

LQ *The Lab's Quarterly*

2019 / a. XXI / n. 2 (aprile-giugno)



DIRETTORE

Andrea Borghini

COMITATO SCIENTIFICO

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

COMITATO DI REDAZIONE

Luca Corchia (segretario),
Roberta Bracciale, Massimo Cerulo, Marco Chiuppesi, Cesar Crisosto,
Elena Gremigni, Francesco Grisolia, Antonio Martella, Gerardo Pastore.

CONTATTI

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review.
La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): cris.unipg.it

I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista.

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

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

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza
Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

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

LQ *The Lab's Quarterly*

2019 / a. XXI / n. 3 (aprile-giugno)

Special issue:
The Knowledge Society between
inconsistencies and social inequalities

A cura di
Fiorenzo Parziale e Gerardo Pastore

Fiorenzo Parziale	<i>Società della conoscenza. Coordinate ideologiche e presupposti strutturali</i>	7
Lorenzo Socci	<i>Conoscenza o riconoscimento? La retorica sulla meritocrazia come forma di violenza simbolica</i>	35
Elena Gremigni	<i>Potenzialità e limiti dell'alternanza scuola-lavoro. Uno sguardo alle trasformazioni in atto nei processi educativi</i>	59
Gerardo Pastore, Gabriele Tomei	<i>Mobilità e migrazioni qualificate nella società della conoscenza: teorie, processi e prospettive</i>	89
Sandra Burchi	<i>Fuga o progetto a tempo? Mobilità, migrazioni, genere e carriera scientifica. Quando il tempo fa la differenza.</i>	113
Irene Paganucci	Enrico Pugliese, <i>Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana</i> , il Mulino, Bologna, 2018	131

SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

Coordinate ideologiche e presupposti strutturali

di *Fiorenzo Parziale**

Abstract

This paper aims to investigate the definition of knowledge society critically. The analysis pays attention to the relationship between change of social structure and the shift from fordist and keynesian regulation to neoliberalism. This kind of analysis leads to identify the ambivalent role of razionalization and intellectualization in modern societies, especially with regard to the spreading of knowledge workers. On the opposite of mainstream thought, these last ones are members of a new middle class, characterized by a potential power of social emancipation and at the same time by subalternity to neoliberalism. This analysis makes we avoid the mistakes which new classification of professions and more in general dominant ideology tend to led to.

Keywords

Knowledge Society, Razionalization, Intellectualization, Knowledge Workers, Ideology.

* FIORENZO PARZIALE è ricercatore in sociologia dei processi culturali presso il dipartimento di comunicazione e ricerca sociale di sapienza-università di roma.

Email: fiorenzo.parziale@uniroma1.it

1. DIMENSIONE IDEOLOGICA E PRINCIPALE CONTRADDIZIONE NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

Fino a qualche anno fa i sociologi incontravano non poche difficoltà nel descrivere il superamento della società industriale, fondata sulla organizzazione taylor-fordista della produzione e sulle politiche keynesiane di redistribuzione del reddito. Per semplificare, gli analisti erano interessati a comprendere come le società più industrializzate stessero “uscendo dal fordismo” (Bagnasco, 2012), un regime che aveva assicurato il contenimento delle diseguaglianze economiche e la promozione della sicurezza sociale in cambio, però, di una rigida standardizzazione dei processi produttivi così come del ciclo di vita delle famiglie.

In un bel libro, Kumar (2000) illustrava l'interessante dibattito, in voga tra gli anni Ottanta e Novanta, tra *neo-fordisti* e *post-fordisti*. Francamente, ancora sulle soglie del nuovo secolo era difficile prendere completamente le parti degli uni o degli altri, data la compresenza di elementi di continuità e discontinuità rispetto al capitalismo industriale in fase di riorganizzazione.

Sarebbe stata necessaria una visione di insieme che non si poteva acquisire all'epoca, essendo i processi esaminati ancora incipienti. Si riusciva solo a notare l'espansione occupazionale nei servizi e la strategicità di questo settore per la diversificazione dei prodotti e l'incremento della loro appetibilità sul mercato. Tutto al più ci si poteva sforzare nel rinvenire l'intreccio tra le modifiche dell'organizzazione del lavoro e quel cambiamento culturale più generale sintetizzato da Inglehart (1977) con l'espressione “rivoluzione silenziosa”: la terziarizzazione travalica la sfera economica investendo i significati più profondi della società, con la progressiva preferenza per la soddisfazione dei bisogni espressivi e relazionali rispetto a quelli materiali. Di conseguenza la funzione strumentale dei consumi si attenuava a favore del loro uso come marcatori simbolici dello stile di vita e dell'appartenenza sociale.

Col tempo ci si è resi conto che l'individualizzazione di bisogni, gusti, orientamenti e scelte (Paci, 2005) rappresentava – secondo un tipico movimento dialettico – non più solo l'esito del mutamento economico ma anche la fonte di nuove identità sociali, pronte a recepire e anche a produrre trasformazioni più radicali.

Il quadro si è chiarito definitivamente quando l'innovazione impresa nei processi produttivi, combinata all'invenzione di internet nella sfera militare, ha superato i confini del lavoro, assumendo la forma di una rivoluzione digitale coinvolgente tutta la società (Castells 2014): all'inizio del XXI secolo il nuovo ordine sociale si è così palesato.

È questo il motivo principale per il quale oggi molti studiosi sono concordi nel definire una nuova epoca, quella della società della conoscenza.

La forza di questa espressione, nonostante il rischio di confonderla con la più circoscritta economia della conoscenza (Cominu, Musso, 2009), è data dalla sua capacità di evocare l'aspetto peculiare della nostra società: tutte le relazioni sociali sono oggi parzialmente mediate dalle nuove tecnologie digitali (Lupton, 2018); queste ultime rendono possibile ad ogni attività di configurarsi come investimento di tempo in cui labili sono i confini tra lavoro e consumo, sfera pubblica e sfera privata, produzione materiale e soddisfazione di bisogni espressivo-immateriali. Per inciso, anche la separazione tra i diversi settori economici si mostra meno netta: la digitalizzazione influisce, restituendo loro una nuova centralità, anche sui segmenti più materiali dell'economia, dall'agricoltura alle costruzioni, dalla manifattura tradizionale all'industria pesante.

La conoscenza, non solo quella matematica e ingegneristico-informatica, sembrerebbe costituire il motore del nuovo assetto economico e sociale.

Ciononostante, sussistono divergenze interpretative su cosa sia effettivamente la società della conoscenza. Tali divergenze sono dovute alla confusione tra la dimensione prescrittiva, implicitamente contenuta nella definizione di società della conoscenza, ed i reali processi sociali connessi all'impiego dei saperi formali di natura teoretica.

In verità, la confusione tra prescrizione e descrizione accompagna tutte le definizioni "paradigmatiche" di un'epoca, data la loro natura ideologica. Ad esempio, l'espressione "società industriale" veicolava l'idea che ogni attività produttiva dovesse adottare l'organizzazione della grande fabbrica taylor-fordista. Questa idea si è rivelata errata, sebbene sia indubbio che proprio la grande fabbrica scandisse i tempi sociali in molte città (Accornero, 1997).

