascorre le sue giornate tra la scuola e la casa dei nonni, cercando di non "farsi rovinare la vita" dai problemi dei genitori. Quando è all'ultimo anno delle scuole medie, però, i suoi nonni perdono la vita in un incidente d'auto, e per lei inizia un lungo periodo di crisi: si chiude in se stessa e trascura la carriera scolastica. Al momento di scegliere le superiori la giovane decide,

senza darci molto peso, di iscriversi in un istituto tecnico informatico della sua zona. Le cose si mettono piuttosto male, sia perché le materie di studio non attirano minimamente il suo interesse e la sua curiosità, sia perché non riesce a integrarsi e non si sente a suo agio in classe, anche a causa del fatto che i suoi compagni sono quasi tutti maschi. È lei stessa a raccontarlo: “in classe non stavo bene, non mi sentivo accettata, non mi sentivo me stessa a dire la verità. Mi sono iscritta all’ITIS perché era vicino casa, perché era un periodo un po’ così, ma non era per niente il mio ambiente. C’eravamo solo io e altre due ragazze in classe, quindi ti lascio immaginare... era una continua lotta con i maschi, su tutto. Poi non è che i professori aiutavano molto, cioè entravano in classe, riempivano la lavagna di formule incomprensibili e se ne andavano, quest’era, era così tutti i giorni, così tutti i giorni e per tutto l’anno”.

Al termine dell’anno scolastico l’esito è scontato: per le numerose insufficienze e per la poca partecipazione, Margherita viene bocciata. “Disperata” e “persa” sono gli aggettivi che utilizza per descrivere come si sentiva in quel momento. Tuttavia, la scomparsa dei nonni da un lato e il fallimento a scuola dall’altro stimolano nella ragazza una profonda riflessione su se stessa e sul suo corso di vita, come emerge dalle sue parole: “quell’estate è stata fondamentale per me, ho capito che dovevo darmi una mossa, che non potevo continuare a lasciarmi scivolare le cose addosso. Dopo la bocciatura è cambiato tutto, sono cambiata io, forse mi è servita. Alla fine i miei non si sono manco arrabbiati tanto, perché hanno capito, cioè si sono resi conto che erano un po’ tutte le circostanze che mi avevano fatta crollare, che mi avevano messa in crisi. Ma ero io stessa che ero arrabbiata, perché pensavo... ma che stai facendo? Ma dove vuoi arrivare? Ma che fine vuoi fare?”.

Passata l’estate della bocciatura, Margherita decide di rimbocarsi le maniche e di riprendere in mano la sua vita: lascia la vecchia scuola e si iscrive a un noto liceo scientifico del centro città, dove potrà mettersi alla prova e sfruttare la sua propensione per la matematica. Nel nuovo contesto scolastico la situazione migliora considerevolmente, tanto sul versante del rendimento quanto sul versante relazionale. Inoltre, qui la ragazza trova “quella tranquillità, quella serenità e quella pace che a casa mancano”. Come accade a tutti i giovani che rientrano nel profilo dei *transfughi di classe*, infatti, l’istruzione assume sempre più centralità nella sua biografia, e l’esperienza educativa – considerata ricca, positiva, stimolante, costruttiva, in linea con la sua personalità,

con i suoi valori e con la sua filosofia di vita – finisce per contrapporsi a quella familiare, giudicata invece in termini piuttosto negativi. In aggiunta, durante gli anni del liceo Margherita inizia a fare suoi un nuovo sistema di priorità e un nuovo stile di vita centrati sull'ecologia, sul rispetto per l'ambiente e sull'esigenza di ritagliarsi del tempo per sé, che la allontanano dai dettami dell'ideologia neoliberale, come spiega lei stessa: “quando ero al terzo anno ho smesso di mangiare carne, non mi andava più, non ne avevo più voglia. Poi dopo un anno e qualcosa sono diventata proprio vegana, perché ho capito che è più sano e più giusto. Poi poco alla volta ho cambiato proprio il mio modo di vivere, nel senso che ho cominciato a godermi di più la vita, ad andare più lentamente, a non fare le corse sempre e per tutto. Si vive meglio così. Alla fine ci guadagni, ci guadagni nella salute fisica e mentale. Tutti ti dicono che ti devi muovere, che devi accelerare, che non è mai abbastanza, ma se vuoi vivere tutta la vita così ci perdi la testa, non vivi bene, per niente proprio”. Nel lessico di Foucault, la giovane riesce a elaborare delle “tecnologie del sé”, che le consentono di resistere al regime di verità dominante e di prendersi cura di se stessa (Foucault 1988).

Quando si racconta e ci racconta la sua storia, Margherita è iscritta al primo anno del corso di laurea in medicina veterinaria, e parallelamente lavora come cameriera in un pub per pagarsi gli studi. Anche se ha iniziato soltanto da qualche mese la sua avventura accademica, è appagata ed entusiasta delle decisioni prese. Forte della capacità riflessiva maturata, si mostra fiduciosa nelle sue abilità, ma al contempo appare lucida e razionale nella costruzione del suo quotidiano. Chiarisce di non avere né tempo né voglia di guardare al futuro, vuole concentrare tutte le sue energie sul presente, vuole vivere fino in fondo il suo essere una studentessa universitaria.

5.3.2 *Gli arrivisti*

Sulla base delle dimensioni scelte per elaborare la tipologia, sono stati designati con l'etichetta di *arrivisti*⁹⁶ quei giovani che presentano una notevole centralità dell'istruzione nella loro vita – confermata dal tempo e dall'impegno dedicati alla carriera prima scolastica e poi universitaria – e che, diversamente dai *transfughi di classe*, adottano

⁹⁶ Va precisato che qui per *arrivisti* non si intendono giovani che vogliono migliorare la propria posizione sociale, ma giovani che concentrano i loro sforzi nel non peggiorarla. Si tratta di una forma di “auto-tutela” che oggi, visti i rischi di precarizzazione ai quali sono esposte le nuove generazioni, lascia intravedere l'importanza assegnata al posto occupato nella gerarchia sociale.

il futuro come orientamento temporale di riferimento per mettere a punto e per guidare i loro corsi di azione. In questo secondo profilo l'esperienza formativa assume i tratti di un'accumulazione di competenze, nel senso che viene vissuta come un investimento per capitalizzare certificazioni, diplomi e attestazioni da spendere nel medio/lungo termine sul mercato del lavoro. In effetti, coloro che rientrano in questo gruppo definiscono il percorso educativo come “una fase di preparazione”; “qualcosa che serve in vista del domani”; “una tappa obbligata se ci si vuole mettere in gioco”; “una competizione per raggiungere più titoli possibili”. L'*istruzione superiore*, di conseguenza, viene considerata come uno strumento per la riuscita economica, come un mezzo attraverso il quale garantirsi un'occupazione stabile, duratura e soprattutto ben retribuita. Parafrasando Bourdieu (2003) gli *arrivisti*, adattando le loro condotte alle possibilità oggettive imposte dalla posizione sociale occupata e mostrandosi particolarmente sensibili al processo di costruzione del *nomos* economico, fanno propri i dettami chiave della *retorica neoliberale*.

Dai racconti dei nostri *arrivisti* emerge che il loro *riferimento identitario* è volto all'avvenire, tuttavia è già ben definito, in quanto essi si identificano con il loro futuro *status* professionale, si sentono cioè futuri infermieri, futuri economisti, futuri professionisti della comunicazione. Come i *transfughi di classe*, anch'essi basano il loro processo di costruzione identitaria su una solida *fiducia* in se stessi e nella società: da un lato sono certi che facendo perno sulle loro forze e sulle competenze acquisite potranno raggiungere la stabilità economica; dall'altro, dimostrano di avere una vera ossessione per la meritocrazia, che a loro avviso costituisce il fulcro della società contemporanea. A riguardo, molto frequenti nelle narrazioni dei giovani che ricadono in questo profilo sono espressioni del tipo: “so bene che io ho le possibilità di farcela”; “se sei davvero preparato e te lo meriti puoi arrivare ovunque”; “riuscirò a raggiungere i miei obiettivi, è soltanto una questione di capacità personali”. Inoltre, come i *transfughi di classe*, gli *arrivisti* risultano dotati di una buona *capacità riflessiva*, ma per loro la riflessione su se stessi e sul proprio vissuto e le valutazioni circa le strade da percorrere nel futuro non conducono a una “fuga” dall'*ethos* familiare, bensì a una “fuga” verso il successo professionale. In definitiva, coloro che rientrano in questo profilo incarnano un nuovo tipo di soggettività, quella che Kelly (2006) definisce *entrepreneurial self*⁹⁷.

⁹⁷ Il sé imprenditoriale si riferisce a un sé plasmato dai dettami dell'ideologia neoliberale.

Ma quali sono le *caratteristiche socio-anagrafiche* dei nostri *arrivisti*? E cosa li spinge a vivere l'esperienza universitaria come un continuo accumulo di qualifiche? Va segnalato che questo secondo gruppo è caratterizzato da una spiccata connotazione territoriale e di genere. A tale proposito, sebbene i dati non permettano di giungere a generalizzazioni di alcun tipo, si proverà ad avanzare delle ipotesi basate sulla conoscenza dei contesti di indagine e sulle informazioni emerse dalle testimonianze raccolte. In primo luogo, tra gli *arrivisti* si ritrovano più giovani di Poitiers (6 casi) che giovani di Napoli (2 casi), e ciò potrebbe essere ricondotto al fatto che la retorica neoliberale e il cosiddetto “mito delle competenze” sembrano più diffusi e più radicati in Francia di quanto non lo siano in Italia, o almeno nelle aree meridionali del nostro paese, dove le nuove generazioni sono fortemente scoraggiate e dimostrano un alto grado di sfiducia verso le istituzioni. In secondo luogo, rientrano in questo profilo quasi esclusivamente ragazzi, e ciò può essere spiegato invece con l'*agôn* (lo spirito di competizione) legato più alla socializzazione maschile che a quella femminile, in virtù del quale talvolta i ragazzi sviluppano una sorta di “mito del successo”. Dal punto di vista delle condizioni socio-economiche, gli *arrivisti* sono quelli “messi meglio” tra i nostri intervistati, in quanto nella maggioranza dei casi i loro genitori presentano un livello medio di istruzione, sono entrambi occupati in maniera stabile e non sono vittime della precarietà. Pertanto, questi giovani – che spesso hanno frequentato istituti tecnici o professionali, per poi iscriversi a corsi di laurea non sempre prestigiosi, ma con chiari sbocchi occupazionali – intendono servirsi del titolo di studio che otterranno per mantenere lo stesso tenore di vita della famiglia di origine, o detto in altri termini per preservare la loro condizione di “privilegiati” delle classi popolari.

5.3.2.1 *Arnaud: studio dunque sarò*

La storia di vita di Arnaud è stata scelta per descrivere il profilo degli *arrivisti*, perché, come si approfondirà di seguito, mostra in che modo un trascorso familiare centrato sull'idea del “darsi sempre da fare” e una spiccata sensibilità alla retorica neoliberale possano spingere a vivere l'esperienza educativa come una rincorsa alle competenze. Arnaud è un ragazzo francese di 19 anni. Suo padre, che ha un diploma di tipo tecnico, è impiegato al comune di Poitiers, mentre sua madre dopo molti anni di disoccupazione ha ottenuto una qualifica professionale, e ora lavora in modo stabile come commessa

in un negozio di abbigliamento. Il giovane, che non ha né fratelli né sorelle, vive insieme ai genitori in una zona non molto lontana dal centro città, anche se racconta che non è stato affatto facile trovare la “casa giusta” in quanto, vuoi per le dimensioni ridotte degli appartamenti precedenti vuoi per le liti col vicinato, ha traslocato più e più volte, cambiando quindi abitudini, scuole e amici. I numerosi spostamenti da un quartiere all’altro, che spesso vengono vissuti con difficoltà nella fase adolescenziale, sembrano invece non rappresentare un problema per Arnaud, non tanto perché il ragazzo non è legato alla sua *routine*, quanto perché i genitori, rendendolo partecipe delle decisioni familiari, lo stimolano a vivere il trasferimento in una casa più grande, meno distante dal loro luogo di lavoro e situata in una zona più tranquilla della città come un investimento, un modo per migliorare. È lui stesso a spiegarlo: “changer de quartier n'a pas été si difficile, du moins je ne l'ai pas mal vécu. Ma première maison c'était une maison de campagne, donc assez isolée, pas très confortable dans tous les sens. Par contre, le deuxième appartement était un appartement situé à la périphérie de Poitiers, c'était très sympa, mais le quartier s'était très dégradé et dangereux, mes parents avaient peur de me faire sortir le soir. Ce que je veux dire, c'est que si changer signifie améliorer, c'est bien, si ça signifie vivre plus confortablement, c'est bien. Mes parents et moi on a choisi en fonction de nos besoins quotidiens, et aujourd'hui je suis satisfait de nos choix... ouais, je suis content parce qu'on vit mieux”⁹⁸.

L’accento sulla realizzazione personale e sul fare dei sacrifici e degli sforzi per costruirsi un avvenire migliore si ritrova anche nella definizione delle strategie educative, che nel caso di Arnaud – e in quello degli *arrivisti* più in generale – avviene attraverso il coinvolgimento attivo della famiglia. Va evidenziato che anche se nel dare forma al loro futuro formativo gli *arrivisti* mettono in campo un processo decisionale partecipato, i loro genitori non rappresentano mai dei veri e propri punti di riferimento, soprattutto perché quello che hanno da offrire non è certamente un parere “esperto”. Insomma, nella costruzione delle carriere scolastiche di questi giovani non c’è una

⁹⁸ “Cambiare quartiere non è stato molto difficile, almeno io non l’ho vissuto così male. La mia prima casa era una casa di campagna, quindi isolata, non molto confortevole in tutti i sensi. Invece il secondo appartamento era un appartamento situato alla periferia di Poitiers, era bello, ma il quartiere era molto degradato e pericoloso, i miei genitori avevano paura a farmi uscire la sera. Quello che voglio dire è che se cambiare significa migliorare allora va bene, se significa vivere in modo più confortevole io penso che sia giusto. Io e i miei genitori abbiamo scelto in base alle nostre esigenze, e oggi sono soddisfatto della nostra scelta... sì, sono contento perché viviamo meglio”.

expertise, ma almeno c'è una forma di condivisione familiare. In effetti, al momento di scegliere il tipo di scuola da frequentare dopo il *collège*, Arnaud vorrebbe iniziare “qualcosa di utile” per il futuro, ma da una parte i risultati scolastici non gli consentono di puntare troppo in alto, dall'altra non sente di avere nessuna predisposizione particolare, così si affida all'opinione e al giudizio dei genitori: “donc, quand j'ai fini le collège, j'étais très perdu, je voulais faire quelque chose d'utile pour mon avenir, quelque chose pour avoir un bon boulot. Mes profs n'avaient pas beaucoup confiance en moi, car mes notes n'étaient pas parfaites, mais je n'avais pas non plus d'idées assez claires. Ouais, il y avait de trucs que j'aurais aimé faire, comme des études pratiques pour apprendre un métier, pour avoir des possibilités concrètes, mais... je sais pas. Fin, j'en ai parlé avec mes parents et on a trouvé un truc ensemble”⁹⁹.

Sotto la spinta della madre, il ragazzo comincia un percorso di studi professionale legato all'ambito della vendita al dettaglio, durante il quale ha la possibilità di alternare periodi di formazione in aula a periodi di tirocinio in aziende, in negozi o in centri commerciali. Una scelta, questa, che si rivela perfettamente in linea con i suoi propositi, poiché gli consente di incrementare le sue credenziali educative e parallelamente di acquisire un bagaglio di competenze pratiche da utilizzare nel mercato del lavoro, come emerge dal suo racconto: “je suis assez satisfait de mon parcours scolaire, parce que je n'ai pas passé deux ans de ma vie à apprendre des choses dont je n'aurai jamais besoin. Donc, j'ai fait un CAP vente en alternance et pendant deux années j'ai passé des périodes en classe avec mes profs pour apprendre des choses plus théoriques, et des périodes de travail réel. Fin... en plus d'apprendre un métier, j'ai eu mon diplôme et j'ai aussi gagné de l'argent. Ça a été dur, parce que tu n'es pas là-bas pour rien faire, il faut travailler. Mais au final, tu apprends quelque chose”¹⁰⁰.

⁹⁹ “Allora, quando ho finito le scuole medie ero molto confuso, volevo fare qualcosa di utile per il futuro, qualcosa per avere un buon lavoro. I miei professori non avevano molta fiducia in me, perché i miei voti non erano dei migliori, ma neanche io avevo le idee molto chiare. Sì, c'erano delle cose che mi sarebbe piaciuto fare, come degli studi pratici per imparare un mestiere, per avere delle possibilità concrete, ma... non lo so. Per farla breve, ne ho parlato con i miei genitori e abbiamo trovato insieme qualcosa da fare”.