Con il nuovo contesto sociale il legame tra l'ideologia ed i suoi presupposti strutturali¹ è divenuto però ancora più forte. Infatti, la dematerializzazione insita nella terziarizzazione ha richiesto l'elaborazione

¹ A rigore si tratta di due piani distinti del mondo sociale: per ideologia intendo il risultato di quella che Berger e Luckmann (1966) definiscono la legittimazione sociale, concepita come "oggettivazione di secondo grado" in modo da distinguerla dall'iniziale processo di costruzione delle istituzioni sociali (oggettivazione di primo grado) attraverso la concreta trasformazione collettiva della natura. Proseguendo su questa strada, si può sostenere che la rappresentazione complessiva della realtà è il risultato della lotta tra classi e gruppi sociali che provano a sistematizzare in forma organica la loro concezione del mondo (Mannheim, 1974; 2000).

di nuovi quadri interpretativi, con il mutamento della stessa ideologia dominante. Quest'ultima, se nella società industriale puntava al controllo "posizionale", cioè acquisibile attraverso la conoscenza di una gerarchia di ruoli e l'interiorizzazione di alcuni di questi, ora agisce attraverso la seduzione, investendo direttamente la personalità di ognuno, al fine che sia questa a forgiarsi da sola seguendo pratiche appropriate ai mutati processi produttivi.

È come se l'ideologia dominante attuale incidesse direttamente sull'Io prima ancora che sul Me, per riprendere la distinzione proposta da Mead (1966).

Detto diversamente, il potere è legittimato non più con l'imposizione di ruoli rigidi e giudicati immodificabili, a cui si legano doveri che limitano i margini d'azione dei singoli, bensì attraverso immagini e parole che evocano l'esistenza di un arco di possibilità di vita più ampio di quello reale. Uno degli effetti principali dell'azione ideologica è la diffusa sensazione che ognuno possa compiere, anche contemporaneamente, più scelte, peraltro reputate (spesso erroneamente) reversibili.

Al di là del grado di consapevolezza della distanza tra ideologia dominante e realtà, gran parte delle persone organizza la propria vita seguendo la logica d'azione ispirata da questo immaginario.

L'espressione società della conoscenza rappresenta una componente di questa ideologia, poiché essa suggerisce maliziosamente che la separazione tra vita potenziale e reale sia parzialmente colmabile quanto più il singolo è capace di accumulare sapere in modo da raggiungere la propria autorealizzazione, il valore di fondo a cui ha condotto nel lungo periodo la razionalizzazione capitalistica.

Credo vada attribuito alle tecnologie digitali un ruolo decisivo nell'alimentare questo immaginario a cui quasi paradossalmente² può associarsi l'idea secondo la quale la conoscenza, in particolare quella scientifica, sia una risorsa sociale rilevante.

In sintesi, la tecnologia industriale del taylor-fordismo era incentrata su un'organizzazione verticale che otteneva il consenso attraverso la combinazione di standardizzazione dei comportamenti e redistribuzione delle risorse, come osservava argutamente Gramsci (1975) quando scriveva di americanismo e fordismo; mentre le tecnologie informatiche di oggi sostituiscono la standardizzazione con la personalizzazione,

² Il paradosso consisterebbe nel fatto che le nuove tecnologie digitali favoriscono l'immediatezza e non il ragionamento analitico tipico dei saperi astratti e scientifici; ma proprio l'estensione della realtà virtuale alimenta la credenza che il progresso scientifico renda possibile fare ogni cosa. Parlo di "quasi" paradosso perché in verità questa credenza riflette una concezione semplicistica della scienza, assimilata più alla magia che al risultato dell'analisi razionale della realtà.

l'etero-direzione con l'auto-disciplinamento.

Beninteso, anche l'industria fordista faceva leva sul desiderio, presentandosi come la fonte del consumo di massa; tuttavia la persuasione ha progressivamente messo nell'angolo il consenso fondato sull'autorità, tornato a prendere fiato solo in seguito alla crisi dell'ultimo decennio (Geseilberger, 2017).

Lo spostamento verso un controllo sociale più orientato alla persuasione che all'autorità si poteva riscontrare già qualche anno fa nel dibattito sul *post-industrialismo*, in cui la preposizione *post* assumeva a volta i toni trionfali della liberazione dall'alienazione tipica del lavoro industriale degli operai, uno degli aspetti più problematici per il capitalismo degli anni Sessanta e Settanta, quando ancora non si prendeva coscienza di questioni altrettanto delicate come, ad esempio, il surriscaldamento globale.

Dall'ottimismo di autori come Bell (1973) e Drucker (1993), pronti a scorgere la fine del capitalismo o la sua radicale e positiva riconfigurazione, prendevano le distanze però altri studiosi, in particolare Touraine (1993), Harvey (1993) e Gorz (2003). Il secondo, richiamandosi alla tradizione marxiana, evidenziava in misura più incisiva di Touraine il rafforzamento del regime di accumulazione capitalistica mediante una più intensa mercificazione della vita.

Sulla stessa scia, Gorz si concentrava sulla immaterialità del lavoro post-fordista e sulle sue conseguenze sull'identità dei lavoratori, costretti a vendere anche la loro personalità e non più solo il loro tempo.

Sulla scorta delle analisi di questi studiosi si può dedurre, dunque, che la parziale de-materializzazione del lavoro, e più in generale di ogni relazione sociale, costituisca la pre-condizione dell'autodisciplinamento delle persone come cittadini e lavoratori. Ciò dovrebbe valere in particolare per le coorti più giovani, le più investite dal mutamento sociale qui brevemente tracciato.

Col presente saggio, considero tale auto-disciplinamento come il risultato del processo di razionalizzazione identificato da Weber (2006) a proposito della formazione della società moderna e dello sviluppo dell'economia capitalistica. Integrando l'analisi weberiana con una sociologia della conoscenza di matrice neomarxiana, è mia intenzione mostrare quanto l'autodisciplinamento rifletta la condizione (ed identità) di una nuova soggettività sociale – i lavoratori della conoscenza – facendo convivere in questa, così come più in generale nella società, la potenziale diffusione di uno “stile di pensiero” generalizzante, ossia capace di superare le particolarità delle convenzioni sociali in vista di visioni del mondo più universalistiche (Honneth, 2016), con l'affermazione di mo-

delli d'azione fondati sulla riduzione a tecnica di ogni ambito della vita.

In sintesi, specializzazione e riduzione unilaterale della vita alle esigenze dell'accumulazione capitalistica convivono con creatività e potenzialità emancipatrici, presupponendosi a vicenda.

Questa pare la contraddizione principale della società attuale, punta dell'iceberg delle forme assunte dalla razionalizzazione capitalistica oggi.

Tale contraddizione è rintracciabile già nell'indeterminato status del genitivo che compone la definizione "società della conoscenza": quest'ultima è l'oggetto impiegato dalla società, e quindi dai gruppi che la dominano, o è la fonte, "il soggetto", del cambiamento sociale?³.

Credo che i due aspetti siano non solo compresenti, ma tragicamente interdipendenti. Per giungere a descrivere la principale contraddizione sociale del contesto attuale, dapprima illustro le dinamiche che a mio avviso hanno originato la società della conoscenza; in particolare mi soffermo sul conflitto sociale intorno al welfare e alle politiche di redistribuzione delle risorse tra capitale e lavoro (par. 2). Quindi (par. 3), spostato l'attenzione sulla scolarizzazione di massa e sull'attuale riforma continua della scuola (Parziale, 2016), due processi collegati al conflitto redistributivo. Infine (par. 4), sulla scorta delle osservazioni sviluppate nei paragrafi precedenti evidenzierò come l'ambiguità della società della conoscenza sia incarnata da una nuova soggettività che riflette il dramma caratterizzante la razionalizzazione capitalistica nelle sue forme attuali.