¹⁰⁰ “Sono soddisfatto del mio percorso scolastico, perché non ho passato due anni della mia vita a imparare cose che non mi serviranno mai. Allora, io ho fatto un CAP vendita in alternanza e nel corso di due anni ho passato dei periodi in classe con i miei professori per imparare delle cose più teoriche, e dei periodi di lavoro reale. Insomma, oltre a imparare un mestiere, ho ottenuto un diploma e ho anche guadagnato un po' di soldi. È stata dura, perché non è che sei là a non fare niente, bisogna lavorare per davvero. Ma alla fine impari qualcosa”.

Inoltre, nel corso della sua carriera scolastica e al termine di un lungo periodo di riflessione sulle sue possibilità di riuscita professionale, Arnaud decide di investire tempo, impegno e risorse nel conseguimento di numerose certificazioni, come un'attestazione di conoscenza avanzata della lingua inglese, la patente europea del computer e un diploma sanitario sul primo soccorso, a suo avviso sempre più indispensabili per essere un passo avanti agli altri: “selon moi, aujourd'hui on n'a pas le choix, il faut savoir faire n'importe quoi, il faut obtenir les meilleurs résultats possibles, il faut s'engager pour être prêts pour le marché. En France, il y a une concurrence sans précédent, les jeunes doivent prouver qu'ils sont capables, sinon les entreprises choisissent quelqu'un d'autre, c'est normal, c'est comme ça. Je crois que j'ai fait ma part, donc je pense que j'ai de très bonnes chances d'atteindre mes objectifs. Mais, dans tous les cas, je ne suis qu'au début, il reste encore beaucoup à faire”¹⁰¹. Per riprendere l'armamentario concettuale di Foucault, il giovane appare assoggettato al regime di verità dominante, e la sua condotta regolata dalle “tecnologie del potere” (Foucault 1988).

Al momento dell'intervista Arnaud frequenta il primo anno del corso di laurea in economia e gestione, partecipa attivamente alla vita universitaria e fa dell'istruzione il nucleo centrale della sua quotidianità, tant'è che parallelamente è iscritto a due corsi telematici di specializzazione, uno per diventare commesso esperto e l'altro per ottenere la qualifica di *junior manager* di punto vendita. Esempio perfetto di soggetto neoliberale, il giovane spiega di sentire il bisogno di “farsi da sé” e di imparare qualcosa di concreto. Sostiene con convinzione di non aver timore per il futuro: non sa se resterà in Francia o se partirà per l'estero, non sa se avrà o meno voglia di crearsi una famiglia, ma è certo che sarà un ottimo direttore commerciale.

5.3.3 I conformisti

Si sono denominati *conformisti* coloro che, diversamente sia dai *transfughi di classe* sia dagli *arrivisti*, assegnano un peso piuttosto marginale all'istruzione, in termini di dedizione agli studi e di adesione complessiva al vissuto accademico, e che utilizzano il presente come orientamento temporale di riferimento nell'indirizzare il loro agire.

¹⁰¹ “Secondo me oggi non abbiamo scelta, bisogna saper fare di tutto, bisogna ottenere i migliori risultati possibili, bisogna impegnarsi per essere pronti per il mercato. In Francia c'è una concorrenza senza precedenti, i giovani devono provare di essere capaci, altrimenti le aziende scelgono qualcun altro, è normale. Io credo di aver fatto la mia parte, quindi penso di avere delle buone possibilità di raggiungere i miei obiettivi. Ma sono solo all'inizio, mi resta ancora tanto da fare”.

In questo terzo profilo, l'esperienza educativa si configura come una forma di omologazione, nel senso che viene vissuta come una possibilità di uniformarsi a quanti provengono dai *milieux* sociali superiori. Difatti, i giovani che rientrano in questo gruppo, per i quali il raffronto con gli altri rappresenta il criterio di valutazione delle proprie azioni, si mostrano molto più interessati al riconoscimento simbolico legato allo *status* di studente che alla loro carriera universitaria. L'*istruzione terziaria*, dunque, viene vista come uno strumento di mimetismo sociale, come un mezzo attraverso il quale apparire come e sentirsi uguale a chi proviene da condizioni familiari più favorevoli. Nel lessico bourdesiano i *conformisti* vanno considerati come degli "esclusi dall'interno", nella misura in cui – in base alla dotazione di capitali, alla posizione che occupano nel campo accademico e all'*habitus* che hanno interiorizzato – instaurano un rapporto alquanto ambivalente con gli studi superiori: "divisi tra la sottomissione ansiosa e la rivolta impotente, essi trattano senza troppa convinzione una scolarità che fanno senza un reale avvenire" (Bourdieu 1993, 603).

L'analisi ermeneutica delle testimonianze raccolte mette in evidenza che i nostri *conformisti* dimostrano di avere un'*identità* orientata al presente e "spaccata" in due, in quanto, per un verso, si identificano in un modello di gioventù borghese, il cui tratto caratteristico è un'avversione nei confronti di tutto ciò che non è distinto e raffinato; per l'altro, sono consapevoli del fatto che si tratta di un mondo a cui non appartengono di diritto, e pertanto sono costretti a fare continui sforzi per confondersi tra gli altri. Melucci (1991) parla in questi casi di "identità eterodiretta", con il riferimento a una debole capacità di riconoscimento autonomo e a una marcata tendenza a convergere verso le opinioni e le aspettative altrui. A differenza di quanto si è detto per i due profili precedenti, per questi giovani il processo di costruzione identitaria è ostacolato da una scarsa *fiducia* in se stessi e nelle possibilità offerte dalla società. A riprova di ciò, molto frequenti nei loro racconti di vita sono espressioni del tipo: "tieni presente che io so di avere dei limiti, non sono una di quelle persone che crede di poter fare di tutto"; "secondo me le opportunità di migliorare oggi sono davvero poche, ci puoi provare però la vedo difficile"; "je suis conscient de ce que je peux faire, des choses que j'ai appris à faire, mais aussi des contraintes que je ne peux pas surmonter"¹⁰²; "je pense qu'il faut

¹⁰² "Sono consapevole di quello che riesco a fare, delle cose che ho imparato a fare, ma conosco anche i vincoli che non riesco a superare".

être réaliste, la société d'aujourd'hui nous permet pas de faire ce qu'on veut, presque jamais"¹⁰³. Inoltre, i *conformisti* sono accomunati da una buona *capacità riflessiva*, che però – in mancanza di risorse non soltanto economiche, ma anche personali, relazionali e contestuali – non può essere tradotta in *agency*, e talvolta finisce per alimentare sentimenti di scoraggiamento e di frustrazione (Spanò 2018). La totale assenza di risorse se da una parte non consente a questi giovani di mettere a punto strategie di azione proattiva, dall'altra fa in modo che essi non siano sensibili al fascino della *retorica neoliberale*, non perché – come si è visto nel caso dei *transfughi di classe* – elaborano delle forme di resistenza, ma perché non ne hanno contezza; in altre parole, i *conformisti* non vengono “raggiunti” dal discorso neoliberale.

Venendo agli *aspetti socio-anagrafici*, questo profilo non presenta alcuna connotazione né territoriale né di genere, dal momento che a farne parte sono in egual misura tanto giovani di Napoli (3 casi) e giovani di Poitiers (3 casi), quanto ragazzi e ragazze. Ciò che invece sembra assumere particolare rilevanza è l'area di residenza: tra i *conformisti*, infatti, si ritrovano in larga maggioranza quei giovani che, pur provenendo dalle classi popolari, risiedono stabilmente in quartieri borghesi, piuttosto esclusivi e culturalmente dinamici. Vivere in zone della città abbastanza prestigiose e frequentare scuole accreditate induce i nostri *conformisti* a separare nettamente la sfera privata, in cui “poter stare a proprio agio e comportarsi in maniera naturale”, da quella pubblica, in cui al contrario “bisogna ovviamente avere un certo contegno, una certa educazione, far vedere un atteggiamento adeguato”. In breve, il vissuto biografico di questi giovani, incentrato sul confronto con chi ha di più, li spinge a ricorrere all'istruzione di alto profilo, privilegiando corsi di laurea legati al campo dell'arte e della creatività¹⁰⁴, per dimostrare a se stessi e agli altri di non essere degli *outsider*.

5.3.3.1 Olivia: studio, proprio come “loro”

Quella di Olivia è la storia di vita scelta in rappresentanza del profilo dei *conformisti* perché, come si metterà in evidenza, mostra in che modo crescere in un contesto in cui

¹⁰³ “Credo che bisogna essere realisti, la società di oggi non ci permette di fare tutto quello che vogliamo, quasi mai”.

¹⁰⁴ La scelta, da parte dei giovani *conformisti*, di frequentare corsi di studio che ruotano intorno al mondo dell'arte, della moda e della creatività rimanda al concetto bourdesiano di rifugio onorevole: si tratta di percorsi accademici che godono di un alto prestigio sociale, ma che al contempo non richiedono grandi sforzi in termini di studio (Bourdieu e Passeron 1970).

dover continuamente dare prova di essere “all’altezza” e in una famiglia costantemente preoccupata di mantenere una buona reputazione possa spingere a vivere tanto il percorso scolastico quanto l’esperienza universitaria come un tentativo di omologazione. Olivia è una ragazza italiana di 19 anni, figlia di un portiere condominiale e di una segretaria di un centro sportivo. La giovane vive insieme ai genitori e al fratello minore nel cuore della Napoli “bene”, in una casa acquistata con enormi sacrifici dai nonni paterni, dopo che grazie a un colpo di fortuna la loro piccola attività commerciale si rivelò particolarmente redditizia. Seppure poco equipaggiata in termini di capitale culturale, la sua famiglia quindi, vuoi per il contesto di residenza vuoi per la natura relazionale dei lavori dei genitori, ha sempre dovuto fare i conti con un mondo fatto di buone maniere, di cortesie e di garbo. Ad Olivia, pertanto, fin dalla tenera età viene impartita un’educazione molto rigida, basata sul principio che bisogna comportarsi “come si deve” quando si è in pubblico, non soltanto perché “un atteggiamento corretto ti apre infinite porte”, ma anche perché ne va del buon nome della famiglia. È lei stessa a raccontarlo: “per me essere educati è la prima cosa. Mamma e papà mi hanno sempre insegnato che bisogna portare rispetto, che bisogna comportarsi con gli altri come vuoi che gli altri si comportano con te, e io ne ho fatto un insegnamento di vita, me lo porto sempre con me. Per esempio, quando ero piccola loro mi dicevano sempre fuori casa il dialetto te lo devi proprio dimenticare, non esiste proprio, se a casa qualche volta ti scappa va bene, ma con gli altri no. Secondo me è giustissima come cosa, io ancora oggi parlo napoletano solo quando sono a casa, ma quando sono con i miei amici, per strada, nei negozi oppure quando sono a casa di qualche amica, io parlo solo italiano, non dico nemmeno una parola in dialetto, mai”.

La ragazza trascorre un’infanzia piuttosto tranquilla, dividendosi tra la scuola e i corsi di danza classica, ma pian piano comincia a fare caso alle differenze tra il suo tenore di vita e quello delle compagne di classe: lei passa sia le festività natalizie che le vacanze estive a casa, mentre loro fanno continui viaggi in giro per l’Europa; lei fa raramente *shopping*, invece loro indossano sempre abiti all’ultima moda; lei divide la camera col fratello più piccolo, loro al contrario possono organizzare continui *pigiama party* perché abitano in appartamenti più grandi. Ben presto, Olivia prende consapevolezza del fatto che, pur vivendo nello stesso quartiere e frequentando la stessa scuola e gli stessi ambienti, lei e le sue amiche sono socialmente molto distanti. Se nei primi

tempi le disparità economiche con chi le sta intorno non sembrano rappresentare un vero e proprio problema, nella fase adolescenziale invece cominciano a pesarle, tant'è che decide di smettere di fare danza per poter avere un cellulare nuovo, per poter iniziare a fare equitazione, insomma per poter somigliare un po' di più alle sue compagne, come emerge da una lettura attenta delle sue parole: “in terza media ho lasciato danza perché... vabbè prima di tutto perché mi ero scocciata, cioè alla fine erano sempre le stesse cose, era noioso, poi anche perché non volevo che mamma e papà spendevano tutti quei soldi per me, fare danza costa e se non hai passione non vale proprio la pena. Invece di fare danza preferivo fare altro, che ne so come prendere un telefono nuovo oppure fare qualche gita in più. Poi per un po' ho provato a fare equitazione insieme alla mia amica del cuore dell'epoca, era bello, cioè è stato bello provarci, ci siamo divertite un casino a farlo insieme, mi ricordo un sacco di bei momenti”. La danza classica, un nuovo cellulare di tendenza e i corsi di equitazione rappresentano tutti degli *status symbol*, degli emblemi attraverso i quali Olivia vuole ostentare una agiatezza che in realtà non vive.

Il desiderio di Olivia di non sentirsi diversa dalle sue amiche e l'ambizione dei genitori di non essere additati come i “pezzenti” del quartiere si riverberano sulle scelte formative della ragazza. Al momento di scegliere la scuola superiore da frequentare, infatti, la giovane è alquanto disorientata, soprattutto perché alla luce dello scarso rendimento scolastico i suoi insegnanti le consigliano di iscriversi in un istituto tecnico o di iniziare un percorso professionale, mentre lei vorrebbe seguire le sue compagne di classe allo scientifico. In seguito a un lungo confronto familiare e a una attenta valutazione delle alternative possibili, Olivia opta per il liceo artistico – una scelta molto comune tra i giovani *conformisti* – grazie al quale può sfruttare l'esotismo legato al mondo dell'arte come una risorsa di distinzione (Bourdieu 1979). Difatti, è in questi termini che la ragazza descrive la sua carriera scolastica: “fare l'artistico è stata la cosa migliore che potessi fare nella vita, mi sono trovata veramente bene. Le mie amiche erano tutte gelose, mi chiedevano sempre della mia scuola, di quello che si faceva, di come era l'ambiente... perché alla fine nessuno lo conosce davvero l'artistico, se non ci vai non puoi conoscerlo, io questo gli dicevo sempre. Poi sì, è ovvio che bisogna studiare, ma studi facendo cose divertenti, cioè non ci sono capitoli e capitoli da imparare a memoria, è un'altra cosa”.

Durante il percorso liceale Olivia investe poco tempo e poco impegno nei suoi studi, e si dedica principalmente ad ampliare la sua rete di conoscenze e a coltivare nuovi interessi e nuove passioni. L'ideologia neoliberale non influenza affatto il suo vivere quotidiano, non tanto perché poco in linea alla sua griglia di valori, quanto perché la giovane, in assenza di una base minima di risorse culturali ed esperienziali, non "vede" la retorica del merito e delle competenze. In effetti, quando le viene chiesto cosa ne pensa rispetto all'idea che i giovani devono darsi da fare e devono saper essere imprenditori di se stessi, la ragazza dimostra una totale estraneità a questi principi: "ma... non saprei, in realtà non ci ho mai pensato, cioè alla fine è sempre stato così, non è che è una cosa di adesso. Lo hanno fatto i nostri nonni, i nostri genitori e ora lo facciamo noi. Alla fine io penso che ognuno deve fare quello che gli piace, poi dopo troverà la sua strada, piano piano, tanto c'è tempo non è che c'è qualcuno che ci corre dietro. Comunque secondo me studiare è importante perché ti arricchisce, cioè tutti dovrebbero avere la possibilità di andare all'università. Secondo me la prima cosa da fare è quella di abbassare le tasse, perché non è possibile che andare all'università costa così tanto. Io la penso così".

Al momento dell'intervista Olivia è iscritta al primo anno del corso di laurea in storia dell'arte, ma non partecipa regolarmente alle lezioni e vive solo in minima parte l'università, che per lei rappresenta l'ennesimo *status symbol*. Appare poco entusiasta di quello che fa e si mostra capace di riflettere sul suo corso di vita, ma ha la sensazione di non poter fare nient'altro, di non avere una valida alternativa. Racconta di passare interi pomeriggi nei caffè insieme alle colleghe a "far finta" di studiare, a fantasticare su dove e su come saranno tra qualche anno. Oggi, tra le sue amiche studentesse universitarie, Olivia si accontenta di essere una di "loro".

5.3.4 I possibilisti

Si sono definiti *possibilisti* coloro che, come i *conformisti*, attribuiscono un peso marginale all'istruzione nella loro quotidianità, in termini di partecipazione complessiva alla vita universitaria, e che, come gli *arrivisti*, adottano il futuro come orientamento temporale di riferimento nella costruzione delle loro strategie formative. L'esperienza educativa, in questo quarto e ultimo profilo, assume il significato di potenziale promozione sociale, nel senso che viene vissuta come un tentativo di darsi "un'opportunità

di crescita” per l’avvenire. Di riflesso, gli *studi superiori* rappresentano uno strumento per la riuscita sociale, un mezzo attraverso cui poter aspirare a una posizione di maggiore rilievo nella società. Difatti, i giovani *possibilisti* – che come si dirà in seguito sono già inseriti nel mercato del lavoro, seppure in modo molto precario – vorrebbero costruirsi una strada alternativa e di prestigio, ma in mancanza di risorse familiari e personali la loro resta solo una buona intenzione, poiché si catapultano nel mondo universitario senza un progetto definito. Per dirla con Bourdieu (1997), questi giovani, in assenza di capitali adeguati e di esperienze biografiche rilevanti e alla luce di un *habitus* che li induce a ripetere routinariamente le loro condotte, non sono in grado di deviare dal destino tipico della gioventù di classe popolare.