2. IL CONFLITTO INTORNO AL WELFARE STATE, OVVERO DALLA REDISTRIBUZIONE ALL'INVESTIMENTO SOCIALE

Per larga parte della seconda metà del XX secolo, il regime di accumulazione capitalistica si è fondato sulla unione dell'organizzazione scientifica del lavoro, avviata negli anni Venti e Trenta, con l'espansione in senso universalista del welfare state a partire dal secondo dopoguerra, in particolare in Europa (al di là delle sue pur importanti varianti nazionali: Esping-Andersen, 2000). Tale unione ha rappresentato il frutto del compromesso tra capitale e lavoro, ottenuto dalle conquiste sociali del movimento operaio e sindacale, favorite anche dall'assetto geopolitico fondato sostanzialmente sul bipolarismo tra USA e URSS⁴.

³ Sull'ambiguità dell'espressione società della conoscenza rimando a Pastore e Tomei (2018) e a Pastore (2019).

⁴ In merito a quest'ultimo aspetto, non è da trascurare come la minaccia della rivoluzione bolscevica spingesse l'élite capitalistica – soprattutto europea – ad accettare la rego-

A partire dagli anni Ottanta, questo compromesso è stato progressivamente superato per via di molteplici fattori, dando vita alla regolazione neoliberale (Harvey 2007), fondata sulla prevalenza della finanza sulla produzione materiale (Gallino, 2011) e sulla supremazia della logica d'azione di mercato rispetto alla redistribuzione in senso universalista del welfare. Negri e Vercellone (2007) sottolineano come la ulteriore mercificazione di vita e lavoro sia stata la risposta padronale alle conquiste sociali della classe operaia che era riuscita negli anni Settanta a mettere in discussione la stessa logica di accumulazione capitalistica. Secondo i due autori, l'espansione del welfare ha alimentato la scolarizzazione di massa, dato che le migliori condizioni materiali spingevano le famiglie operaie ad investire in percorsi scolastici più lunghi per i loro figli. Nonostante il breve raggio d'azione, la mobilità sociale del secondo dopoguerra ha portato alla nascita di soggettività incompatibili col capitalismo per via di una formazione critica e di pratiche sociali non funzionali alla mercificazione.

Come indicherò più avanti, è attorno a queste soggettività critiche, contraddistinte da lunghe carriere scolastiche, che ha preso forma il gruppo dei lavoratori della conoscenza.

Negri e Vercellone hanno il merito di identificare le radici sociali del processo culturale emancipativo di cui troviamo traccia anche nella rivoluzione silenziosa di Inglehart, richiamata nel paragrafo precedente. Infatti, asseriscono che gran parte dei lavoratori della conoscenza operano nell'economia pubblica allargata (scuola, università e ricerca, sanità, politiche sociali, terzo settore, telecomunicazioni, etc.) e non – come gran parte della retorica neoliberale invece lascia immaginare – nell'economia privata più collegata al mercato vero e proprio.

Pertanto, la spinta alle privatizzazioni dell'economia pubblica è da attribuire non solo alla volontà delle società multinazionali di trovare nuovi bacini per drenare profitti, ma soprattutto alla necessità del capitalismo di impiegare il sapere detenuto dai lavoratori della conoscenza ai fini dell'accumulazione capitalistica, riducendone dunque la portata critica.

La retorica neoliberale sta ottenendo enormi successi proprio perché la privatizzazione non sempre si manifesta attraverso il cambio dell'assetto proprietario delle organizzazioni pubbliche, ma piuttosto si fonda sulla sostituzione del sapere critico in tecnica di produzione finalizzata all'incremento dei profitti.

lazione politico-economica keynesiana, concepita da vari intellettuali e leader politici occidentali del secolo scorso come la risposta più efficace alla tremenda crisi del Ventinove e alle macerie prodotte dalla Seconda guerra mondiale.

Dunque, la società della conoscenza va compresa alla luce dell'ordine neoliberale, tenendo conto delle modifiche sia sul versante dell'accumulazione del capitale che su quello inerente alla costruzione del consenso.

A questo proposito, è utile considerare il cosiddetto "paradigma" dell'investimento sociale (Morel, Palier, Palme, 2012), ossia quel filone di studi che mostra i benefici delle politiche sociali, in particolare di quelle collegata alla prima infanzia, nell'accrescere le capacità relazionali dei cittadini, oltre che la loro probabilità di trovare un impiego.

Da un lato, i sostenitori di questa visione delle politiche sociali identificano correttamente nei servizi per la prima infanzia una possibile leva di contrasto alle diseguaglianze che può contribuire anche alla crescita economica.

Dall'altro, i fautori dell'investimento sociale sembrano non distanziarsi sufficientemente dalla teoria del capitale umano (Becker, 1964; Heckman, 2000), molto impiegata dagli economisti neoliberali e poco attenta nell'analizzare la riproduzione delle diseguaglianze educative⁵. Eppure, le ricerche in materia, effettuate su scala internazionale (Shavit, Bloosfeld, 1993; Gamoran, 2010; Bukodi, Goldthorpe, 2012; 2013), spingono a interrogarsi sul più generale rapporto tra educazione scolastica, mercato del lavoro e stratificazione sociale (Bowles, Gintis, 2003).

L'investimento nei servizi per l'infanzia rischia di divenire un pretesto per tagliare ulteriormente il welfare (in particolare sanità, pensioni e protezione dalla disoccupazione) e così ridurre il potere negoziatore dei lavoratori, rendendoli più deboli economicamente e dunque ancor più ricattabili di quanto lo siano già oggi. Se proprio si intende ridurre l'assistenza sociale a favore degli investimenti produttivi, allora l'ampliamento dei servizi per la prima infanzia andrebbe immaginato all'interno di una più ampia riforma volta alla promozione dell'educazione permanente. Parte delle risorse dedicate all'assistenza sociale possono essere riorganizzate attorno a un solido "welfare educativo" (Parziale, 2015), ossia un sistema caratterizzato da un massiccio impiego di lavoratori in tutta la filiera dell'istruzione, ricerca, formazione in modo da creare un effetto moltiplicatore sul versante occupazionale, in particolare per le donne (Esping-Andersen, 2013).

Se così immaginato, l'investimento sociale consentirebbe di ampliare il numero di famiglie aventi entrambi i partner impiegati a tempo pieno, con l'effetto di incrementare il tasso di occupazione; a sua volta quest'ultimo inciderebbe positivamente sui consumi e quindi sulla do-

⁵ Inoltre, va segnalata l'assenza di linearità tra livello di istruzione acquisito, inserimento nel mercato del lavoro e condizione economica raggiunta.

manda aggregata di beni e servizi, creando un contesto favorevole alla forza-lavoro: la significativa crescita delle opportunità occupazionali incrementa le possibilità di rivendicare salari e condizioni lavorative migliori. Agire in questa direzione vorrebbe dire rinnovare la dinamica emancipatrice a cui fanno riferimento Negri e Vercellone.

Senza un investimento massiccio sull'intero sistema educativo, gli interventi in materia di infanzia si ridurrebbero invece a forme residuali di "educazione compensatoria" per i più svantaggiati e/o a riedizioni di politiche di workfare, che continuano a riprodurre l'asimmetrica relazione tra capitale e lavoro. Tutti questi tipi di politiche negano surrettiziamente il fatto che l'occupabilità non dipende semplicemente dal grado di qualificazione dell'offerta di lavoro, ma anche dal contesto strutturale più generale, ossia dalla domanda delle imprese, a sua volta collegata alla dinamica dei consumi (Piketty, 2016).

L'ambiguità del filone di studi sull'investimento sociale, o meglio il rischio che esso venga incorporato dalla logica neoliberale, si evince anche dall'elevata importanza attribuita alla formazione del bambino come futuro lavoratore, aspetto che sembra sminuire la peculiarità dell'infanzia come momento in cui la personalità si sviluppa attraverso il gioco (Ascoli, Sgritta, 2014). Anche su questo versante, la teoria dell'investimento sociale sembra distanziarsi poco dalla visione neoliberale, in quanto indirettamente promuove l'autodisciplinamento a cui accennavo nel paragrafo precedente. Infatti, anche questo filone di studi parte dall'assunto che sia giusto creare le condizioni per la piena dedizione dei lavoratori ai bisogni delle imprese. Questo valore di fondo si collega alla credenza, diffusasi a partire dagli anni Novanta, che la forza-lavoro non si comporti in maniera appropriata per guadagnarsi la piena cittadinanza sociale. In altre parole, il continuo richiamo all'investimento formativo sembra tradire l'idea che la conoscenza sia un fattore strumentale alla produzione capitalistica e non una risorsa autonoma, eventualmente capace di riconfigurare l'assetto socio-economico. Con ciò non intendo demolire questo filone di studi, ma solo evidenziare come, anche contrariamente alle intenzioni dei suoi fautori, diversi aspetti della teoria dell'investimento sociale costituiscano un supporto ideale al concreto processo di estensione della logica di mercato in ogni sfera della vita.

L'idea che sia necessario per ognuno di noi investire metodicamente in formazione per ottenere un ritorno economico positivo si connette a un altro valore tipico della nostra epoca: l'autorealizzazione individuale; a mio avviso essa è da intendere come la rielaborazione culturale del successo personale di matrice protestante. Quest'ultimo da segno della

predestinazione è divenuto sempre più un fine in sé (Weber, 1991).

Pertanto, si può con ragionevolezza sostenere che il neoliberismo economico ha ulteriormente rafforzato il culto dell'individualità, tipico delle società moderne (Durkheim, 2005), fino a sostituire il valore della redistribuzione sociale derivante dall'analisi critica dei rapporti di potere tra le classi sociali con la ricerca ostinata da parte dei singoli individui di uno status sociale quanto il più elevato possibile.

3. RAZIONALIZZAZIONE CAPITALISTICA E PRIVATIZZAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO

Questo cambiamento di valori (e credenze) è il risultato della regolazione capitalistica neoliberale degli ultimi quarant'anni. Infatti, nell'esaltare la centralità dell'impresa come fonte di ricchezza, l'ordine neoliberale ha promesso ai giovani un lavoro creativo, diverso da quello ripetitivo di fabbrica e ufficio, in cambio della loro piena disponibilità nei confronti delle organizzazioni economiche.

Per comprendere la promessa neoliberale di liberazione dal lavoro "meccanico" è utile menzionare due processi, uno endogeno alla gestione capitalistica, l'altro esogeno, cioè proveniente dalle mutate esigenze della società, classi lavoratrici comprese.

In merito al primo, il capitalismo ha mostrato una grande forza rigeneratrice dovuta in particolare (anche se non esclusivamente) al suo spiccato orientamento all'uso della conoscenza scientifica a fini commerciali. Ad esempio, già sul finire degli anni Settanta la microelettronica ha permesso alle imprese sia di contrastare la saturazione dei mercati con la diversificazione dei prodotti, sia di risparmiare forza lavoro, abbassando così il potere negoziatore degli operai per via dell'aumento del tasso di disoccupazione (Accornero, 1997). La terziarizzazione ha poi proseguito questo percorso grazie alla creazione di occupazioni connotate dall'impiego di specifiche qualità relazionali da parte dei singoli lavoratori (Reyneri, 2011), ritrovatisi peraltro in contesti produttivi dalle dimensioni sempre più ridotte in cui la fiducia interpersonale ha preso il sopravvento sull'organizzazione verticale tipica delle burocrazie (Mintzberg, 1985).

La società terziarizzata ha alimentato attività sempre più fondate sulla relazionalità e/o sulla manipolazione di simboli astratti (Reich, 1993; Florida, 2002; Negrelli, 2013); in entrambi i casi si tratta di aspetti che investono direttamente il singolo lavoratore come interprete attivo del proprio impiego, non relegandolo più a mero esecutore.

Beninteso, ciò non è valso per tutti i lavori, anzi la struttura socio-

occupazionale si caratterizza oggi per una polarizzazione da non sottovalutare (Gallino, 2009), dove la frattura principale riguarda la distinzione tra “lavori intellettuali”, cioè impegnati nell’impiego della conoscenza formale acquisita con lunghi percorsi formativi, e “lavori esecutivi”, non necessariamente manuali.

Tornerò su questo aspetto nel prossimo paragrafo, qui mi preme invece evidenziare l’altro processo, di natura esogena prima menzionato. Esso consiste nella generale trasformazione del mondo del lavoro e nelle richieste di emancipazione dei movimenti giovanili degli anni Settanta, interessati al superamento dell’organizzazione burocratica di fabbriche, uffici, amministrazioni. Si può notare una certa coerenza tra il modo in cui il lavoro è andato trasformandosi e le richieste provenienti dalla società nella fase di massima espansione del welfare.

A questo proposito va notato come il capitalismo sia riuscito a incorporare le richieste di de-istituzionalizzazione a proprio vantaggio. Infatti, la nuova organizzazione, combinata con l’espansione di attività sempre più individualizzanti, ha contribuito all’allentamento delle identità collettive, riducendo ai minimi storici la contrapposizione tra capitalisti e lavoratori e mettendo così in scacco il principio di eguaglianza (Crouch, 2012).

L’organizzazione verticale ed autoritaria taylor-fordista è stata sostituita da quella orizzontale tipica degli uffici di marketing e pubblicità. Nell’immaginario di oggi il lavoratore tipico non è più l’operaio alla catena di montaggio (sebbene questa figura non sia scomparsa) ma il giovane pubblicitario in riunione con i colleghi nella sede di una importante multinazionale.

La professionalità del pubblicitario dipende anche dal possesso di qualità comunicative e relazionali funzionali alla dedizione totale nei confronti degli obiettivi aziendali. La condizione di figure professionali di questo tipo viene assunta come metro di paragone da tutti gli altri lavoratori per qualificare ai loro e agli altrui occhi la loro attività. Ciò si può notare in particolare tra il sempre più ampio esercito di commessi, cassieri, baristi, camerieri che provano a personalizzare e a rendere il lavoro creativo alla stregua di un pubblicitario, nonostante le evidenti differenze di fondo con questa figura professionale. L’impressione è che nell’attuale società i lavoratori cognitivi, come appunto i pubblicitari, rappresentino il nuovo luogo di formazione del ceto medio, condizione dalla quale altri gruppi paiono invece allontanarsi per via delle peggiorate condizioni sociali ed economiche.

A questo proposito è utile riprendere l’analisi di Negri e Vercellone (2007) secondo la quale l’espansione del welfare nei decenni scorsi ha

portato la classe operaia a negare se stessa, cioè a ridurre la sua centralità a favore di una collettività più ampia prodotta dai suoi stessi successi in campo economico e politico. A partire dagli anni Settanta questa collettività ha rappresentato una sorta di *general intellect*, in cui sono confluiti i molteplici saperi, teorici e relazionali, divenuti sempre più importanti nelle diverse attività lavorative, così come in altri ambiti collegati ai consumi commerciali e culturali. Di conseguenza lo scambio fordista tra tempo e salario si è rivelato inadeguato alla valorizzazione del capitale, venendo sostituito da una nuova forma di controllo basata sull'auto-disciplinamento da parte della stessa forza-lavoro (Thompson, 2002).