Dall’analisi delle narrative raccolte emerge chiaramente che i nostri *possibilisti* presentano un’*identità* ancora indefinita, o meglio in costruzione: essi non solo non sanno chi sono, ma non sembrano neanche capaci di delineare chi saranno nel futuro. A tale proposito, piuttosto frequenti nei loro racconti di vita sono considerazioni del tipo: “onestamente non so che cosa voglio fare, che cosa voglio diventare, chi voglio essere, io ci penso spesso al futuro, però non l’ho capito ancora, prima o poi penso che lo capirò”; “je sais pas quel sera mon destin, parfois je le vois d'une manière, d'autres fois je l'imagine d'une autre manière... c'est difficile de comprendre qui tu es, ce que ton cœur ressent réellement”¹⁰⁵. Come per i *conformisti*, per i giovani che si ritrovano in questo profilo la costruzione identitaria è fortemente ostacolata da una scarsa *fiducia* in se stessi e nella società. In effetti, essi per un verso non credono fino in fondo nelle proprie abilità, per l’altro si sentono impotenti di fronte al corso naturale degli eventi, il che li deresponsabilizza, li rende “non protagonisti” delle loro vite (Cavalli 2007). Diversamente da quanto si è detto per i tre profili descritti in precedenza, i *possibilisti* non sono dotati né di *riflessività* né di *agency*: l’incapacità di pensare in termini critici se stessi e il proprio vissuto, di orientarsi e di prendere delle decisioni in linea con i propri obiettivi fa sì che essi non riescano quasi mai a mettere in atto corsi di azione cosciente e consapevole. Per di più, la *retorica neoliberale* ha una forte presa su questi giovani, ma non si traduce – come si è visto nel caso degli *arrivisti* – nel culto della “riuscita”, bensì nell’esaltazione dell’indipendenza e dell’autonomia. Va sottolineato,

¹⁰⁵ “Non so quale sarà il mio destino, qualche volta lo vedo in un modo, altre volte lo vedo in un altro modo... è difficile capire chi sei, capire quello che il tuo cuore sente veramente”.

inoltre, che mentre per gli *arrivisti* l'influenza del discorso neoliberale presuppone, come si è visto, una certa fiducia in se stessi e nella società, per i *possibilisti* la permeabilità alla retorica neoliberale non si basa su una valutazione positiva delle proprie capacità e delle opportunità offerte dal contesto, ma su una totale assenza di obiettivi. Insomma, i ragazzi e le ragazze di questo gruppo utilizzano il mito del “farsi da sé” come una via per “costruirsi” (Beck 2008), per costruire la propria identità.

Passando ai *caratteri socio-anagrafici*, tra i *possibilisti* ritroviamo più giovani di Napoli (6 casi) che giovani di Poitiers (2 casi), mentre la variabile di genere non sembra assumere un peso significativo. Sottolineando ancora una volta che le riflessioni presentate non hanno pretesa di generalizzabilità, si può ipotizzare che la maggiore presenza di napoletani sia dovuta al fatto che in Italia, in maniera più acuta di quanto si registra in Francia, il lavoro giovanile è contraddistinto da una forte instabilità e il sistema di *welfare* si dimostra inadeguato a tutelare le nuove generazioni, per le quali continuare gli studi è un modo per premunirsi di fronte ai rischi di precarizzazione. Come si è anticipato, infatti, i *possibilisti* hanno tutti un impiego, e nelle loro narrazioni la necessità di prendere in considerazione “un'altra via” rappresenta una strategia difensiva, agita irriflessivamente, rispetto al timore di ritrovarsi “senza un lavoro e senza un soldo”. Oltre che per la connotazione territoriale, quest'ultimo profilo si caratterizza anche per l'età di coloro che ne fanno parte, poiché i *possibilisti*, avendo cominciato in ritardo la loro carriera universitaria per aver dedicato tempo e impegno alla ricerca di un'occupazione, hanno in media qualche anno in più rispetto a coloro che rientrano negli altri gruppi. In definitiva, la condizione di costante incertezza che permea l'esperienza biografica di questi giovani li induce a iniziare il percorso accademico, senza un disegno complessivo e senza alcuna predilezione per uno specifico ambito disciplinare, con la speranza di poter avere un giorno una vita migliore.

5.3.4.1 *Guillaume: studio, non si sa mai*

La storia di Guillaume¹⁰⁶ è stata selezionata per rappresentare il profilo dei *possibilisti*, perché, come si vedrà ricostruendone le fasi più significative, dimostra in che modo vivere in uno stato di perenne insicurezza sociale possa spingere a iniziare l'esperienza

¹⁰⁶ Sebbene tra i *possibilisti* si ritrovino in maggioranza giovani italiani, si è scelto di presentare la storia di vita di Guillaume perché la sua esperienza biografica risulta particolarmente emblematica di questo profilo.

universitaria per “fuggire” dal proprio disagio e darsi la possibilità di cambiare rotta. Guillaume è un ragazzo francese di 23 anni. Suo padre lavora come operaio metalmeccanico in una piccola fabbrica di provincia, mentre sua madre fa l’operatrice per la prima infanzia in un asilo privato del centro città. Cresciuto insieme ai genitori e al fratello maggiore in uno storico quartiere della *working class* alla periferia di Poitiers, il giovane racconta che la sua è stata un’infanzia “normalissima”, trascorsa tra i banchi di scuola, i corsi di *basket*, le uscite con gli amici e i rari momenti in famiglia. Difatti, i genitori lavorano a tempo pieno e passano gran parte della giornata fuori casa, e il fratello si è avviato alla carriera militare e trascorre lunghi periodi fuori città, come spiega lui stesso: “j’ai passé toute mon enfance et mon adolescence presque seul, car mon père était toujours à l’usine, ma mère était toujours au centre-ville et mon frère a déménagé de ville en ville parce qu’il est soldat. Mais ça me dérangeait pas... dans le sens où c’était normal pour moi, ça devait être comme ça. En plus, il faut dire que c’est pas mal de grandir tout seul eh, bah ouais... surtout parce que j’avais des libertés que mes amis n’avaient pas”¹⁰⁷.

Durante l’adolescenza Guillaume comincia a sviluppare un forte desiderio di indipendenza, legato indubbiamente al fatto di essere cresciuto da solo, ma anche al raffronto con suo fratello – che poco più che maggiorenne ha già raggiunto una completa autonomia – e al mito del *self-made man*, fulcro della retorica neoliberale. Dunque, al momento di scegliere la scuola superiore a cui iscriversi il ragazzo, senza alcun confronto familiare, opta per un liceo professionale della sua zona che eroga una formazione connessa all’ambito dei trasporti e della logistica, grazie al quale ha l’opportunità di muovere i primi passi nel mercato del lavoro e di mettere da parte qualche soldo. È in questi termini che il giovane descrive il suo trascorso scolastico: “je me souviens avec plaisir du temps de l’école, car pour moi a été une période très riche. Mon lycée professionnel était bien organisé, il avait de nombreux liens avec des entreprises locales, donc j’ai passé des mois en formation scolaire et des mois en formation sur le tas. Fin... ce que j’ai le plus aimé, a été le fait de pouvoir étudier et gagner de l’argent en même temps, je pouvais être autonome, je pouvais gérer mon argent comme je le

¹⁰⁷ “Ho passato tutta la mia infanzia e la mia adolescenza quasi dal solo, perché mio padre era sempre in fabbrica, mia madre era sempre al centro e mio fratello si spostava di città in città perché è un militare. Ma non l’ho vissuto male... nel senso che per me era normale, è così che doveva andare. Poi bisogna dire che non è affatto male crescere da soli... soprattutto perché io avevo delle libertà che i miei amici non avevano”.

voulais, et ça c'est très important pour un jeune. Bref, j'ai appris beaucoup de choses à l'école, soit des choses théoriques comme les maths, la mécanique etcetera, soit des choses pratiques, qui de toute façon sont très utiles dans la vie"¹⁰⁸.

Terminata la carriera scolastica e ottenuto il *baccalauréat professionnel*, Guillaume non ha alcuna intenzione di continuare gli studi, e quindi si mette fin da subito alla ricerca di un impiego. Inizialmente incontra parecchie difficoltà, non tanto perché non è disposto a spostarsi o a fare dei sacrifici, quanto perché le aziende preferiscono assumere personale più qualificato. Il giovane, pertanto, inizia a “lavoricchiare” prima come commesso in un negozio di elettronica, poi come cameriere in un ristorante del centro, ma in entrambi i casi gli orari estremamente flessibili e la remunerazione piuttosto bassa non gli consentono né di poter conciliare vita professionale e vita privata, né di essere completamente autonomo. Dopo circa due anni, Guillaume – sfruttando il suo capitale di autoctonia¹⁰⁹ (Retière 2003), ovvero l'appartenenza della famiglia a dei *networks* di relazioni locali – riesce finalmente a ottenere un lavoro in linea con gli studi compiuti, in quanto viene assunto come addetto all'inventario in un'impresa situata appena fuori il quartiere in cui vive. Nei primi tempi le cose sembrano andare bene: gli viene proposto un contratto biennale con la promessa di una futura stabilizzazione. Soddisfatto e pieno di speranze, il ragazzo decide di lasciare la casa dei genitori e di andare a vivere da solo, in modo da realizzare il sogno di una totale indipendenza, come racconta lui stesso: “quand j'ai été embauché, j'ai décidé d'aller vivre tout seul, c'était quelque chose que je voulais depuis longtemps. J'ai pris un petit appartement dans le centre, pas très grand mais assez confortable. J'ai préféré vivre dans le centre-ville parce que c'est plus vivant, il y a plus de trucs à faire, il y a des bars, des clubs pour les jeunes, ouais... selon moi c'est mieux"¹¹⁰.

¹⁰⁸ “Mi ricordo con piacere il periodo della scuola, perché per me è stato un periodo molto ricco. Il mio liceo professionale era ben organizzato, aveva numerosi contatti con le aziende locali, quindi io ho passato dei mesi in formazione in classe e dei mesi sul posto di lavoro. Per farla breve, ciò che mi è piaciuto di più è stato il fatto di poter studiare e guadagnare soldi contemporaneamente, potevo essere autonomo, potevo gestire i miei soldi come volevo, e questo per un giovane è importante. Insomma, ho imparato molte cose a scuola, sia cose teoriche come la matematica, la meccanica, eccetera, sia cose pratiche, che in tutti i casi sono molto utili nella vita”.

¹⁰⁹ Il capitale di autoctonia (definito anche capitale sociale popolare) è un concetto elaborato da Retière, e mobilitato successivamente da Renahy (2010), per rendere conto di quelle risorse e di quei *benefits* legati al radicamento delle famiglie di bassa estrazione sociale nel territorio di residenza.

¹¹⁰ “Quando sono stato assunto ho deciso di andare a vivere da solo, era un passo che volevo fare da molto tempo. Ho preso un piccolo appartamento al centro, non molto grande, ma abbastanza comodo. Ho preferito vivere al centro perché è più vivo, ci sono più cose da fare, ci sono bar, locali per i giovani, sì... secondo me è meglio”.

Tuttavia, al termine dei due anni e in seguito a una drastica riduzione del fatturato, il progetto iniziale di un'assunzione definitiva viene del tutto cancellato e Guillaume è costretto a continuare a svolgere la sua attività "a chiamata". Ripiombare nella precarietà ha degli effetti devastanti per il giovane, sia in termini oggettivi che in termini soggettivi: da un lato può continuare a essere relativamente autonomo solo grazie alle prestazioni sociali, dall'altro sente di aver fallito il suo progetto professionale e soprattutto sente di essere solo in questo fallimento. Per dirla con Castel (2009), la sua condizione – sperimentata da tutti i giovani che rientrano nel profilo dei *possibilisti* – è quella di un individuo per difetto, come emerge dalle sue parole: “je me sentais vraiment nul, la seule chose que je ressentais c'était le désespoir. Je n'avais pas de travail, je n'avais pas d'avenir, je n'avais aucune échappatoire, je ne savais pas quoi faire, pas du tout. Rien... le vide, le vide et rien d'autre”¹¹¹.

Al momento dell'intervista Guillaume frequenta il primo anno del corso di laurea in *presse et métiers de la communication* e parallelamente continua a lavorare nel mondo della logistica. Dice di essersi pian piano appassionato a ciò che studia, ma non sembra realmente coinvolto nell'esperienza universitaria. Sfiduciato e poco riflessivo, il giovane cerca di aggrapparsi a qualcosa, tant'è che ha ripreso a giocare assiduamente a *basket*, con la speranza che lo sport potrà aprirgli delle porte. Non può rassegnarsi all'idea che andrà sempre così: è certo che il destino debba fare il suo corso e che ci siano infinite alternative, è solo questione di tempo.

Note conclusive

A conclusione della presentazione della ricerca, è utile riprenderne brevemente i risultati principali. In primo luogo, le analisi condotte sembrano confermare che nella contemporaneità i meccanismi attraverso i quali opera la disuguaglianza si sono profondamente complessificati. Difatti, se nei decenni passati la linea di demarcazione tra giovani di diversa provenienza sociale era netta e chiaramente definita, in quanto solo i figli delle classi superiori avevano accesso all'istruzione terziaria (cfr. Cap. I), oggi essa appare meno evidente. Ciò non significa tuttavia che la classe abbia perso la sua influenza (Beck 2002), ma che essa agisce in modo più “occulto” rispetto al passato.

¹¹¹ “Mi sentivo davvero un fallito, l'unica cosa che provavo era la disperazione. Non avevo un lavoro, non avevo un futuro, non avevo nessuna via di fuga, non sapevo cosa fare, per niente proprio. Niente... il vuoto, il vuoto e nient'altro”.

In un quadro così delineato, per leggere il peso che le forze strutturali continuano ad avere sui destini delle persone occorre – come suggerito dagli studiosi della *cultural class analysis* (cfr. Cap. III) – prestare attenzione alle dimensioni di natura culturale e soggettiva. Si è visto, infatti, come con l'avvento dell'università di massa la distinzione di classe non si esprima tanto nell'accesso all'università o nella qualità delle università frequentate, quanto nel diverso modo in cui ci si rapporta agli studi superiori, nelle diverse modalità con le quali si definiscono le strategie in materia di istruzione e nel diverso significato che viene attribuito all'esperienza educativa.

In secondo luogo, l'analisi biografica ha messo in evidenza come non sempre i fattori strutturali siano sufficienti a rendere conto delle differenze che affiorano tra le singole biografie. I processi di individualizzazione e di detradizionalizzazione che attraversano la società contemporanea, infatti, richiedono un maggiore impegno individuale nel costruire la propria vita, e pertanto fanno sì che assumano maggiore rilevanza quelle capacità personali che permettono di direzionare il proprio agire, di “navigare” nell'incertezza, di governare il rischio, di gestire il tempo, di cogliere le occasioni, tutte capacità che, sebbene siano legate alle risorse di cui si dispone, non seguono precisamente le linee tradizionali della disuguaglianza (cfr. Cap. III). In altre parole, il mutato scenario in cui le nuove generazioni si trovano a vivere impone di tenere in considerazione non soltanto i beni materiali che esse sono in grado di mobilitare, ma anche il loro bagaglio di esperienze tanto familiari quanto personali (Dubet 1994), come i modelli culturali e valoriali trasmessi, le circostanze sperimentate, gli incontri con “altri significativi” e gli ambienti attraversati nel corso della vita. Non a caso, infatti, tra i giovani di classe popolare incontrati durante l'indagine empirica, tutti poco equipaggiati in termini di capitale economico, sono emerse differenze significative nel modo in cui essi costruiscono il proprio percorso educativo e vivono l'avventura accademica. Per chiamare in causa gli aspetti metodologici, la nuova rilevanza assunta dalle capacità personali sottolinea ancora una volta la centralità dei metodi qualitativi, capaci di includere il soggettivo nello studio dei fenomeni sociali (cfr. Cap. IV).