In breve, la promessa neoliberale del lavoro creativo rappresenterebbe uno stratagemma consistente nell'incorporazione capitalistica della richiesta di valorizzazione della dimensione personale emersa proprio dalle conquiste operaie.

La spiegazione di Negri e Vercellone convince, ma a patto di tenere presente quanto sostenuto in apertura di paragrafo a proposito del continuo ricorso del capitalismo all'innovazione scientifica e tecnologica.

Se si tiene conto sia dell'azione innovativa diretta delle imprese sia dell'incorporazione da parte di queste delle mutate esigenze sociali, allora si giunge a individuare la relazione tra la de-mercificazione consentita dall'espansione del welfare, la scolarizzazione di massa e le trasformazioni del lavoro.

Se è vero che il rafforzamento delle politiche sociali ha favorito l'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione facendo emergere nuovi bisogni; è altrettanto vero che la razionalizzazione capitalistica degli anni Ottanta ha causato in parte un significativo aumento della disoccupazione e in parte il travaso di forza lavoro dall'industria ai servizi alla persona, con questi ultimi caratterizzati da retribuzioni più basse e condizioni peggiori del settore secondario.

In altre parole, l'emergenza dei bisogni di de-standardizzazione rappresenta solo una parte del cambiamento sociale, dato che la cattiva e scarsa occupazione degli anni Novanta ha facilitato la retorica neoliberale della responsabilità della forza lavoro nel rendersi "occupabile": la logica del *workfare* è stata prodotta da un contesto del genere, improntato alla logica d'azione individualista.

In questo scenario, diversi giovani, anche di estrazione operaia, hanno allungato i percorsi formativi seguendo la spirale della competizione credenzialista (Collins, 1979), in modo da aumentare la loro probabilità di evitare i cosiddetti *Macjobs* o la disoccupazione.

Ovviamente, questa dinamica è andata intrecciandosi con la ricerca da parte di molti altri giovani di lavori effettivamente creativi, intellet-

tuali, artistici, professionali distanti dal lavoro manuale e in ogni caso esecutivo, aspetto spiegabile proprio alla luce dell'analisi di Negri e Vercellone.

In ogni caso, il particolare impegno di ampie fasce giovanili nella costruzione di percorsi formativi sempre più lunghi sembra testimoniare l'interiorizzazione della razionalizzazione capitalistica in una rinnovata organizzazione metodica della vita. Infatti, la pianificazione di lunghe carriere scolastiche richiede e al tempo stesso facilita la creazione di una *forma mentis* favorevole a questo tipo di condotta di vita, alla quale si associa anche un particolare stile di pensiero (par. 4).

Di recente, però, l'inflazione dei titoli di studio universitari è stata calmierata dall'inasprimento della stessa competizione scolastica tra le classi sociali: si può riscontrare un rallentamento se non un vero e proprio arresto della scolarizzazione di massa registrata nella seconda metà del Novecento (Parziale, 2015). Infatti, si sta ampliando il divario tra le classi medio-alte, sempre più orientate all'internazionalizzazione dei percorsi formativi secondari e terziari, e le classi medio-basse ritrovatesi con titoli di studio meno spendibili di un tempo. Bisogna aggiungere che la svalutazione delle lauree più deboli ha accentuato la propensione di parte dei giovani di estrazione operaia e/o popolare a rinunciare alla costruzione di percorsi universitari, con le fasce sociali più marginali che oggi faticano addirittura a concludere regolarmente la scuola superiore.

La minore capacità inclusiva di scuola e università negli ultimi venti anni va connessa al processo di privatizzazione insito nella riforma dei sistemi educativi su scala globale (Serpieri, Grimaldi, 2013): la concezione strumentale del sapere teoretico universitario è divenuta egemone e si sta traducendo in un'organizzazione istituzionale che vede la tecnica prevalere sul sapere critico.

Interventi legislativi come l'alternanza scuola-lavoro in Italia (legge 107/2015) o la creazione del sistema 3+2 in Europa, introdotto con il cosiddetto processo di Bologna (1999), sono concepibili come aspetti particolari di un processo sociale più generale, indirizzato a circoscrivere la condivisione del sapere più teoretico all'interno di cerchie relativamente limitate, con la creazione di nuove distinzioni tra laureati di primo livello (triennale), laureati magistrali e soggetti che proseguono con percorsi *post-lauream*.

Non solo, lo stesso sapere formalizzato sta subendo una mutazione interna per via delle nuove logiche organizzative incidenti su curriculum, pedagogia e valutazione degli studenti.

A questa trasformazione hanno contribuito anche quelli che sono ve-

ri e propri intellettuali organici del capitale (Gramsci, 1975), cioè manager e consulenti aziendali impegnati nell'organizzazione di un'offerta formativa parallela a quella pubblica.

Mi sto riferendo ai master *post lauream* più prestigiosi, istituiti da aziende specializzate in contatto diretto con i più importanti brand, oppure ai corsi direttamente attivati da questi ultimi. Questo tipo di offerta formativa è divenuto negli ultimi venti anni il passaggio obbligato per gran parte di coloro che intendono entrare nel segmento più qualificato del mondo del lavoro.

L'esistenza di borse di studio pubbliche e private rende questo tipo di offerta meno classista di quanto si creda. Sebbene venga utilizzato dalle classi medio-alte come forma di chiusura sociale, il canale formativo in parola è impiegato piuttosto per il raggiungimento di altre due finalità:

- fornire alle singole imprese il top e middle management che deve identificare le strategie per battere la concorrenza sul mercato globale;
- sostituire l'attore pubblico nella costruzione del ceto medio al quale ha provveduto in passato lo Stato moderno (Tousijn, 1998).

Vorrei che si prestasse attenzione in particolare al secondo aspetto. Il capitalismo ha costruito il proprio consenso in diversi modi, tra questi ci sono sicuramente la crescita dei consumi di massa da parte degli stessi operai e la creazione di un ceto medio, o forse sarebbe meglio dire di una classe media composta da lavoratori non manuali. Fino a qualche anno fa, quest'ultima fungeva da gruppo di riferimento (Merton, 2000) per le nuove generazioni, anche di estrazione operaia, in modo da contenere le rivendicazioni di classe con la promessa della mobilità individuale.

Nel corso del Novecento la costruzione della classe media è stata favorita principalmente dallo Stato attraverso la scuola perché il regime fordista-keynesiano rinveniva nell'attore pubblico l'unico soggetto capace di legittimare il sistema, evitando sia l'egoismo finanziario delle singole aziende, sia la messa in discussione dell'assetto economico da parte delle componenti più radicali del movimento operaio. Come visto, l'ordine neoliberale ha minato le fondamenta di questa regolazione, aggredendo il sistema educativo pubblico con la privatizzazione diretta o con l'introduzione al suo interno della logica d'azione manageriale ⁶.

⁶ Lo slogan delle 3 I (impresa, internet, inglese) della destra italiana si inserisce in questa azione egemonica del capitale.

4. IDENTITÀ E CONDIZIONE DEI LAVORATORI DELLA CONOSCENZA

La silente privatizzazione dei sistemi educativi ha contribuito alla diffusione della promessa neoliberale di lavoro creativo, facendo in modo che si formasse un nuovo gruppo di riferimento per gran parte dei giovani: i lavoratori della conoscenza.

La letteratura su questo tema è abbastanza estesa, ma poco analitica e non empiricamente corroborata. Spesso si tende a comprendere tra i lavoratori cognitivi figure molto eterogenee e in particolare tutte quelle che rientrano nei primi tre gruppi della classificazione internazionale delle professioni (ISCO), adottata anche dall'Istat.

Piuttosto che tenere conto del fenomeno della sovra-istruzione⁷, questa scelta comporta l'inclusione tra i lavoratori della conoscenza di manager (secondo la classificazione ISCO: gruppo I), professionisti intellettuali (gruppo II) e tecnici (gruppo III), anche quando questi ruoli sono svolti da persone con titolo di studio inferiore alla laurea, se non addirittura al diploma⁸.

In sintesi, si commette l'errore di non valutare l'effettiva possibilità dei gruppi professionali di immettere un sapere formalizzato, di natura davvero teoretica, nei processi organizzativi, considerando invece lavoratori della conoscenza figure connotate da un tipo di attività non differente per contenuti e rapporti sociali concreti da quella tipica di imprenditori e impiegati tradizionali.

Per identificare le novità del nuovo assetto sociale è necessario invece concentrare l'attenzione sui lavoratori appartenenti al secondo gruppo (le professioni intellettuali) e al tempo stesso in possesso di almeno la laurea magistrale (o di titoli corrispondenti per le generazioni pre-riforma) a cui si aggiunge la formazione continua, meglio se poggiate

⁷ Mi sto riferendo al fatto che la competizione credenzialista, unita al minore investimento nelle attività più intellettuali o alla loro standardizzazione mediante tecnologie o determinati tipi di organizzazione del lavoro (in passato la parcellizzazione dei compiti da parte delle burocrazie), comporta per molte persone una posizione lavorativa in cui il livello di conoscenze richieste è inferiore a quello presupposto dal titolo di studio posseduto.

⁸ Nonostante i progressi rispetto alle edizioni precedenti, si può notare come la classificazione ISCO-08 a proposito dei professionisti intellettuali sostenga che il loro sapere è acquisito attraverso il completamento di percorsi di istruzione universitaria di II livello o post-universitaria, o ancora mediante *percorsi di apprendimento, anche non formale, di pari complessità* (il corsivo è mio). È la seconda parte della definizione a comportare l'inserimento di diplomati e persone prive del diploma all'interno di questo gruppo, come si può facilmente verificare dal controllo incrociato dei dati relativi al titolo di studio e al tipo di professione. Questa verifica si può fare con relativa facilità ricorrendo ai dati del censimento del 2011, riportati su www.dat.istat.it e riguardanti la professione degli italiani, oppure analizzando le matrici di survey internazionali, come ad esempio le rilevazioni della European Social Survey (www.europeansocialsurvey.org).

su un percorso *post lauream*. Vanno così esclusi coloro che svolgono una professione tecnica, perché questa è caratterizzata da una base cognitiva più ristretta di quella dei veri professionisti, per la quale è richiesto un titolo di studio pari massimo alla laurea triennale, come indica l'ultima edizione della classificazione delle professioni adottata dall'Istat (CP2011). Va precisato che nelle figure tecniche i tratti del lavoro cognitivo, sebbene presenti, risultano meno marcati, dato che la loro attività si fonda prevalentemente sull'esecuzione di operazioni più standardizzate e parcellizzate di quanto rilevato tra gli addetti alle professioni intellettuali. In altre parole, i tecnici non sono chiamati alla soluzione globale di un problema attraverso l'impiego di un sapere pienamente esperto, formalizzato e teoreticamente connotato, acquisito con appositi percorsi scolastici di lungo periodo⁹.

I lavoratori della conoscenza sono la diretta gemmazione della classe di servizio a cui si riferiva in passato Gouldner (2015). Secondo il sociologo statunitense essa era composta dai quei professionisti ad alta scolarizzazione richiesti dalla stessa razionalizzazione capitalistica, al punto che questi avrebbero sostituito al vertice della scala sociale gli imprenditori tradizionali, connotati dalla mera proprietà dei mezzi di produzione. Lo studioso notava come la razionalizzazione capitalistica avesse comportato il progressivo ricorso alla conoscenza scientifica dalla quale prendeva forma il discorso critico, ossia una modalità di pensiero volta a mettere in discussione i rapporti di potere e in tal modo ad influenzare l'opinione pubblica.

Rispetto a quell'analisi, va aggiunto però che la mentalità critica a cui si riferiva Gouldner risulta oggi indebolita da un'altra tendenza della razionalizzazione, consistente nella riduzione a tecnica di ogni conoscenza, al fine di renderla strumentale all'accumulazione del capitale. Questo processo comporta la sussunzione del lavoro intellettuale nei processi produttivi in forma diretta (aziende private) o indiretta (enti di ricerca pubblici, università, pubblica amministrazione), in modo che i saperi teoretici risultino funzionali alla valorizzazione dei capitali.

Credo sia importante soffermarsi sulla compresenza di espansione

⁹ Per essere più precisi, non si può escludere che i laureati, e soprattutto coloro con formazione *post lauream*, impiegati come tecnici nelle organizzazioni si ritrovino a svolgere un'attività effettivamente intellettuale piuttosto che essere semplicemente figure sovrastruite, cioè caratterizzate da un livello di istruzione superiore alle competenze realmente richieste nel lavoro quotidiano. Tuttavia, si tratta di minoranze; per la maggior parte dei tecnici il lavoro presuppone un tipo di aggiornamento meno intenso e basato sul mero affinamento di tecniche; mentre i lavoratori intellettuali sono dediti a un'attività fondata sulla continua messa in discussione del sapere e sulla sua continua riorganizzazione al fine di produrre anche nuovi strumenti tecnici.

del lavoro intellettuale e sua sussunzione, o tentativo di sottomissione, al sistema economico, perché analizzandola si comprende meglio anche la società della conoscenza nel suo insieme.

Per quanto abbia il merito di aver previsto il passaggio definitivo dal capitalismo dei proprietari a quello dei manager, l'analisi di Gouldner va aggiornata studiando l'espansione delle professioni intellettuali in seguito alla prolungata terziarizzazione occupazionale e all'influenza che su di essa ha esercitato la scolarizzazione di massa, a sua volta rimodulata dalla riforma globale dell'educazione, come indicato nel paragrafo precedente.

A questo proposito Brint (1996) proponeva in passato la bipartizione tra i professionisti più legati all'ambito economico-finanziario e quelli impegnati nell'ambito sociale e pubblico, rispetto ai primi più deboli dal punto di vista materiale ma più autonomi dagli obiettivi stabiliti dalle aziende.

Questa bipartizione risulta oggi superata o comunque secondaria, perché la vera discriminante è giocata non dal settore di attività ma dal tipo di rapporto sociale.

Infatti, sta emergendo una nuova classe sociale o comunque un nuovo segmento della più ampia classe media, in cui vanno compresi tutti quei lavoratori che svolgono un'attività di alto profilo intellettuale senza essere però né manager o imprenditori, né professionisti capaci di controllare il loro mercato di riferimento, come avviene ancora oggi in Italia per le professioni liberali, o meglio solo per una minoranza di coloro che le esercitano.