In terzo luogo, l'analisi del materiale empirico ha messo in luce che nella società contemporanea l'ideologia neoliberale agisce non soltanto a livello macro, facendo del campo accademico e dell'arena decisionale educativa un quasi-mercato (cfr. Cap. II), ma anche a livello micro, configurandosi come un potente dispositivo di riproduzione

dei rapporti di forza e di legittimazione delle disuguaglianze sociali (Foucault 1971). Tuttavia, il discorso neoliberale non attecchisce su tutti, e laddove agisce non ha su tutti gli stessi effetti. Il mito del “farsi da sé”, infatti, sembra non radicarsi nelle biografie dei giovani che si sono definiti *transfughi di classe* e di quelli che sono stati denominati *conformisti*, nei primi perché si scontra con una forma di resistenza “anti-sistema”, nei secondi perché la totale assenza di risorse li rende in qualche modo “impermeabili”. La retorica neoliberale, al contrario, fa presa tanto sui giovani che sono stati identificati con l’etichetta di *arrivisti*, quanto su quelli che si sono chiamati *possibilisti* anche se, come si è visto, per ragioni e con esiti diversi.

In conclusione – per riprendere i risultati della ricerca alla luce del quadro teorico di riferimento – le riflessioni presentate sembrano andare nella direzione indicata da Bourdieu, o meglio nella direzione suggerita dalla lettura più accorta e meno deterministica della sociologia bourdesiana. Come si approfondirà in sede di conclusioni, infatti, le analisi condotte evidenziano come i percorsi educativi che lasciano intravedere un esito di riuscita sociale non siano riservati unicamente a “eredi” e a “miracolati” (Braz 2011), in quanto se è vero che le traiettorie biografiche dei giovani di classe popolare sono condizionate dai vincoli strutturali, è vero anche che chi tra essi riesce ad attivare risorse personali, familiari, relazionali o contestuali dispone di concreti margini di manovra.

CONCLUSIONI

Come si è detto in apertura – e ripreso più volte nel corso dei capitoli – l’obiettivo di questo lavoro è stato quello di leggere le disuguaglianze educative, e di individuare i meccanismi attraverso i quali esse si riproducono nell’università di massa. Lo studio è stato condotto da un lato attraverso una comparazione tra l’Italia e la Francia, due paesi i cui sistemi di istruzione presentano importanti similarità e in cui i processi di mutamento in ambito formativo hanno seguito una strada simile; dall’altro, volgendo lo sguardo in direzione dei giovani di classe popolare, ovvero degli “ultimi arrivati” negli studi superiori. In particolare, con l’intento di giungere a una prospettiva olistica in grado di considerare le disuguaglianze giovanili nella loro complessità, si è scelto di adottare un approccio di ricerca multidimensionale, incentrato sulla ricostruzione socio-storica della strada italiana e di quella francese al processo di massificazione, su una analisi descrittiva di tipo longitudinale delle principali caratteristiche della formazione di terzo livello e su un’indagine qualitativa, che ha avuto come protagonisti giovani studenti universitari.

Numerosi sono gli aspetti emersi dal lavoro di ricerca che hanno evidenziato come il rapporto tra giovani e studi universitari sia ancora profondamente diseguale, non solo dal punto di vista oggettivo, e cioè in termini di qualità dei percorsi formativi intrapresi, ma anche dal punto di vista soggettivo, ovvero rispetto al modo in cui le strategie in materia di istruzione vengono definite, alla maniera in cui l’esperienza educativa viene vissuta, ai significati che a essa vengono attribuiti e alle sue finalità. Sul versante oggettivo, si è visto come al processo di massificazione sia seguito un processo di gerarchizzazione interno al mondo dell’istruzione superiore, per il quale sia in Italia che in Francia – anche se in diversa forma – la distanza tra studenti di differente origine sociale rimane ampia (cfr. Cap. II). Nel contesto italiano, infatti, la progressiva crescita della popolazione studentesca ha dato forma a una segregazione di tipo disciplinare – qui definita *democratizzazione settoriale* – per la quale nelle università italiane i raggruppamenti disciplinari ritenuti socialmente più prestigiosi e che preparano a diplomi di laurea di gran lunga più redditizi sul mercato del lavoro restano

ad appannaggio quasi esclusivo delle classi medio-alte. Mentre nel contesto francese – per il quale Merle (2000; 2002; 2017) parla di *democratizzazione segregativa*, facendo riferimento a una segregazione di tipo istituzionale – le disparità connesse al diverso accesso hanno gradualmente ceduto il passo a una gerarchia tra gli *établissements* presenti nel panorama dell’alta formazione, che vede la definizione di spazi elitari (le *Grandes Écoles*), in cui si concentrano gli studenti di posizione sociale superiore, e di spazi segregativi (le STS), dove si concentrano invece gli studenti di posizione sociale inferiore. Un risultato, questo, che sembra confermare la tesi di quanti hanno sostenuto che con l’avvento dell’università di massa emergono nuove dimensioni oggettive in cui leggere la distinzione di classe. Alcuni interessanti contributi empirici (Furlong 2009; Furlong e Cartmel 2009), ad esempio, hanno messo in evidenza come oggi la differenza tra giovani privilegiati e giovani deprivilegiati non si esprima tanto nel fatto di continuare o meno gli studi, quanto nel *dove* essi studiano, vale a dire nella diversa qualità e nella diversa reputazione delle università frequentate, e nel *come* essi studiano, ossia nella diversa possibilità di proseguire gli studi come studenti *full-time* o come studenti-lavoratori.

Se sul versante oggettivo si è mostrato come i cambiamenti intervenuti nel sistema educativo a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso – pur avendo introdotto importanti elementi di novità e consentito la crescita esponenziale della platea studentesca – non abbiano segnato la fine delle inuguaglianze nell’istruzione terziaria, esplorando la dimensione soggettiva si è visto come quello relativo alla diversa qualità dei percorsi educativi sia solo uno dei volti dello svantaggio dei giovani di classe popolare. L’enfasi sulla dimensione soggettiva (Dubet 1994) permette infatti di analizzare il ruolo giocato dai fattori tradizionali della disuguaglianza e di “svelare” le nuove modalità con cui nella società contemporanea essi esercitano i loro effetti. A riguardo, come messo in luce dalla Crompton (1998; 2010) – una studiosa a cui si è fatto più volte riferimento, che rientra nel novero degli autori che hanno dato il maggiore contributo alla *cultural class analysis* (cfr. Cap. III) – lo studio della differenziazione sociale deve cominciare dall’analisi delle esperienze concretamente vissute dalle persone, in modo da mostrare come le disparità agiscano nella vita quotidiana e come esse si intreccino con la sfera individuale e identitaria. Tanto nel materiale empirico raccolto in Italia quanto in quello raccolto in Francia, infatti, l’attenzione alla dimensione

soggettiva ha permesso di leggere la distinzione di classe nell'istruzione terziaria in tre aspetti: nel modo in cui i giovani di bassa estrazione sociale danno forma alle strategie formative, caratterizzato da una totale assenza di riferimenti e da un ventaglio ristretto di scelte considerate "possibili"; nel rapporto che essi instaurano con gli studi superiori, in riferimento al quale è emerso un sentimento di estraneità al *milieu* accademico e di distanza dalle logiche universitarie; nei significati che essi attribuiscono all'esperienza educativa e nelle sue finalità, dove è affiorato, per dirla con Bourdieu (1979), il riflesso della loro condizione oggettiva di "vicinanza alla necessità".

Oltre ad aver permesso di leggere le differenze tra le classi, l'inclusione della dimensione culturale e soggettiva nell'analisi della disuguaglianza ha consentito di mettere sotto osservazione le differenze interne alla classe. A tale riguardo la ricerca ha confermato le tesi di quanti, riconoscendo che i processi che attraversano la contemporaneità, a fronte della perdita di sicurezze tipiche della società fordista, hanno moltiplicato le strade percorribili, aprendo a nuovi margini di manovra per i giovani, hanno messo in luce come la possibilità di godere di queste nuove "libertà" non sia immediatamente legata alla classe di appartenenza (Furlong, Woodman e Wyn 2011; Farrugia 2013; Spanò 2018). Come, in altre parole, il confine tra i *winner* e i *losers* (tra chi dal *trade-off* tra sicurezza e libertà guadagna, e chi invece perde) non coincida nettamente con la linea di demarcazione segnata dalla diversa disponibilità di capitali poiché la "soggettività", intesa da Wyn e Woodman (2006) sia come vissuto personale sia come insieme di esperienze e di circostanze sperimentate nel corso della vita, gioca un ruolo rilevante nel distinguere coloro per i quali i processi di mutamento hanno condotto a una proliferazione delle opzioni disponibili, e coloro per i quali si sono tradotti invece in una sostanziale perdita di certezze (Crompton 1997). Sul versante educativo, la ricerca ha infatti mostrato come la possibilità di cogliere pienamente le opportunità offerte dalla democratizzazione dell'accesso all'istruzione terziaria richieda non poche risorse personali, come la capacità di prendere decisioni autonomamente, di auto-orientarsi e di agire in modo riflessivo, che, sebbene siano connesse ai beni materiali di cui si dispone, non seguono rigorosamente la distinzione di classe. Come si è visto, una parte dei giovani incontrati durante l'indagine empirica, benché tutti provenienti dalle classi popolari, hanno intrapreso dei percorsi educativi alquanto atipici rispetto al loro *background*, che lasciano ipotizzare un esito di riuscita sociale.

Questi giovani – che sono stati identificati con l’etichetta di *transfughi di classe* – al di là dell’eterogeneità che caratterizza le loro biografie sono accomunati, come suggerito da Bourdieu (2004), dal fatto di avere alle spalle un capitale culturale incorporato, acquisito non tanto in campo familiare quanto in campo scolastico e in contesti “altri” da quelli frequentati abitualmente, che ha consentito loro di interrompere il flusso di azioni routinario e di proseguire riflessivamente nel percorso di vita.

Dal lavoro di ricerca emerge dunque con chiarezza che i processi di cambiamento in atto nella società contemporanea non hanno determinato la fine della disuguaglianza, ma hanno portato a una complessificazione dei meccanismi che la producono. A complicare ulteriormente il quadro contribuisce l’ideologia neoliberale che – come numerosi contributi (Bourdieu 1993; Laval 2018; Socci 2019) hanno dimostrato e come la ricerca condotta ha confermato – si configura come una forma sempre più pervasiva di dominio simbolico. Difatti, l’analisi delle narrative raccolte ha evidenziato come il mito della meritocrazia, del successo e del “farsi da sé” permei l’esperienza biografica dei giovani di estrazione popolare, che credono di avere il pieno controllo delle loro vite e sottovalutano il peso dei vincoli strutturali, divenendo così vittime di quella che Furlong e Cartmel (2007) hanno chiamato “fallacia epistemologica”. In altre parole, tra le nuove generazioni delle classi svantaggiate si fa strada un sistema di valori che “naturalizzando” le disparità, e cioè riconducendo le differenze tra individui e tra gruppi alle sole capacità personali, contribuisce alla cristallizzazione degli squilibri sociali. Come si è visto, però, alcuni dei protagonisti della ricerca non risultano sensibili al discorso neoliberale, o perché elaborano una forma di resistenza centrata su valori anti-capitalistici e anti-consumistici (i giovani denominati *transfughi di classe*), o perché la totale assenza di risorse li rende in qualche modo “impermeabili” ai principi cardine del neoliberismo (i giovani chiamati *conformisti*).

Nel suo complesso, la ricerca ha evidenziato come in uno scenario caratterizzato da forti spinte all’individualizzazione le disparità, più che ridimensionarsi, si moltiplicano, sia *tra* le classi che *dentro* le classi. La complessificazione dei meccanismi di riproduzione della disuguaglianza consente alcune riflessioni, sia sul piano metodologico, sia sul piano teorico, sia sul piano delle politiche educative.

Sul piano metodologico, alla luce dei risultati della ricerca non si può fare a meno di convenire con chi, come Woodman e Wyn (2015) e Spanò (2018), sottolinea la

centralità degli approcci qualitativi per cogliere l'essenza dei meccanismi di disuguaglianza che operano nella società contemporanea (cfr. Cap IV). Gli strumenti offerti dalla ricerca qualitativa, infatti, permettono di accedere al mondo soggettivo delle persone intervistate, vale a dire di ricostruire i loro vissuti e le esperienze di vita che hanno contribuito a dare forma alle loro biografie. In aggiunta, se l'obiettivo è quello di comprendere come i giovani si muovono in uno scenario caratterizzato tanto da vincoli strutturali quanto da nuove libertà individuali, allora l'adozione di una metodologia di ricerca in grado di mettere al centro della riflessione sociologica il soggetto diviene una vera necessità più che una scelta. In particolare, come si è mostrato, l'approccio biografico-narrativo risulta essere particolarmente fruttuoso almeno per due ragioni. In primo luogo, perché attraverso il racconto biografico è possibile comprendere il peso della famiglia, non soltanto in termini di eredità economica e culturale, ma anche in termini di relazioni che, come l'indagine empirica ha confermato, possono esercitare una forte influenza sul destino dei giovani. In secondo luogo, perché la narrazione che una persona fa di sé permette al ricercatore di considerare la biografia nel suo divenire (Dubar e Nicourd 2017), e cioè di inscrivere ogni scelta fatta, ogni strategia adottata e ogni percorso intrapreso nel gioco dell'interazione che lega l'esperienza biografica passata (la vita vissuta), presente (la vita che si sta vivendo e le condizioni in cui la si vive) e futura (la vita che si reputa possibile e desiderabile nell'avvenire).

Sul piano della teoria, e per riprendere il *frame* teorico che ha orientato il lavoro, i risultati della ricerca sembrano mettere in luce molti elementi a favore della tesi secondo cui le accuse di determinismo – e quindi di sottovalutazione dell'agentività e della libertà individuale – mosse a Bourdieu siano in realtà prive di fondamento ed esito di una lettura riduzionistica, e per certi versi fuorviante, del suo apparato concettuale e metodologico (cfr. Cap. III). Il primo riguarda la visione multidimensionale dei capitali proposta dal sociologo francese, in base alla quale nessuna forma di capitale considerata singolarmente è in grado di rendere conto delle differenze che affiorano tra le singole biografie; come si è visto, infatti, la scarsità di risorse materiali (capitale economico) può agire in modo alquanto diverso sulla definizione dei percorsi formativi a seconda delle esperienze sperimentate (capitale culturale) e delle relazioni costruite (capitale sociale) nel corso della vita. Il secondo ha a che fare con l'interdipendenza dei campi di cui ci parla Bourdieu, in virtù della quale ciò che accade in un

campo può generare degli effetti in un altro campo; difatti, come si è mostrato, ciò che avviene in campo familiare o in campo scolastico ha importanti ripercussioni su quello accademico. Il terzo elemento che testimonia come la sociologia bourdesiana postuli la possibilità di un agire non rigidamente inscritto nelle strutture sociali, quello su cui si è tornato più frequentemente nel corso del lavoro, concerne l'alterabilità dell'*habitus*, che Bourdieu non esclude affatto; in effetti, come si è avuto modo di evidenziare, il contatto col "diverso" può innescare una tensione interna all'*habitus*, ampliare lo spazio del futuro possibile e attivare il pensiero riflessivo, spingendo così i giovani di classe popolare verso percorsi educativi di pregio, che potrebbero rappresentare in futuro il punto di partenza di una traiettoria di mobilità ascendente.

Quest'ultimo aspetto, che rimanda alla necessità di alimentare il "capitale di esperienza" dei giovani, costituisce l'occasione per proporre alcune brevi riflessioni sull'esigenza di ripensare gli attuali interventi di politica educativa. A tale proposito, innanzitutto vale la pena constatare che, come rilevato da Ciarini e Giancola (2016), l'Italia dedica all'istruzione una quota di spesa pubblica piuttosto bassa, almeno nel confronto con i principali paesi europei. Difatti, la Danimarca destina l'8.7% del PIL all'educazione, la Svezia il 6.8%, la Francia il 5.7%, la Germania il 5%, mentre l'Italia solo il 4.3%. In particolare, sostengono gli autori, "il *gap* italiano riguarda l'educazione terziaria, molto ristretta quanto a quota di finanziamento sul PIL (lo 0.83% contro una media europea a 28 del 2.7%) e sostanzialmente piatta quanto a dinamica evolutiva" (Ciarini e Giancola 2016, 68). Sembra superfluo sottolinearlo, ma l'adeguamento della spesa pubblica riservata all'istruzione ai livelli europei costituisce il primo passo per una piena valorizzazione dell'università italiana. Inoltre, in un contesto in cui, come si è visto, assumono centralità le capacità riflessive e di *agency*, la spinta in direzione della professionalizzazione precoce e l'enfasi sulla dimensione pratica dell'educazione che caratterizzano le più recenti riforme del sistema formativo – come le cosiddette "Buona Scuola" e "Buona Scuola-bis" – si rivelano inadeguate a dare supporto ai giovani e a promuovere un'istruzione pienamente democratica. Come suggerito anche da altre esperienze empiriche (Furlong e Cartmel 2009; Spanò 2017), infatti, l'educazione su cui si dovrebbe puntare per rispondere alle sfide della contemporaneità "è quella che fa leva sullo sviluppo di meta-competenze più che di competenze *stricto sensu*, quella che mira all'estensione della cultura in senso lato più che all'acquisizione di

saperi parcellizzati, quella che serve a sviluppare le forme di pensiero critico e riflessivo più che fornire credenziali per l'accesso a uno specifico ambito lavorativo, quella che fornisce quel saper stare al mondo che oggi fa la differenza" (Perone 2017, 162). Infine, se – come è giusto che sia – la priorità degli organi istituzionali che operano in campo educativo è quella di ridurre le disuguaglianze sociali, allora bisogna che essi mettano a punto degli interventi volti a ridimensionare l'influenza delle famiglie e il peso delle risorse di cui esse dispongono sulla definizione e sulla costruzione dei percorsi formativi delle nuove generazioni, favorendo così una sorta di defamilizzazione, definita da Esping-Andersen (1990) come la riduzione della dipendenza dal supporto familiare. A tale proposito, risulta evidente come le politiche educative non possano e non debbano riguardare soltanto l'istruzione terziaria, in quanto, come si è detto a più riprese, le disparità negli studi universitari vanno considerate come l'ultimo anello di una catena che parte dalla socializzazione primaria.