I lavoratori della conoscenza non appartengono a questa minoranza né a quell'élite di professionisti altamente remunerati le cui carriere sono costruite su scala globale, in particolare sulla base dell'offerta dei master più prestigiosi promossi dalle società multinazionali (v. par. 3)¹⁰. Infatti, questa élite riesce a governare le organizzazioni così come il suo mercato professionale di riferimento, due aspetti non qualificanti la condizione dei lavoratori della conoscenza così come li intendo io. Questi ultimi costituiscono l'esercito di addetti ad attività intellettuali che, non occupando una posizione dirigenziale, socialmente costituiscono una nuova componente della classe media. Infatti, il loro lavoro è almeno in parte più vicino a quello degli artigiani o degli operai più qualificati di inizio XX secolo, dato che all'alta autonomia dei contenuti lavo-

¹⁰ Ciò non sta a significare che tutti coloro che seguono questo tipo di percorso formativo appartengano all'élite professionale globale, dato che molti si inseriscono nel mercato del lavoro proprio come lavoratori intellettuali di classe media, vivendo dunque la condizione professionale qui di seguito descritta.

rativi corrisponde un debole controllo della loro situazione economica¹¹.

In sintesi, credo che dal lavoro della conoscenza in senso stretto vada scorporata l'élite professionale e manageriale (cfr. Drucker, 1993; Butera *et al.*, 2008), prestando attenzione solo a quelle soggettività di classe media caratterizzate da un lavoro fondato su un sapere teoretico sviluppato nel lungo periodo. Per queste figure lavorative la "base cognitiva" appresa per molti anni (Freidson, 2001) costituisce la fonte della prestazione di un servizio, e non una credenziale per esercitare il potere sulle organizzazioni.

Nella maggior parte dei lavoratori della conoscenza convive la condizione borghese tradizionale, ascrivibile all'esercizio di un'attività intellettuale e a uno stile di vita individualistico e volto a premiare alti consumi culturali, con una situazione di mercato basata sulla vendita di un servizio esperto ad organizzazioni dalle quali queste figure professionali dipendono economicamente¹².

È questa condizione di dipendenza economica a porre i lavoratori della conoscenza in una posizione decisamente meno vantaggiosa di quella di imprenditori e di quei lavoratori indipendenti ad alto profilo professionale, la cui attività intellettuale è parziale perché integrata significativamente da altri lavoratori cognitivi in una qualche modo impiegati nella loro azienda: in tal caso l'attività di direzione e coordinamento prevale sulla produzione di sapere esperto¹³.

Si potrebbe osservare che una parte rilevante della classe media già ad inizio Novecento mostrasse le caratteristiche del lavoro cognitivo così delimitato: si pensi ai quadri superiori e agli insegnanti di scuola superiore. Credo che queste ultime due figure (già considerate in passato come un segmento particolare del più vasto mondo impiegatizio) trovino oggi una maggiore identificazione con vecchie e nuove professioni intellettuali che per traiettorie formative, identità e condizione di lavoro sono distanti da impiegati e tecnici, ossia dalla piccola borghesia impiegatizia di derivazione fordista, e oggi forse costituente una classe a sé stante. In altre parole, si potrebbe ipotizzare che dalla piccola borghesia

¹¹ Sulla distinzione tra autonomia e controllo rinvio a Gallino (1983).

¹² Per inciso, gli artisti e i religiosi possono essere giudicati come sotto-categorie spurie di questa nuova componente sociale, a patto di tenere presente le due caratteristiche qui identificate: la formazione di un sapere teoretico appreso nei più alti livelli del sistema di istruzione e la compresenza di creatività lavorativa e dipendenza dalle organizzazioni.

¹³ Si pensi ai titolari di studi professionali, quali architetti, commercialisti, medici, veterinari, esperti di marketing, che coordinano altri professionisti. In questi casi sono i secondi a costituire i principali produttori del servizio, mentre i primi alternano all'attività professionale vera e propria quella inerente alla conduzione dell'impresa e al reperimento dei clienti.

impiegatizia tradizionale si stia distaccando una nuova componente della classe media: come si è assistito nella fase fordista all'espansione della piccola borghesia impiegatizia (impiegati, tecnici e quadri) accanto alla piccola borghesia autonoma (prevalentemente commercianti, agricoltori indipendenti, artigiani), così oggi a queste due classi sembrerebbe aggiungersi una terza in cui convergono tutte quelle soggettività contraddistinte dalla "messa al lavoro della intellettualità"¹⁴.

Ciò che contraddistingue i lavoratori cognitivi da tutti gli altri è l'elevata autonomia del lavoro derivante dal dover risolvere problemi (Reich, 1993) grazie al sapere appreso nei più alti livelli del sistema di istruzione.

Questo bagaglio di conoscenze rappresenta lo strumento per ridurre il potere di manager o committenti, e ampliare il controllo sul proprio lavoro in modo da garantire un grado di creatività coerente con le aspirazioni sviluppate nel lungo percorso formativo (Parziale, 2008). È ovvio che più un lavoratore cognitivo riesce ad assumere una posizione di controllo su organizzazione e mercato di riferimento, maggiore sarà la sua probabilità di acquisire una condizione sociale simile a quella dei professionisti tradizionali o dei dirigenti. Tuttavia, come detto, buona parte dei lavoratori cognitivi si connota per la convivenza di creatività e dipendenza da un controllo esterno. Questa convivenza è problematica, fondata su una continua negoziazione che nasconde meccanismi di controllo e subordinazione inediti – ancora da comprendere – a cui si affiancano posizioni di rendita rispetto al lavoro subordinato di natura operaia. Poco importa se si tratta di lavoratori cognitivi che lavorano alle dipendenze di una data organizzazione o di professionisti indipendenti, definibili come "lavoratori autonomi di seconda generazione", per via della loro particolare dipendenza economica dai clienti (Bologna, 1997; 2015) o da altri professionisti che, invece, controllano il loro mercato di riferimento¹⁵.

¹⁴ Ovviamente la distribuzione di queste tre classi medie varia a seconda della struttura economica, della collocazione nella divisione internazionale del lavoro e dell'assetto istituzionale dei singoli Paesi. Ad esempio, la piccola borghesia autonoma è più estesa nel Sud che nel Nord Europa.

¹⁵ Il secondo tipo di professionisti assume così una posizione quasi-monopolistica che li rende assimilabili agli imprenditori, come evidenziato in passato da Sylos Labini (1986) e Paci (1991). Al di là delle differenze dovute alla regolazione nazionale del lavoro professionale, in tutti i Paesi industrializzati questo tipo di controllo del mercato concerne solo parte dei professionisti (Freidson, 2001). In Europa, la crescente de-regolamentazione delle professioni sta riducendo la minoranza di professionisti in proprio, provocando la polarizzazione tra grandi studi professionali e miriadi di lavoratori cognitivi impiegati come dipendenti o collaboratori di colleghi in posizione di mercato migliore. Per certi versi la dinamica europea potrebbe seguire quella verificatasi già da tempo negli USA (Brint, 1996).

Se si guarda alla zona mediana della struttura sociale, interposta tra i gruppi della classe dominante, accomunati dalla gestione diretta (manager e imprenditori) o indiretta dell'accumulazione capitalistica (dirigenti e alcuni professionisti dei comparti pubblici), ed i gruppi costretti alla vendita di forza-lavoro nella forma tipicamente subordinata (operai di tutti i settori, compresi gli impiegati più esecutivi), è possibile identificare tre differenti rapporti di produzione: quello in cui capitale e lavoro si fondono, come è il caso dei lavoratori autonomi tradizionali (Cobalti, Schizzerotto, 1994), e da cui deriva un reddito misto (Sylos Labini, 1986); quello fondato sulla vendita di forza-lavoro come impiego-servizio non strettamente subordinato (Goldthorpe, 2000), aspetto tipico della piccola borghesia tecnico-impiegatizia; e, infine, quello in cui la vendita di forza-lavoro assume la forma di servizio esperto a controllo limitato. L'ultimo rappresenta il tipico rapporto sociale di produzione fondante il lavoro della conoscenza.