Da un lato, dunque, sembra opportuno ripensare l'intero processo formativo, aprendo spazi al dialogo e all'interazione sinergica tra le istituzioni educative, le famiglie e il terzo settore. Dall'altro, è necessario promuovere misure di *welfare* specificamente rivolte a giovani che provengono da condizioni sociali svantaggiate, per dare loro la possibilità di costruirsi un'alternativa, di vivere esperienze significative (come viaggi fuori porta, soggiorni studio all'estero e progetti di volontariato internazionale) e di sviluppare quel capitale culturale incorporato che, come la ricerca ha dimostrato, risulta essere cruciale nel determinare differenze di opportunità e di esiti.

APPENDICE METODOLOGICA

1. Schema di intervista utilizzato a Napoli

Data della rilevazione:

Luogo della rilevazione:

Nome:

Genere: M F

Età:

Luogo di nascita:

Diploma ottenuto:

Titolo di studio dei genitori:

Occupazione dei genitori:

Status: Studente Studente-Lavoratore

Istituzione educativa di provenienza:

Settore disciplinare:

Stimolo iniziale

Sto conducendo una ricerca sui giovani, in particolare sulle loro scelte educative. Vorrei che mi parlassi di te, che mi raccontassi la tua vita fino ad oggi. Puoi iniziare da dove vuoi, sono interessato a tutto ciò che mi dirai. Prenditi tutto il tempo che desideri, io non ti interromperò. Prenderò soltanto qualche appunto. Naturalmente l'intervista è anonima e tutto ciò che mi dirai resterà assolutamente privato.

Internal questions

Annotare persone, luoghi, eventi e circostanze che vengono menzionati spontaneamente e che appaiono rilevanti nella narrazione. Nell'ordine di comparizione, proporre domande evocative a riguardo. Fare attenzione a non chiedere mai delle spiegazioni o delle precisazioni e a non esordire mai con dei perché.

External questions

Affrontare temi rilevanti per la ricerca che non sono stati trattati nelle fasi precedenti dell'intervista. È ora possibile avanzare richieste di precisazione e domande di chiarimento. Sforzarsi di elaborare, anche in questo caso, degli stimoli di ampio respiro, con l'obiettivo di lasciar esprimere un'opinione, un punto di vista.

Famiglia

- Mi parli un po' della tua famiglia?
- Mi descrivi il rapporto che hai con i tuoi familiari (genitori, fratelli, nonni, etc.)?

Esperienza scolastica

- Mi racconti la tua esperienza a scuola?
- Mi descrivi qualche ricordo della tua esperienza scolastica?
- Come hai scelto le scuole da frequentare?
- Hai mai preso in considerazione altre opzioni?

Scelta universitaria

- Mi parli un po' del momento in cui dovevi scegliere cosa fare dopo le superiori?
- Quali erano le tue opzioni?
- Come sei arrivato a scegliere il tuo percorso?
- Come ti sentivi in quel momento?

Valore dell'istruzione

- Molti giovani pensano che, rispetto agli anni passati, oggi fare l'università serva di meno, tu cosa ne pensi a riguardo?
- Hai fiducia nell'istruzione?

Rapporto istruzione pubblica/istruzione privata

- Molti giovani credono che alcune università siano migliori di altre, ad esempio quelle private rispetto a quelle pubbliche. Tu come la vedi?
- Come hai scelto l'università da frequentare?
- Hai mai pensato di iscriverti in un ateneo privato?

Gerarchia interna al mondo universitario

- Invece rispetto all'idea che nelle università ci siano corsi di studio migliori o più utili rispetto ad altri, qual è la tua idea?
- Sei interessato a ciò che studi?
- Sei soddisfatto del percorso che hai intrapreso?

Condizione economica

- Economicamente come te la cavi?
- Hai mai avuto esperienze lavorative? Ti va di raccontarmele?
- Cosa ti hanno lasciato le tue esperienze lavorative?

Sfera relazionale e tempo libero

- Le tue relazioni invece? Chi frequenti, come passi il tuo tempo libero?
- Cosa fanno i tuoi amici? Mi parli un po' di loro?
- Hai mai avuto relazioni sentimentali importanti? Ti va di parlarne?

Neoliberismo: competenze e meritocrazia

- Oggi si è diffusa l'idea che i giovani devono acquisire sempre più competenze, devono diventare imprenditori di se stessi. Tu cosa ne pensi a riguardo?
- Che valore dai al "saper fare"?
- Che valore dai invece al "sapere" in generale?
- A tuo parere, hai delle buone competenze? Come le hai acquisite?
- Credi che la nostra società sia meritocratica?
- Hai fiducia nel "merito"?

Visione e percezione della crisi economica

- Si parla sempre più di crisi economica, soprattutto rispetto alla vita dei giovani, tu come hai vissuto la recente crisi?
- La crisi ha cambiato le tue abitudini? Si tratta di un cambiamento irreversibile?
- Credi che la crisi abbia condizionato in qualche modo le tue scelte?
- Mi racconti un episodio in cui hai dovuto rinunciare a qualcosa a causa della crisi?
- Ti senti una vittima della crisi?

Capitale di esperienza

- Mi racconti un'esperienza significativa che hai vissuto? Anche più di una se vuoi. Qualunque cosa, la prima che ti viene in mente.
- In quale ambito della tua vita hai vissuto le esperienze più importanti (in famiglia, a scuola, a lavoro, con i tuoi amici, con il tuo partner, ecc.)?
- Come definiresti il tuo trascorso fino ad oggi?
- Hai mai voluto iniziare un'esperienza ma non c'è stato modo di farlo?
- Sei soddisfatto della tua vita e delle esperienze che hai vissuto?

Visione del futuro

- Come ti vedi tra qualche anno?
- Cosa ti porti dietro, cioè a cosa non puoi rinunciare?
- Cosa lasci invece nel presente, cioè a cosa rinunci con piacere?
- Dove immagini il tuo futuro?
- Che persona ti immagini di essere nel futuro?
- Cosa o chi speri di diventare?
- Un'ultima domanda. Mi descrivi una tua giornata tipo tra dieci anni?

2. Schema di intervista utilizzato a Poitiers

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Prénom :

Genre : M F

Âge :

Lieu de naissance :

Diplôme obtenu :

Niveau d'étude des parents :

Emploi des parents :

Statut : Étudiant Étudiant-travailleur

Établissement d'enseignement :

Secteur disciplinaire :

Stimolo iniziale

Je suis en train de mener une recherche qui a pour thème les choix éducatifs des jeunes. J'aimerais bien que tu me parles de toi, que tu me parles de ta vie jusqu'à ce moment. Tu peux commencer où tu veux, tout ce que tu me diras m'intéresse. Prends tout le temps dont tu as besoin, je ne t'interromprai pas. Je vais prendre juste quelques notes. Bien sûr, l'entretien est anonyme et tout ce que tu me diras restera privé.

Internal questions

Annotare persone, luoghi, eventi e circostanze che vengono menzionati spontaneamente e che appaiono rilevanti nella narrazione. Nell'ordine di comparizione, proporre domande evocative a riguardo. Fare attenzione a non chiedere mai delle spiegazioni o delle precisazioni e a non esordire mai con dei perché.

External questions

Affrontare temi rilevanti per la ricerca che non sono stati trattati nelle fasi precedenti dell'intervista. È ora possibile avanzare richieste di precisazione e domande di chiari-

mento. Sforzarsi di elaborare, anche in questo caso, degli stimoli di ampio respiro, con l'obiettivo di lasciar esprimere un'opinione, un punto di vista.

Famiglia

- Peux-tu me parler de ta famille ?
- Peux-tu me décrire ta relation avec les membres de ta famille (parents, frères et sœurs, grands-parents, etc.) ?

Esperienza scolastica

- Peux-tu me parler de ton expérience à l'école ?
- Peux-tu me décrire quelques souvenirs de ton expérience scolaire ?
- Comment as-tu choisi ton école ?
- Tu n'as jamais pensé à d'autres possibilités ?

Scelta universitaria

- Peux-tu me parler du moment où tu as dû choisir quoi faire après l'école ?
- Quelles étaient tes options ?
- Comment as-tu choisi ton parcours ?
- Qu'as-tu ressenti à ce moment-là ?

Valore dell'istruzione

- Beaucoup de gens pensent que, par rapport au passé, continuer les études n'est plus utile aujourd'hui, qu'est-ce que tu en penses ?
- As-tu confiance dans l'éducation ?

Rapporto istruzione pubblica/istruzione privata

- Beaucoup de jeunes pensent que l'enseignement supérieur privé est meilleur que l'enseignement supérieur public. Qu'est-ce que tu en penses ?
- Comment as-tu choisi ton université ?
- Tu n'as jamais pensé à fréquenter une université privée ?

Gerarchia interna al mondo universitario

- Beaucoup d'étudiants pensent qu'il y a des domaines d'étude meilleurs et plus utiles que d'autres. Quelle est ton idée ?
- Es-tu intéressé par tes études ?
- Es-tu satisfait de ton parcours universitaire ?

Condizione economica

- Sur le plan économique, comment ça va ?
- Tu as déjà eu d'expérience de travail ? Peux-tu me les décrire ?
- Qu'est-ce que tu as vraiment appris pendant tes expériences de travail ?

Sfera relazionale e tempo libero

- Et tes relations ? Comment tu passes ton temps libre ?
- Que font tes amis ? Peux-tu m'en dire un peu plus sur eux ?
- Tu as déjà eu une relation importante ? Peux-tu m'en parler ?

Neoliberismo: competenze e meritocrazia

- Aujourd'hui, une idée répandue c'est que les jeunes doivent acquérir de plus en plus de compétences, qu'ils doivent devenir un peu entrepreneurs d'eux-mêmes. Qu'est-ce que tu en penses ?
- Quelle valeur donnes-tu au "savoir-faire" ?
- Quelle valeur donnes-tu au "savoir" en général ?
- A ton avis, as-tu de bonnes compétences ?
- As-tu confiance dans le "mérite" ?

Visione e percezione della crisi economica

- On parle de plus en plus de crise économique, surtout par rapport à la vie des jeunes. Comment as-tu vécu la récente crise économique ?
- La crise a-t-elle changé tes habitudes ? Il s'agit d'un changement irréversible ?
- Tu crois que la crise a affecté tes choix ?
- Tu as renoncé à quelque chose à cause de la crise ?
- Est-ce que tu te sens une victime de la crise ?

Capitale di esperienza

- Peux-tu me parler d'une expérience significative que tu as vécue ? Une expérience de tout genre, n'importe quoi.
- Dans quel domaine de ta vie tu as vécu les expériences les plus importantes (dans la famille, à l'école, au travail, avec tes amis, etc.) ?
- Tu n'as jamais voulu commencer une expérience mais il n'y avait aucune possibilité concrète de le faire ?
- Es-tu satisfait de ta vie ?

Visione del futuro

- Comment tu t'imagines dans quelques années ?
- Y a-t-il quelque chose à laquelle tu ne peux pas renoncer dans ton avenir ?
- Y a-t-il quelque chose à laquelle tu voudrais renoncer avec plaisir dans ton avenir ?
- Où tu t'imagines dans ton avenir ?
- Comment tu t'imagines dans ton avenir ?
- Dernière question. Essayes de décrire une de tes journées typiques dans dix ans.

3. Traccia dei *focus group*

Date de la réunion :

Lieu de la réunion :

Prénom du participant :

Genre du participant : M F

Âge du participant :

Lieu de naissance du participant :

Diplôme obtenu par le participant :

Niveau d'étude des parents du participant :

Emploi des parents du participant :

Statut du participant : Étudiant Étudiant-travailleur

Établissement d'enseignement de provenance :

Secteur disciplinaire de provenance :

Fase di presentazione

- Presentazione da parte del moderatore della ricerca, dei temi da affrontare nel corso della discussione e delle modalità di svolgimento dell'incontro.
- Breve giro di presentazione da parte dei partecipanti.
- Delucidazioni da parte del moderatore circa i dubbi espressi dai partecipanti e circa l'utilizzo e il trattamento dei dati raccolti.

Fase di discussione

La visione dell'istruzione

L'éducation nous accompagne tout au long d'une phase centrale et importante de notre vie, quand vous pensez à l'éducation de façon générale qu'est-ce qui vous vient immédiatement à l'esprit ?

Il ruolo dell'istruzione nella società

A votre avis, quel rôle joue l'éducation dans la société ? Il s'agit d'un rôle central ou d'un rôle plutôt marginal ? Enfin, sur la base de votre expérience, ce rôle a-t-il évolué au fil du temps ou est-il resté quasiment le même ?

Il ruolo dell'istruzione nelle vite individuali

Après avoir clarifié le rôle de l'éducation dans la société, quel rôle l'éducation a-t-elle joué et joue encore aujourd'hui dans votre vie quotidienne ? Il s'agit d'un rôle central ou d'un rôle plutôt marginal ?

Le scelte scolastiche

En passant à vos expériences éducatives, pouvez-vous me décrire comment vous avez choisi les écoles à fréquenter ? Je vous demande, en particulier, de vous concentrer sur le moment où vous avez terminé le collège et vous avez choisi comment poursuivre votre carrière scolaire.

L'esperienza scolastica

Maintenant, pouvez-vous me décrire en détail votre expérience scolaire ? J'énumère une série d'aspects que j'aimerais que vous abordiez, mais vous pouvez aussi m'en dire plus : la relation avec vos camarades, la relation avec vos enseignants, vos rendements scolaires, la manière dont vous avez vécu la vie scolaire, la façon dont vous avez partagé votre expérience scolaire avec vos familles.

Le scelte nella formazione superiore

En passant à l'enseignement supérieur, pouvez-vous me décrire comment vous avez choisi quoi faire après l'école ? Quelles étaient vos options ? Comment avez-vous défini vos options, tout seuls ou avec l'aide de quelqu'un ? Comment avez-vous compris quelle option vous convenait ?

L'esperienza nella formazione superiore

Maintenant, pouvez-vous me décrire en détail votre expérience dans l'enseignement supérieur ? Encore une fois, j'énumère une série d'aspects que j'aimerais que vous abordiez, mais vous pouvez aussi m'en dire plus : la relation avec vos collègues, la relation avec les profs, vos rendements, la manière dont vous vivez la vie dans le supérieur, la façon dont vous partagez votre expérience avec vos familles.

La fiducia nell'istruzione e nella meritocrazia

Dans le débat public et politique, l'éducation est considérée comme le seul moyen de construire un avenir solide. Avez-vous confiance dans l'éducation ? Pensez-vous que l'éducation contribue à la définition d'une société méritocratique ?

L'istruzione e la giustizia sociale

A votre avis, aujourd'hui en France l'enseignement scolaire et surtout l'enseignement supérieur sont-ils démocratiques ? C'est-à-dire, donnent-ils à chacun les mêmes possibilités quelles que soient les ressources économiques disponibles ?

L'intervento istituzionale

Dernier sujet de discussion. Sur la base de votre expérience personnelle, que pourrait et que devrait faire l'État aujourd'hui pour améliorer le système éducatif et pour mieux répondre aux exigences des jeunes ?

4. Profilo degli intervistati a Napoli

Nome	Profilo	Situazione di intervista
<u>Alessio</u>	19 anni, proveniente dalla periferia nord di Napoli Studente di Sociologia, Università Federico II Diploma professionale Padre: diploma tecnico, operaio Madre: diploma professionale, segretaria	Dicembre 2019 Durata: 1 ora e 50 minuti Luogo: locali universitari
<u>Alice</u>	19 anni, proveniente dalla periferia ovest di Napoli Studentessa di Infermieristica, Università Federico II Diploma scientifico Padre: diploma tecnico, vigile urbano Madre: licenza media, casalinga	Settembre 2019 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: caffè
<u>Andrea</u>	19 anni, proveniente dall'area collinare di Napoli Studente di Economia, Università Parthenope Diploma tecnico Padre: diploma professionale, infermiere Madre: licenza media, parrucchiera	Settembre 2018 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Edmondo</u>	19 anni, proveniente dalla periferia ovest di Napoli Studente di Architettura, Università Federico II Diploma artistico Padre: licenza media, impiegato comunale Madre: licenza media, casalinga	Novembre 2019 Durata: 2 ore Luogo: caffè
<u>Erica</u>	19 anni, proveniente dalla periferia est di Napoli Studentessa di Servizio Sociale, Università Federico II Diploma liceo delle scienze umane Padre: licenza media, ferroviere Madre: licenza media, casalinga	Settembre 2018 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Ernesto</u>	20 anni, proveniente dal centro storico di Napoli Studente di Giurisprudenza, Università Federico II Diploma scientifico Padre: licenza media, agente recupero crediti Madre: licenza media, commessa	Marzo 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: locali universitari
<u>Filippo</u>	19 anni, proveniente dalla periferia nord di Napoli Studente di Biologia, Università Federico II Diploma professionale Padre: licenza media, operaio edile Madre: licenza media, estetista	Dicembre 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: locali universitari
<u>Gabriele</u>	22 anni, proveniente dal centro storico di Napoli Studente di Design e comunicazione, Università Vanvitelli Diploma artistico Padre: licenza media, pizzaiolo Madre: licenza media, impiegata in un'impresa di pulizie	Settembre 2018 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: caffè
<u>Leonardo</u>	22 anni, proveniente dalla periferia est di Napoli Studente di Medicina, Università Vanvitelli Diploma scientifico Padre: diploma professionale, infermiere	Marzo 2019 Durata: 1 ora e 40 minuti Luogo: caffè

	Madre: diploma professionale, cuoca	
<u>Margherita</u>	20 anni, proveniente dal centro storico di Napoli Studentessa di Medicina veterinaria, Università Federico II Diploma scientifico Padre: licenza media, operatore ecologico Madre: licenza elementare, collaboratrice domestica	Novembre 2019 Durata: 2 ore e 40 minuti Luogo: caffè
<u>Martina</u>	23 anni, proveniente dalla periferia ovest di Napoli Studentessa di Lettere, Università Federico II Diploma linguistico Padre: licenza media, idraulico Madre: licenza media, operaia in una fabbrica di borse	Febbraio 2019 Durata: 2 ore e 10 minuti Luogo: locali universitari
<u>Matteo</u>	19 anni, proveniente dalla periferia nord di Napoli Studente di Sociologia, Università Federico II Diploma tecnico Padre: licenza media, impiegato in azienda di trasporti Madre: licenza media, casalinga	Dicembre 2019 Durata: 1 ora e 40 minuti Luogo: locali universitari
<u>Olivia</u>	19 anni, proveniente dall'area collinare di Napoli Studentessa di Storia dell'arte, Università Federico II Diploma artistico Padre: diploma professionale, portiere condominiale Madre: diploma professionale, segretaria di centro sportivo	Settembre 2019 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Paolo</u>	18 anni, proveniente dalla periferia ovest di Napoli Studente di Ingegneria, Università Federico II Diploma tecnico Padre: licenza media, collaboratore scolastico Madre: licenza media, operaia in una fabbrica di scarpe	Ottobre 2019 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: locali universitari
<u>Serena</u>	22 anni, proveniente dalla periferia est di Napoli Studentessa di Economia, Università Parthenope Diploma professionale Padre: licenza elementare, carrozziere Madre: licenza elementare, cameriera	Ottobre 2019 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: caffè

5. Profilo degli intervistati a Poitiers

Nome	Profilo	Situazione di intervista
<u>Amélie</u>	19 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Informatica, Università di Poitiers Bac pro informatica Padre: CAP, elettricista Madre: bac, infermiera	Giugno 2019 Durata: 1 ora Luogo: caffè
<u>Ariel</u>	17 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studentessa di Fisica, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: CAP, operaio Madre: CAP, collaboratrice domestica	Maggio 2019 Durata: 50 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Arnaud</u>	19 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studente di Economia e gestione, Università di Poitiers CAP vendita in alternanza Padre: bac, impiegato comunale Madre: CAP, commessa in un negozio di abbigliamento	Giugno 2019 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: caffè
<u>Claire</u>	20 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Sociologia, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: CAP, operaio Madre: licenza media, cameriera	Luglio 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: caffè
<u>Clémence</u>	17 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Diritto, Università di Poitiers Bac scientifico Padre: bac, impiegato in un'azienda assicurativa Madre: CAP, segretaria	Maggio 2019 Durata: 1 ora Luogo: caffè
<u>Estelle</u>	19 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Psicologia, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: CAP, operaio Madre: CAP, impiegata in un'agenzia di viaggi	Luglio 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Eva</u>	18 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Sociologia, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: CAP, operaio Madre: CAP, commessa in una panetteria	Luglio 2019 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: caffè
<u>Florence</u>	20 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Biologia, Università di Poitiers Bac scientifico Padre: CAP, artigiano Madre: CAP, infermiera	Maggio 2019 Durata: 50 minuti Luogo: locali universitari
<u>Gisèle</u>	18 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studentessa di Arti dello spettacolo, Università di Poitiers Bac pro artigianato e mestieri dell'arte Padre: CAP, musicista	Giugno 2019 Durata: 1 ora Luogo: caffè

	Madre: CAP, impiegata in azienda di grafica	
<u>Guillaume</u>	23 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studente di Stampa e comunicazione, Università di Poitiers Bac pro trasporti e logistica Padre: CAP, operaio metalmeccanico Madre: CAP, operatrice per la prima infanzia	Giugno 2019 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: caffè
<u>Jeanne</u>	19 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studentessa di Medicina, Università di Poitiers Bac scientifico Padre: CAP, impiegato delle poste Madre: CAP, cassiera in un supermercato	Giugno 2019 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: locali universitari
<u>Maggie</u>	18 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Economia e gestione, Università di Poitiers Bac pro commercio Padre: CAP, conducente di bus Madre: licenza media, impiegata in un salone di bellezza	Giugno 2019 Durata: 1 ora Luogo: locali universitari
<u>Marlene</u>	22 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Lingue, Università di Poitiers CAP accompagnamento educativo in alternanza Padre: CAP, operaio Madre: CAP, operatrice sanitaria	Luglio 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Noam</u>	18 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studente di Storia dell'arte, Università di Poitiers Bac pro artigianato e mestieri dell'arte Padre: bac, impiegato agenzia immobiliare Madre: CAP, impiegata in una libreria	Maggio 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: caffè
<u>Sébastien</u>	18 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studente di Lettere, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: licenza media, operatore ecologico Madre: licenza media, aiuto cuoco	Maggio 2019 Durata: 1 ora Luogo: locali universitari

6. Profilo dei partecipanti ai *focus group*

Nome	Età	Condizione socio-economica	Istituzione frequentata	Anno di iscrizione
<u>Aaron</u>	18 anni	Classe media	Università	Primo
<u>Alicia</u>	22 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Bernadette</u>	22 anni	Classe media	Università	Terzo
<u>Dominique</u>	18 anni	Classe media	Università	Primo
<u>Ethan</u>	22 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Fabien</u>	20 anni	Classe popolare	STS	Primo
<u>Françoise</u>	23 anni	Classe popolare	Università	Terzo
<u>Hugo</u>	21 anni	Classe superiore	Università	Primo
<u>Léo</u>	20 anni	Classe popolare	STS	Secondo
<u>Lucas</u>	22 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Primo
<u>Maël</u>	23 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Marcel</u>	22 anni	Classe media	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Margot</u>	22 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Nathalie</u>	20 anni	Classe popolare	STS	Secondo
<u>Pascaline</u>	22 anni	Classe popolare	Università	Terzo
<u>Pauline</u>	20 anni	Classe popolare	STS	Primo
<u>Pierre</u>	17 anni	Classe popolare	Università	Primo
<u>Renée</u>	18 anni	Classe media	STS	Primo
<u>Sara</u>	17 anni	Classe popolare	Università	Primo
<u>Sylvie</u>	20 anni	Classe media	<i>Grande École</i>	Secondo

RINGRAZIAMENTI

Quello che con queste righe mi avvio a concludere è stato un viaggio *al plurale*, che è durato tre lunghi anni e ha preso forma attraverso numerose andate e altrettanti ritorni. Pertanto, desidero ringraziare coloro che, a vario titolo, ne sono stati insieme a me i protagonisti. Innanzitutto ringrazio la prof.ssa Antonella Spanò, non soltanto per il costante sostegno intellettuale e morale, ma anche e soprattutto per avermi insegnato che la curiosità e la passione sono gli ingredienti principali di un buon lavoro scientifico. Ringrazio poi il prof. Gilles Moreau, che mi ha dato fiducia anche quando riuscivo a malapena a pronunciare una frase di senso compiuto in francese, per avermi permesso di iniziare una Tesi in cotutela e per avermi mostrato il volto più bello della Francia. Grazie di vero cuore anche ai miei colleghi di Napoli, con cui ho condiviso le gioie e i tormenti che un Dottorato trascina con sé, e ai miei colleghi di Poitiers, che mi hanno accolto con entusiasmo fin dal primo giorno. Un grazie particolare va a Rosalba, con cui ho esplorato quella sociologia volta a comprendere e a cogliere il senso delle cose, che ci ha fatto entrambi felici prigionieri. Grazie ancora a chi mi è stato accanto negli itinerari italo-francesi, penso a Nicolas, a Lucrezia, a Valentina, a Roberta, ad Arthur, a Giorgio, e soprattutto a Lucia e a Federica, con cui ho imparato a sentirmi a casa in un paese e in una città dai sapori nuovi. Un ringraziamento speciale alla mia famiglia, che ha saputo ascoltare i miei silenzi e mi ha insegnato ad essere un mite guerriero. Infine, un grazie smisurato a Domenico, a Maria e a Rita, per non avermi lasciato mai solo e per essere stati in questo viaggio le mie stelle polari.

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.
- Abbott A. (2001), *Chaos of Disciplines*, University of Chicago Press, Chicago.
- Adamson F., Astrand B., Darling-Hammond L. (a cura di) (2016), *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*, Routledge, London-New York.
- Agulhon C. (2007), "La professionnalisation à l'université : une réponse à la demande sociale ?", *Recherche et formation*, 54: 11-27.
- Allen K. (2014), "Blair's Children: Young Women as 'Aspirational Subjects' in the Psychic Landscape of Class", *The Sociological Review*, 62(4): 760-779.
- Allen K., Hollingworth S. (2013), "Sticky Subjects or Cosmopolitan Creatives? Social Class, Place and Urban Young People's Aspirations for Work in the Knowledge Economy", *Urban Studies*, 50(3): 499-517.
- Allouch A. (2017), *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, La Seuil, Paris.
- AlmaLaurea (2019), *XXI Indagine. Rapporto 2019. Profilo dei laureati 2018*.
- Althusser L. (1964), "Problèmes étudiants", *La Nouvelle Critique*, 152: 80-111.
- Althusser L. (1995), *Sur la reproduction*, PUF, Paris.
- Amaturo E., Zaccaria A. M. (a cura di) (2019), *Napoli*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- Armstrong P., Glyn A., Harrison J. (1984), *Capitalism Since World War II: The Making and Breakup of the Great Boom*, Fontana, London.
- Anderson N. (1923), *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*, University of Chicago Press, Chicago.
- Anthias F. (2012), "Intersectional What? Social Divisions, Intersectionality and Levels of Analysis", *Ethnicities*, 13(1): 3-19.
- Appadurai A. (2004), "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition", in Rao V., Walton M. (a cura di), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Palo Alto: 59-84.
- Appadurai A. (2013), *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*, Verso, London.
- Archer M. S. (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Archer M. S. (2006), *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erikson, Trento.
- Archer M. S. (2007), *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Archer M. S. (2010), "La riflessività e la trasformazione della società civile", *Sociologia e politiche sociali*, 1: 45-66.
- Arlas-Regione Campania (2016), *L'istruzione in Campania: luci ed ombre di un sistema alla ricerca del superamento delle proprie criticità*, Napoli.

- Aronowitz S. (2000), *The Knowledge Factory Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Beacon Press, Boston.
- Arum R., Gamoran A., Shavit Y. (2007), "Inclusion and Diversion in Higher Education: A Study of Expansion and Stratification in 15 Countries", in Shavit Y. (a cura di), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford: 1-35.
- Atkinson W. (2007), "Beck, Individualization and the Death of Class: A Critique", *The British Journal of Sociology*, 58(3): 349-66.
- Bache I. (2003), "Governing through Governance: Education Policy Control under New Labour", *Political Studies*, 5(2): 300-314.
- Bache I., Flinders M. (a cura di) (2005), *Multi-Level Governance*, Oxford University Press, Oxford.
- Ball S. (2003), *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge, London.
- 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.
- Ball S., Maguire M., Macrae S. (2000), *Choice, Pathways and Transitions Post-16*, Routledge, London.
- Ballarino G., Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Ballarino G., Schadee H. (2008), "La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause", *Polis*, 22(3): 373-402.
- Bandura A. (2001), "Social Cognitive Theory: An Agentive Perspective", *Annual Reviews in Psychology*, 52(1): 1-26.
- Barone C. (2005), "È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?", *Polis*, 2: 173-202.
- Barone C., Schizzerotto A., Abbiati G., Argentin G. (2017), "Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment", *European Sociological Review*, 33(1): 84-96.
- Barr N. (2004), "Higher Education Funding", *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2): 264-283.
- Baudelot C., Establet R. (1992), *Allez les filles !*, La Seuil, Paris.
- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Beaud S. (1996), "L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique»", *Politix*, 9(35): 226-257.
- Beaud S. (2002), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris.
- Beaud S., Confavreux J., Lindgaard J. (a cura di) (2006), *La France invisible*, La Découverte, Paris.
- Beaud S., Weber F. (1997), *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, La Découverte, Paris.
- Beaupere N., Boudesseul G. (a cura di) (2009), *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*, La Documentation Française, Paris.
- Beck U. (1992), *Risk Society. Towards a New Modernity*, Sage, London.
- Beck U. (2002), "The Cosmopolitan Society and its Enemies", *Theory Culture Society*, 19(1-2): 14-44.

- Beck U. (2007), "Beyond Class and Nation: Reframing Social Inequalities in a Globalizing World", *The British Journal of Sociology*, 58(4): 679-705.
- Beck U. (2008), *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2002), *Individualization*, Sage, London.
- Becker H. S., Geer B. (1969), "Participant Observation and Interviewing: A Comparison", in McCall G. J., Simmons J. L. (a cura di), *Issues in Participant Observation: a Text and Reader*, Published Reading, London: 322-331.
- Bel M. (2005) "Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles", *Revue Économique Publique*, 16(1): 3-26.
- Berdahl R. (1990), "Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities", *Studies in Higher Education*, 15(2): 169-180.
- Bertaux D. (1976), *Histoire de vies ou récits de pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Cordes, Paris.
- Bertaux D. (1981), *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*, Sage Publications, Beverly Hills.
- Bertaux D. (1997), *Les récits de vie*, Nathan, Paris.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Bichi R. (a cura di) (1998), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bichi R. (1999), "Campo biografico e intelligibilità longitudinale", *Studi di sociologia*, 1: 27-54.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e pensiero, Milano.
- Bidart C. (2006), "Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 120(1): 29-57.
- Bodin R., Orange S. (2019), "La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là »", *Sociologie*, 2(10): 217-224.
- Bottero W. (2004), "Class Identities and the Identity of Class", *Sociology*, 38(5): 985-1003.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris.
- Bourdieu P. (1966), "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie*, 7(3): 325-347.
- Bourdieu P. (1966a), "La transmission de l'héritage culturel", in Darras B. (a cura di), *Le partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France*, Minuit, Paris: 383-420.
- Bourdieu P. (1967), "Système d'enseignement et système de pensée", *Revue internationale des sciences sociales*, 3: 367-388.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1972a), "Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction", *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 4-5: 1105-1127.
- Bourdieu P. (1974), "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue française de sociologie*, 15(1): 3-42.
- Bourdieu P. (1978), "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24: 2-22.

- Bourdieu P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1979a), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30: 3-6.
- Bourdieu P. (1980), *Le Sens pratique*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1980a), *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1984), *Homo academicus*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1986), "The Forms of Capital", in Richardson J. (a cura di), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York: 241-258.
- Bourdieu P. (1986a), "L'illusion biographique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63: 69-72.
- Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1989a), "Social Space and Symbolic Power", *Sociological Theory*, 7(1): 14-25.
- Bourdieu P. (1993), *La Misère du monde*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1993a), "À propos de la famille comme catégorie réalisée", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100: 32-36.
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1994a), "Stratégies de reproduction et modes de domination", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105: 3-12.
- Bourdieu P. (1997), *Méditations pascaliennes. Éléments pour une philosophie négative*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1998), *La Domination masculine*, Le Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (2000), *Les structures sociales de l'économie*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (2001), *Science de la science et réflexivité, Raisons d'agir*, Paris.
- Bourdieu P. (2002), *Le Bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (2003), "La fabrique de l'habitus économique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(1): 79-90.
- Bourdieu P. (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Raisons d'Agir, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., Wacquant L. (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, La Seuil, Paris.
- Bottani N., Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erikson, Trento.
- Bradley H., van Hoof J. (a cura di) (2005), *Young People in Europe: Labour Markets and Citizenship*, Bristol University Press, Bristol.
- Brannen J., Nilsen A. (2005), "Individualisation, Choice and Structure: A Discussion of Current Trends in Sociological Analysis", *The Sociological Review*, 53(3): 412-428.
- Braz A. (2011), *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, PUF, Paris.
- Brint S. (1999), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Brint S. (2001), "Professionals and the 'Knowledge Economy': Rethinking the Theory of Post-Industrial Society", *Current Sociology*, 49(4): 101-132.

- Brown P. (1990), "The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy", *British Journal of Sociology of Education*, 11(1): 65-86.
- Brucy G. (2011), "Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction", in Millet M., Moreau G. (a cura di), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris: 23-36.
- Brynin M. (2003), "Over-Qualification in Employment", *Work, Employment and Society*, 16(4): 637-654.
- Bynner J. (2005), "Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood?", *Journal of Youth Studies*, 8(4): 367-384.
- Callaghan G. (2005), "Accessing Habitus: Relating Structure and Agency Through Focus Group Research", *Sociological Research Online*, 10(3): 3-15.
- Capecchi V. (1985), "Appunti per una riflessione sulla metodologia della ricerca sociologica", *Quaderni di sociologia*, 32(4-5): 112-169.
- Cardano M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna.
- Carrier H. (1976), *L'università moderna. Recenti evoluzioni e nuove responsabilità*, Vita e pensiero, Milano.
- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris.
- Castel R. (2009), *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, La Seuil, Paris.
- Catani M., Mazé S. (1982), *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale*, Méridiens, Paris.
- Cavalli A. (2007), "Giovani non protagonisti", *Il Mulino*, 3: 464-471.
- Cavalli A., Cicchelli V., Galland O. (a cura di) (2008), *Deux pays, deux jeunessees ? La condition juvénile en France et en Italie*, PUR, Rennes.
- Cavalli S. (2007), "Modèle de parcours de vie et individualisation", *Gérontologie et société*, 30(123): 55-69.
- Cerullo M. (a cura di) (2010), *Sul concetto di campo in sociologia*, Armando editore, Roma.
- Charlier J. E. (2003). "Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices", *Education et sociétés*, 12(2): 13-34.
- Chapoulie J. M. (2001), *La tradition de Chicago*, La Seuil, Paris.
- Chauvel L. (1998), "La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres", *Revue de l'OFCE*, 66: 5-36.
- Chauvel S., Hugrée C. (2019), "Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner", *Sociologie*, 2(10): 173-177.
- Checchi D. (2010), "Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero?", *Ricercazione*, 2(2): 215-236.
- Chiodo E., Pascuzzi E. (2018), *Politiche, povertà familiari e legami sociali a Napoli*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- Choukri B. A., Poupeau F. (2009), "École ségrégative, école reproductive", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 5(180): 4-10.
- Ciarini A., Giancola O. (2016), "Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e diseguaglianze persistenti", *La rivista delle politiche sociali*, 2: 61-80.
- Clark B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press, Istanbul.

- Coffey J., Farrugia D. (2014), "Unpacking the Black Box: The Problem of Agency in the Sociology of Youth", *Journal of Youth Studies*, 17(4): 461-474.
- Colella F. (2011), *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, FrancoAngeli, Milano.
- Collins P. H. (1991), *Black Feminist Thought*, Routledge, New York.
- Colombo M. (2003), "Differenze di genere nella formazione", *Studi di sociologia*, 40(1): 81-108.
- Colombo M. (2011), "Educational Choices in Action. Young Italians as Reflexive Agents and Role of Significant Adults", *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(1): 14-48.
- Convert B. (2003), "Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4(149): 61-73.
- Convert B. (2010), "Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(183): 14-31.
- Côté J. (2013), "The Importance of Resources in Work Transitions in Late-modern Contexts", in Helve H., Evans K. (a cura di), *Youth and Work Transitions in Changing Social Landscapes*, The Tufnell Press, London: 308-324.
- Crenshaw K. (1989), "Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics", *University of Chicago Legal Forum*.
- Crenshaw K. (1991), "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color", *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299.
- Crompton R. (1997), *Women's Work in Modern Britain*, Oxford University Press, Oxford.
- Crompton R. (1998), *Class and Classification*, Polity Press, Cambridge.
- Crompton R. (2010), "Class and Employment", *Work, Employment and Society*, 24(1): 9-26.
- Crompton R., Scott J. (2004), *Class Analysis: Beyond the Cultural Turn*, Palgrave, Basingstoke.
- Cussó R. (2006), "La Commission européenne et l'enseignement supérieur : les universités au-delà de Bologne", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5: 193-214.
- Cuzzocrea V., Mandich G. (2016), "Students' Narratives of the Future: Imagined Mobilities as Forms of Youth Agency?", *Journal of Youth Studies*, 19(4): 552-567.
- Dardot P., Laval C. (2010), *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, Paris.
- Darmon M. (2008), *La socialisation*, Armand Colin, Paris.
- Demazière D. (2008), "L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens", *Langage et société*, 123(1): 15-35.
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Cortina, Milano.
- Denzin N. K. (a cura di) (1970), *Sociological Methods: A Sourcebook*, University Chicago Press, Chicago.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (a cura di) (2011), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, London.
- Devine F., Savage M., Scott J., Crompton R., (a cura di) (2005), *Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

- de Froment C. (2015), "Retrouver le chemin de la jeunesse", *Regards*, 2(48): 137-147.
- Di Pol R. S., Coggi C. (2017), *La scuola e l'università tra passato e presente*, Franco-Angeli, Milano.
- Dubar C., Nicourd S. (2017), *Les biographies en sociologie*, La Découverte, Paris.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, La Seuil, Paris.
- Dubet F. (2004), *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, La Seuil, Paris.
- Dubet F. (2007), "Le service public de l'éducation face à la logique marchande", *Regards croisés sur l'économie*, 2(2): 157-165.
- Dubet F. (2007a), *L'expérience sociologique*, La Découverte, Paris.
- Dubois P. (2004), "Evaluer la qualité de la relation formation-emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles", *Education et formation*, 67: 129-143.
- Dumez H. (2016), *Méthodologie de la recherche qualitative*, Vuibert, Paris.
- Durkheim E. (1968), *Education et sociologie*, PUF, Paris.
- Duru-Bellat M. (1992), *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?*, L'Harmattan, Paris.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, La Seuil, Paris.
- Duru-Bellat M., Kieffer A. (2008), "Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités", *Population*, 63: 123-157.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1992), "Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps", *Sociétés contemporaines*, 11-12: 13-30.
- Duru-Bellat M., Verley É. (2009), "Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels", in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 195-219.
- Eckert H. (2011), "Les diplômés et leur valeur", in Millet M., Moreau G. (a cura di), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris: 51-66.
- Elder G. H., Johnson M. K., Crosnoe R. (2003), "The Emergence and Development of Life Course Theory", in Mortimer J. T., Shanahan M. J. (a cura di), *Handbook of the Life Course*, Plenum Publishers, New York: 3-19.
- Elias N. (2000), *The Civilizing Process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*, Revised edition, Blackwell, Oxford.
- Erlich V. (2009), "La transition des années 1970-1980 : un monde étudiant renouvelé, une université inadaptée dans un contexte de récession économique", in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 69-123.
- Esping-Andersen G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton University Press, Princeton.
- Eurispes (2014-2019), *Rapporto Italia*, Roma.
- Eurydice (2009), "L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne", *EACEA*, Commission Européenne.
- Evans K. (2002), "Taking Control of their Lives: Agency in Young Adult Transitions in England and Germany", *Journal of Youth Studies*, 5(3): 245-269.
- 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.
- Facchini C., Cavalli A. (a cura di) (2001), *Scelte cruciali. Indagine Iard su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna.

- Farrel J. P. (1997), "A Retrospective on Educational Planning in Comparative Education", *Comparative Educational Review*, 41(3): 277-313.
- Farrugia D. (2013), "Young People and Structural Inequality: Beyond the Middle Ground", *Journal of Youth Studies*, 16(5): 679-693.
- Farrugia D. Woodman D. (2015), "Ultimate concerns in late modernity: Archer, Bourdieu and reflexivity", *The British Journal of Sociology*, 66(4): 626-644.
- Fischer D. (2009), "Les étudiants dans les années 1960 ou la gestation d'un monde nouveau", in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 21-67.
- Fisher-Rosenthal W. (1997), "How to fix lives. Biographical work and Biographical Structuring in Present Timer Society", Paper presentato al Seminario *Subjectivity Revisited*, University of East London, London, 16-17 Maggio.
- Foucault M. (1971), *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris.
- Foucault M. (1988), *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*, (a cura di) Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H., The University of Massachusetts Press, Amherst.
- Fourastié J. (1979), *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, Paris.
- France A. (2007), *Youth in Late Modernity*, Open University Press, Buckingham.
- France A. (2016), *Understanding Youth in the Global Economic Crisis*, Policy Press, Bristol.
- Furlong A. (2009), "Revisiting Transitional Metaphors: Reproducing Inequalities under the Conditions of Late Modernity", *Journal of Education and Work*, 22(5): 343-353.
- Furlong A., Cartmel F. (2007), *Young People and Social Change: New Perspectives*, McGraw-Hill/Open University Press, Maidenhead.
- Furlong A., Cartmel F. (2009), *Higher Education and Social Justice*, Open University Press, Maidenhead.
- Furlong A., Woodman D., Wyn J. (2011), "Changing Times, Changing Perspectives: Reconciling Transition and Cultural Perspectives on Youth and Young Adulthood", *Journal of Sociology*, 47(4): 355-370.
- Gachassin B., Labbé S., Mias C. (2013), "Les étudiants face à la professionnalisation à l'université", *Recherche et formation*, 73: 37-56.
- Galland O. (1990), "Un nouvel âge de la vie", *Revue française de sociologie*, 31(4): 529-551.
- Galland O., Roudet B. (a cura di) (2014), *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, La Documentation Française, Paris.
- Gallino L. (1970), "L'evoluzione della struttura di classe in Italia", *Quaderni di Sociologia*, 2: 115-154.
- Gallino L. (1978), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino.
- Gambetta D. (1990), *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, il Mulino, Bologna.
- Garcia S. (2010), "Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(183): 48-57.
- Garcia S. (2011), "Le LMD comme «transformateur académique»", in Millet M., Moreau G. (a cura di), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris: 191-204.

- Garcia S., Poupeau F. (2003), “La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4(149): 74-87.
- 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*: 29-97.
- Gaudet S. (2013). “Comprendre les parcours de vie : une lecture au carrefour du singulier et du social”, in Gaudet S. (a cura di), *Repenser les familles et ses transitions. Repenser les politiques publiques*, PUL, Québec: 15-51.
- Genovesi G. (2004), *Storia della scuola italiana dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Georges G. (1991), *Les chemins de l’école*, Plon, Paris.
- Giancola O., (2011), “Tra meritocrazia ed equità: il dibattito (ri)aperto da Duru-Bellat e Dubet”, *Scuola Democratica*, Guerini e Associati, Milano, 2: 186-190.
- Giancola O. (2015), “Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasismercato e l’emergere di nuovi attori”, in Moini G. (a cura di), *Neoliberismi e azione pubblica. Il caso italiano*, Ediesse, Roma: 129-146.
- Giancola O., Benadusi L. (2015), “Iscritti e laureati”, in Trivellato P., Triventi M. (a cura di), *L’istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma: 137-163.
- Giardiello M. (2016), “Individualizzazione e marginalità. Linee teoriche da Germani a Beck per una diversa interpretazione della condizione giovanile”, in Giardiello M., Quiroz Vitale M. A. (a cura di), *Le crisi della contemporaneità. Una prospettiva sociologica*, RomaTre Press, Roma: 95-127.
- Giddens A. (1984), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, University of California Press, California.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.
- Giddens A. (2000), *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna.
- Ginzburg C. (1986), *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino.
- Glaser B. G., Strauss A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago.
- Goblot E. (1899), “Les classes de la société”, *Revue d’économie politique*, 1: 30-60.
- Goblot E. (1925), *La barrière et le niveau. Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Alcan, Paris.
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York.
- Goldthorpe J. H. (1980), *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Clarendon Press, Oxford.
- Goux D, Maurin E. (1995), “Origine sociale et destinée scolaire. L’inégalité des chances devant l’enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993”, *Revue française de sociologie*, 36(1): 81-121.
- Gradstein M., Nikitin D. (2004), “Education Expansion: Evidence and Interpretation”, *World Bank Research Working Paper*, Washington.
- Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di) (2009), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d’une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes.

- Haicault M., “Autour d’agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre”, *Rives méditerranéennes*, 41: 11-24.
- Harvey D. (2007), *Breve storia del neoliberismo*, Il Saggiatore, Milano.
- Hayward B. (2012), *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*, Earthscan/Routledge, London.
- Hoggart R. (1957), *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special Reference to Publications and Entertainments*, Chatto and Windus, London.
- Hugrée C. (2010), “« Le capes ou rien ? » Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3(183): 72-85.
- Hyslop E. J., Mckerracher A. (2008), “Ontario’s Guidance and Career Education Program: A Democratic Analysis”, *The Journal of Education and Work*, 21(2): 133-142.
- Insee (2018), *Tableaux de l’économie française*.
- Istat (2014-2019), *Rapporto Annuale. La situazione del Paese*.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2014-2019), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani*, Il Mulino, Bologna.
- Jenkins R. (1982), “Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism”, *Sociology*, 16(2): 270-281.
- Jenkins R. (1992), *Pierre Bourdieu*, Routledge, London.
- Jourdain A., Naulin S. (2011), *La Théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*, Armand Colin, Paris.
- Jourdain A., Naulin S. (2011a), “Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu”, *Idées économiques et sociales*, 166(4): 6-14.
- Kelly P. (2006), “The Entrepreneurial Self and ‘Youth at-risk’: Exploring the Horizons of Identity in the Twenty-first Century”, *Journal of Youth Studies*, 9(1): 17-32.
- Kohli M. (1986), “The World We Forgot: A Historical Review of the Life Course”, in Marshall V. W. (a cura di), *Later Life. The Social Psychology of Aging*, Sage, Beverly Hills: 271-303.
- Kohli M. (1996), *The Problems of Generations: Family, Economy, Politics, Public Lectures*, Institute for Advanced Study, Budapest.
- Krueger R., Casey A. (2009), *Focus Group: A Practical Guide*, Sage, Los Angeles.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil/Gallimard, Paris.
- Lahire B. (1998), *L’homme pluriel. Les ressorts de l’action*, Nathan, Paris.
- Lahire B. (2001), “Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles”, *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(110): 59-81.
- Lahire B. (2010), “Préface”, in Goblot E., *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, PUF, Paris.
- Lahire B. (2016), “L’homme pluriel. La sociologie à l’épreuve de l’individu”, in Halpern C. (a cura di), *Identité(s): L’individu, le groupe, la société*, Éditions sciences humaines, Auxerre: 55-67.
- Lareau A. (1987), “Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital”, *Sociology of Education*, 60(2): 73-85.
- Lareau A. (2002) "Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families" *American Sociological Review*, 67(5): 747-776.

- Laval C. (2003), *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris.
- Laval C. (2018), *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale*, La Découverte, Paris.
- Laval C., Weber L. (a cura di) (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Syllepse, Paris.
- Lebon F. (2006), "L'excellence scolaire en milieu populaire", *Diversité*, 146: 81-87.
- Leccardi C. (2005), "Facing Uncertainty: Temporality and Biographies in the New Century", *Young*, 13(2): 123-146.
- Leccardi C., Ruspini E. (a cura di) (2006), *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*, Ashgate, Aldershot.
- Lemêtre C., Orange S. (2017), "Les bacheliers professionnels face à Admission Post-bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation", *Revue française de pédagogie*, 198: 49-60.
- Leonardi M. (2007), "Do parents risk aversion and wealth explain secondary school choice?", *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, 66(2):177-206.
- Leservoisier O. (a cura di) (2005), *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales. Retour réflexif sur la situation d'enquête*, Karthala, Paris.
- Loreti C. (2004), "Gli indicatori di valutazione del sistema universitario italiano: un'analisi critica", *Quaderni di sociologia*, 35: 81-102.
- Marcy Y. (2010), "La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question", *Thèse de doctorat*, Université de Nancy 2.
- Marradi A. (2005), *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare i valori*, Carocci, Roma.
- Marshall V. W., Mueller M. M. (2003), "Theoretical Roots of the Life-Course Perspective", in Heinz W. R., Marshall V. W. (a cura di), *Social Dynamics of the Life-Course. Transitions, Institutions and Interrelations*, Aldine, New York: 3-32.
- Mauger G. (1991), "Enquêter en milieu populaire", *Genèses*, 6: 125-143.
- Maurin E. (2007), *La nouvelle question scolaire. Les bénéficiaires de la démocratisation*, La Seuil, Paris.
- Melucci A. (1991), *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Melucci A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna.
- MEN : Ministère de l'Éducation Nationale (1960-2018), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- MEN : Ministère de l'Éducation Nationale (2018), *L'Europe de l'éducation en chiffres*.
- Merle P. (1996), "Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation", *Population*, 6(51): 1181-1209.
- Merle P. (2000), "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve", *Population*, 55(1): 15-50.
- Merle P. (2002), "Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998)", *Population*, 4-5(57): 633-659.
- Merle P. (2011), "Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public e privé", *Revue française de sociologie*, 52(1): 133-169.
- Merle P. (2017), *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Paris, 2017.

- Miller J. G., Das R., Chakravarthy S. (2011), "Culture and the Role of Choice in Agency", *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1): 46-61.
- Millet M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, PUL, Lyon.
- Millet M., Moreau G. (a cura di) (2011), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris.
- Millet M., Thin D. (2007), "Scolarités singulières et déterminants sociologiques", *Revue française de pédagogie*, 4(161): 41-51.
- Moreau G. (a cura di) (2002), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, La Dispute, Paris.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris.
- Morlicchio E., Morniroli A. (2013), *Poveri a chi? Napoli (Italia)*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Mouzelis N. (2007), "Habitus and Reflexivity: Restructuring Bourdieu's Theory of Practice", *Sociological Research Online*, 12(6): 123-128.
- Nash J. C. (2008), "Re-thinking intersectionality", *Feminist review*, 89: 1-15.
- Nicourd S., Samuel O., Vilter S. (2011), "Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire", *Revue française de pédagogie*, 3(176): 27-40.
- Niero M. (2001), *Case Study. Aspetti metodologici e indicazioni pratiche*, Emme&Erre libri, Padova.
- O'Connor C. D. (2014), "Agency and Reflexivity in Boomtown Transitions: Young People Deciding on a School and Work Direction", *Journal of Education and Work*, 27(4): 372-391.
- O'Connor C. D. (2015), "Classed, raced, and gendered biographies: young people's understandings of social structures in a boomtown", *Journal of Youth Studies*, 18(7): 867-883.
- Olagnero M., Saraceno C. (1993), *Che vita è: l'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Orange S. (2013), *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, PUF, Paris.
- Ozouf J., Ozouf M. (1992), *La république des instituteurs*, Gallimard/Seuil, Paris.
- Pascarella E., Salisbury M. H., Blaich C. (2011), "Exposure to Effective Instruction and College Student Persistence: A Multi-Institutional Replication and Extension", *Journal of College Student Development*, 52(1): 4-19.
- Passeron J. C. (1989), "Biographies, flux, itinéraires, trajectoires", *Revue française de sociologie*, 31(1): 3-22.
- Perone E. (2017), "Istruzione e precarizzazione biografica: reagire alla crisi tra innovazione e ripensamenti", in Spanò A. (a cura di), *I giovani del Sud di fronte alla crisi. Strategie di sopravvivenza e capacità di innovazione*, FrancoAngeli, Milano: 123-171.
- Perrenoud P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.
- Perrenoud P. (2001), "De la pratique réflexive au travail sur l'habitus", *Recherche et formation*, 36: 131-162.
- Pinna G., Pitzalis M., Spanò E. (2020), "Il possibile, il probabile. Scelte scolastiche e lavorative di giovani in aree rurali in declino", in Cois E. (a cura di), *Aree rurali in transizione oltre la crisi economica. Nuove imprenditorialità, agency giovanile ed empowerment comunitario nelle aree interne sarde*, Rosenberg & Sellier, Torino: 107-128.

- Pinto V. (2008), “« Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur”, *Mouvements*, 3(55-56): 12-23.
- Pinto V. (2010), “L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3(183): 58-71.
- Pirone F. (a cura di) (2019), *La barriera e il livello. Studio sociologico sulla borghesia francese moderna*, Mimesis, Milano.
- Pitzalis M. (2006), “Le frontiere della disuguaglianza: selezione scolastica e riproduzione sociale in Sardegna”, *Quaderni del CREL*, 1: 57-77.
- Pitzalis M. (2012), “Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disegualianze”, *Scuola democratica*, 6: 26-46.
- Pitzalis M. (2017), “Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico”, in Susca E. (a cura di), *Pierre Bourdieu. Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*, Orthotes Editrice, Nocera Inferiore: 159-179.
- 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. (2019), “Tre figure della complicità. L'erede, l'artista, la donna”, in De Feo A., Giannini M., Pitzalis M. (a cura di), *Scienza e critica del mondo sociale. La lezione di Pierre Bourdieu*, Mimesis, Milano: 27-42.
- 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*, 7(38): 956-974.
- Poullaouec T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, Paris.
- Poullaouec T. (2011), “L'inflation des diplômes. Critique d'une métaphore monétaire”, in Millet M., Moreau G. (a cura di), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris: 37-49.
- Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, Paris.
- Prost A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Perrin-Tempus, Paris.
- Prost A., Cytermann J.R. (2010), “Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France”, *Le Mouvement Social*, 4(233): 31-46.
- Pugliese E. (2007), “Napoli: dietro la città illegale”, *Il Mulino*, 1: 105-116.
- Ragone G. (a cura di) (1976), *Sociologia dei fenomeni di moda*, FrancoAngeli, Milano.
- Reay D. David M. Ball S. (2005), *Degrees of Choice: Class, Race, Gender and Higher Education*, Sage, London.
- Regini M. (a cura di) (2009), *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*, Donzelli Editore, Roma.
- Regini M. (2015), “Oltre i luoghi comuni. Assetti di governo e processi decisionali nelle università europee”, *Scuola democratica*, 6(1): 21-44.
- Renahy N. (2010), “Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion”, *Regards sociologiques*, 40: 9-26.
- Rescalli G. (1995), *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, La Nuova Italia, Firenze.
- Retière J. N. (2003), “Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire”, *Politix*, 63(16): 121-143.
- Rey O. (2009), “1987-1997 : La France redécouvre ses universités”, in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 125-170.
- Reyneri E. (1997), *Occupati e disoccupati in Italia*, Il Mulino, Bologna.

- Ribolzi L. (1997), "Natura e fini dell'università tra autonomia e controllo statale", *Quaderni di sociologia*, 15: 81-96.
- Ricœur P. (1983), *Temps et récit: 1. L'intrigue et le récit historique*, La Seuil, Paris.
- Ricœur P. (1985), *Temps et récit: 2. La configuration du temps dans le récit de fiction*, La Seuil, Paris.
- Roberts K. (1995), *Youth and Employment in Modern Britain*, Oxford University Press, Oxford.
- Roberts K. (2003), "Change and Continuity in Youth Transitions in Eastern Europe: Lessons for Western Sociology", *The Sociological Review*, 51(4): 484-505.
- Roberts K. (2009), "Socio-economic Reproduction", in Furlong A. (a cura di), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New perspectives and Agendas*, Routledge, London.
- Roberts K., Clark S.C., Wallace C. (1994), "Flexibility and Individualization: A Comparative Study of Transitions into Employment in England and Germany", *Sociology*, 28(1): 31-54.
- Roberts S. (2010), "Misrepresenting 'Choice Biographies'? A Reply to Woodman", *Journal of Youth Studies*, 13(1): 137-149.
- Roberts S. (2012), "One Step Forward, One Step Back: A Contribution to the Ongoing Conceptual Debate in Youth Studies", *Journal of Youth Studies*, 15(3): 389-401.
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Romito M. (2019). "Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school", *Discourse*, 40(6): 773-788.
- Rosenthal G. (1993), "Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews", *The Narrative Study of Lives*, 1: 59-91.
- Rosenthal G. (1997), "National Identity or Multicultural Autobiography: Theoretical Concepts of Biographical Constitution Grounded in Case Reconstructions", *The Narrative Study of Lives*, 5: 21-29.
- Rosenthal G. (2004), "Biographical Research", in Seale C., Gobo G., Gubrium J. F., Silverman D. (a cura di), *Qualitative Research Practice*, Sage, London: 48-64.
- Rosenthal G. (2006), "The Narrated Life Story: On the Interrelation Between Experience, Memory and Narration", in Milnes K., Horrocks C., Kelly N., Roberts B., Robinson D. (a cura di), *Narrative, Memory and Knowledge: Representations, Aesthetics and Contexts*, University of Huddersfield Press, Huddersfield: 1-16.
- Rouban L. (a cura di) (2000), *Le service public en devenir*, L'Harmattan, Paris.
- Rudd P. W., Evans K. (1998), "Structure and Agency in Youth Transitions: Student Experiences of Vocational Further Education", *Journal of Youth Studies*, 1: 39-62.
- Sainsaulieu R. (1972), "Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron", *Revue française de sociologie*, 13(3): 399-412.
- Savage M. (2000), *Class Analysis and Social Transformation*, Open University Press, Buckingham.
- Savage M. (2008), "Culture, Class and Classification", in Bennett T., Frow J. (a cura di), *The Sage Handbook of Cultural Analysis*, Sage, London: 467-487.
- Savage M. (2016), "The Fall and Rise of Class Analysis in British Sociology, 1950-2016", *Tempo Social*, 28(2): 57-72.
- Savage M., Friedman S. (2015), "Cultural Sociology and New Forms of Distinction", *Poetics*, 53: 1-8.

- Sayer A. (2005), *The Moral Significance of Class*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sayer A. (2011), "Habitus, Work and Contributive Justice", *Sociology*, 45(1): 7-21.
- Schizzerotto A. (2002), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna.
- Schizzerotto A. (2013), "Mutamenti di lungo periodo della struttura di classe e dei processi di mobilità in Italia", *Quaderni di sociologia*, 57(62): 127-145.
- Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Schofer E., Meyer J.W. (2005), "The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century", *American Sociological Review*, 70(6): 898-920.
- Schütze F. (1992), "Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications", *International Sociology*, 7(3): 347-367.
- Schwartz O. (2018), "Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture", *Travail, genre et sociétés*, 39(1): 121-138.
- Sen A. (1985), "Well-Being, Agency and Freedom: the Dewey Lectures 1984", *Journal of Philosophy*, 82(4): 169-221.
- Sen A. (2010), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Serre D., Wagner A. C. (2015), "For a Relational Approach to Cultural Capital: A Concept Tested by Changes in the French Social Space", *The Sociological Review*, 63(2): 433-450.
- Siblot Y., Cartier M., Coutant I., Masclet O., Renahy N. (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Armand Colin, Paris.
- Skeggs B. (1997), *Formations of Class and Genre*, Sage, London
- Skeggs B. (2004), *Class, Self, Culture*, Routledge, London.
- Skeggs B. (2005), "The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formation", *Sociology*, 39(5): 965-982.
- Slaughter S., Leslie L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Sobel I. (1978), "The Human Capital Revolution in Economic Development: Its Current History and Status", *Comparative Education Review*, 22(2): 278-308.
- Socci L. (2019), "Conoscenza o riconoscimento? La retorica sulla meritocrazia come forma di violenza simbolica", *The Lab's Quarterly*, 11(3): 35-58.
- Spanò A. (1999), *La povertà nella società del rischio. Percorsi di impoverimento nella tarda modernità e approccio biografico*, FrancoAngeli, Milano.
- Spanò A. (2005), "Approccio biografico e identità in transizione", *La critica sociologica*, 154-155.
- Spanò A. (2007), "Il metodo biografico narrativo: racconti di vita e mutamento sociale", *Memoria-memorie*, 2-3.
- Spanò A. (a cura di) (2017), *I giovani del Sud di fronte alla crisi. Strategie di sopravvivenza e capacità di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Spanò A. (2018), *Studiare i giovani nel mondo che cambia. Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*, FrancoAngeli, Milano.
- Spanò A. (2019), "Giovani e lavoro: cambiamenti dei significati del lavoro in tempo di crisi", *Sociologia del lavoro*, 154: 203-222.
- Streichisen P. (2003), "Le sens des accords de Bologne. La politique de formation du capitalisme contemporain", *La Brèche*.
- Swartenbroekx B. (2002), "Voir Bologne et mourir ?", *Politique, revue de débats*, 24: 65-92.

- Talbot C. (2000) "La gestion des services publics au Royaume-Uni (1979-2000) : Evolution ou révolution ?", in Rouban L. (a cura di), *Le service public en devenir*, L'Harmattan, Paris: 130-156.
- Tanguy L. (a cura di) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris.
- Teichler U. (2005), "Research on Higher Education in Europe", *European Journal of Education*, 40(4): 447-469.
- Terrail J. P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris.
- Threadgold S. (2011), "Should I Pitch My Tent in the Middle Ground? On 'Middling Tendency', Beck and Inequality in Youth Sociology", *Journal of Youth Studies*, 14(4): 381-393.
- Threadgold S., Nilan P. (2009), "Reflexivity of Contemporary Youth, Risk and Cultural Capital", *Current Sociology*, 57(1): 47-68.
- Thomas W., Znaniecki F. (1918-1920), *The Polish Peasant in Europe and America*, Gorham Press, Boston.
- Trivellato P., Triventi M. (a cura di) (2015), *L'istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma.
- Triventi M. (2012), *Sistemi universitari comparati. Riforme, assetti istituzionali e accessibilità agli studenti*, Mondadori, Milano.
- Triventi M. (2015). "Le disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore", in Trivellato P., Triventi M. (a cura di), *L'istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma: 165-188.
- Triventi M., Trivellato P. (2008), "Studio, lavoro e disuguaglianza nell'Università italiana", *Stato e Mercato*, 84(3): 505-537.
- Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, PUF, Paris.
- van Zanten A. (2007), "Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles", in Paugam S. (a cura di), *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales*, PUF, Paris: 705-722.
- van Zanten A. (2009), *Choisir son école*, PUF, Paris.
- van Zanten A. (2009a), "Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(80): 24-34.
- Verjus A. (2010), *Le bon mari. Une histoire politique des hommes et des femmes à l'époque révolutionnaire*, Fayard, Paris.
- Vertecchi B. (2001), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, FrancoAngeli, Milano.
- Vinokur A. (2002), "Enseignement supérieur : un changement sans réformes", *Formation-Emploi*, 79: 19-30.
- Wengraf T. (2008), *Life-histories, lived situations and ongoing personal experiencing. The biographic-narrative interpretive method: BNIM interviewing and interpretation*, Paper scaricabile dal sito tom@tomwengraf.com.
- White R., Wyn J. (1998), "Youth Agency and Social Context", *Journal of Sociology*, 34(3): 314-327.
- White R., Wyn, J. (2004), *Youth and Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Wierenga A. (2009), *Young People Making a Life*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Woodman D. (2007), "Uncertainty and Unintentionality: A different Line on Beck and Bourdieu for the Sociology of Youth", *TASA & SAANZ Joint conference*, New Zealand.

- Woodman D. (2009), "The Mysterious Case of the Pervasive Choice Biography: Ulrich Beck, Structure/Agency, and the Middling State of Theory in the Sociology of Youth", *Journal of Youth Studies*, 12(3): 243-256.
- Woodman D. (2010), "Class, Individualisation and Tracing Processes of Inequality in a Changing World: A Reply to Steven Roberts", *Journal of Youth Studies*, 13(6): 737-746.
- Woodman D., Threadgold S. (2014), "Critical Youth Studies in an Individualized and Globalized World: Making the Most of Bourdieu and Beck", in Kelly P., Kamp A. (a cura di), *A Critical Youth Studies for the 21st Century*, Brill, Leiden: 552-565.
- Woodman D., Wyn J. (2015), *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*, Sage, London.
- Woodman D., Wyn J. (2015a), "Class, gender and generation matter: using the concept of social generation to study inequality and social change", *Journal of Youth Studies*, 18(10): 1402-1410.
- Wright E. O. (1985), *Classes*, Verso, London.
- Wyn J., Woodman D. (2006), "Generation, Youth and Social Change in Australia", *Journal of Youth Studies*, 9(5): 495-514.
- Zilloniz S. (2009), "L'évolution du monde étudiant en chiffres depuis 1960", in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 177-191.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

<https://www.almalaurea.it/>

<https://www.bancaditalia.it/>

<http://dati.istat.it/>

<https://www.education.gouv.fr/>

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

<https://ec.europa.eu/eurostat/home>

<https://eurispes.eu/>

<https://www.insee.fr/fr/accueil>

<https://jeunes.gouv.fr/>

<https://www.ined.fr/>

<https://www.istat.it>

<http://www4.istat.it/it/giovani>

<http://www.istitutoiard.org>

<https://www.miur.gov.it/anagrafe-nazionale-studenti>

<https://www.rapportogiovani.it/>

<https://www.worldbank.org/>