Delimitata la nuova soggettività sociale, è bene considerarla alla luce dei processi descritti nei paragrafi precedenti, notando come questa forma di lavoro sia un prodotto ambiguo delle rivendicazioni della seconda parte del Novecento. Infatti, come detto, queste sono state incorporate e rielaborate dal capitalismo attraverso la promessa neoliberale di maggiore creatività. Tale promessa ha richiesto ai giovani la costruzione di lunghi percorsi formativi, sempre più influenzati dalla logica manageriale insita nella diffusa e multiforme privatizzazione dei sistemi educativi su scala globale. Il risultato è stata la particolare socializzazione all'individualismo acquisitivo proprio nei confronti delle soggettività potenzialmente più critiche, ossia quelle che hanno prolungato gli studi accedendo a quei livelli di istruzione superiore identificati già da Bernstein (1971) come gli ambienti di apprendimento che consentono di scoprire la costruzione sociale della realtà e dunque la storicità dei rapporti di potere.

Per farla breve, oggi questo ambiente di apprendimento è rappresentato ancora dal sistema universitario, sebbene molto dipenda dai singoli contesti istituzionali. L'università, insieme alla scuola nel suo insieme, è il luogo della competizione sociale tra classi e ceti non tanto in termini di mera allocazione nel mercato del lavoro quanto nel modo di intendere ed organizzare l'educazione (Apple, 2004; 2012) in vista dell'accettazione o meno della divisione sociale di matrice capitalistica.

In linea generale l'università si fonda sulla costruzione di gerarchie di saperi altamente teoretici che spingono alla riflessività (Nussbaum, 2006), alimentando un pensiero post-convenzionale (Kohlberg, 1971; Habermas, 1986) capace di contrastare lo stesso particolarismo presente

in qualsiasi forma di individualismo.

Ovviamente questa proprietà del sapere teoretico non è universale, ma dipende dalla configurazione datale concretamente da precisi attori storico-sociali, come lo sono gli intellettuali che abitano le diverse comunità accademiche, la scuola e tanti altri ambiti in cui essi svolgono attività socioeducative. Per inciso, questo mondo professionale non è affatto coeso e anzi le frizioni al suo interno riflettono proprio i processi di riorganizzazione dei sistemi educativi.

A questo proposito, dunque, si può sostenere che la privatizzazione dei saperi universitari rappresenta la cartina di tornasole dello scontro in atto tra le forze sociali che guidano l'ordine neoliberale e le soggettività potenzialmente più emancipate sorte dalle conquiste del passato, come suggerito da Negri e Vercellone (2007).

È necessario sottolineare, però, proprio l'ambiguità dei lavoratori cognitivi, dato che la forza della loro critica sociale è depotenziata per due ordini di motivi.

Innanzitutto, si tratta di una minoranza corrispondente a circa il 10-20% degli occupati, a seconda dei Paesi¹⁶, e disseminata peraltro in contesti produttivi eterogenei: questa intellettualità diffusa sembra ricordare in parte la situazione di isolamento sociale dei piccoli contadini descritta da Marx (1997). Ai lavoratori cognitivi si contrappone numericamente non solo la classe operaia, nella sua componente più manuale e in quella, recente operante nei servizi alla persona, ma anche i ceti medi tradizionali di estrazione piccolo-borghese (artigiani, commercianti, nuovi lavoratori autonomi nei servizi, impiegati). Ad avviso di alcuni politologi questo secondo blocco unisce i perdenti della globalizzazione, chiusi nel loro particolarismo dalle trasformazioni del mercato del lavoro e dalla sua apertura oltre i confini nazionali, mentre i lavoratori cognitivi rientrerebbero tra i vincitori (Kriesi, 2002).

Ritengo che la vera frattura, tuttavia, non coinvolga tanto la linea dell'inclusione/esclusione economica, poiché competizione e instabilità occupazionale coinvolgono anche i lavoratori della conoscenza.

Piuttosto la divisione tra lavoro cognitivo e tradizionale investe la dimensione socio-culturale, come sembrano mostrare una recente ricerca condotta in Italia su valori e atteggiamenti politici (Parziale 2019) e, indirettamente, altri tipi di indagini sul rapporto tra istruzione, apertura ai migranti e concezione universalista (Der Waal *et al.*, 2010; Oesch

¹⁶ In Italia si è più vicini alla prima cifra, nei Paesi anglosassoni e del Nord Europa più alla seconda. Questa stima è fatta sulla base della definizione ristrettiva di lavoratori cognitivi adottata in questo saggio. Per la stima degli addetti alle professioni intellettuali in Italia rimando anche a Parziale e Di Giammaria (2017).

Rennwald, 2010; Parziale, Vatrella, 2019).

I lavoratori cognitivi posseggono *script* cognitivi capaci di decifrare la natura storico-sociale della realtà e dunque i rapporti di potere che la governano, per via della loro lunga socializzazione scolastica e in particolare dell'esperienza (con successo) nell'ambiente di apprendimento costituito dall'università, fucina dei saperi più teoretici e critici.

Tuttavia, esiste un secondo elemento che depotenzia la critica sociale di cui sono portatori i lavoratori della conoscenza. Infatti, per far fronte ad ogni forma di invadenza del management, e accrescere il loro debole potere contrattuale (in particolare nei primi anni di lavoro), costoro sono costretti all'aggiornamento continuo (Parziale, 2008); ma è proprio questa pratica a rafforzare il loro orientamento all'autodisciplinamento e all'iper-produttività. Infatti, la specializzazione si associa al rischio dell'idiotismo professionale che porta ad assolutizzare l'ambito lavorativo rispetto alla concreta partecipazione alla sfera pubblica. Non solo, il coinvolgimento emotivo derivante dalla possibilità di svolgere un lavoro creativo, distante da quello meccanico di natura impiegatizia o operaia, attiva paradossalmente la mentalità acquisitiva interiorizzata in parte inconsapevolmente lungo il percorso formativo. Come visto, quest'ultimo è peraltro caratterizzato dalla diffusione di una concezione managerialista poco favorevole all'universalismo implicitamente connotante la scienza moderna.

La compresenza di creatività e dipendenza, sul versante oggettivo, e di individualismo borghese acquisitivo e di mentalità critico-emancipatrice, su quello soggettivo, rende questa figura l'espressione più tipica della tragica ambivalenza della razionalizzazione moderna.

Infatti, la razionalizzazione comporta la "intellettualizzazione" (Habermas 1986), ossia la diffusione della capacità di analizzare il mondo sociale attraverso categorie cognitive favorevoli alla generalizzazione e all'universalizzazione dei rapporti sociali, al punto da portare tendenzialmente i singoli che compiono fino in fondo questo percorso a non tollerare più alcuna forma di potere e ingiustizia sociale. Tale *forma mentis*, particolarmente sviluppata proprio nei lavoratori cognitivi, è tuttavia costantemente minacciata dalla lotta per l'affermazione della creatività ricercata dai suoi stessi interpreti, che hanno profondamente interiorizzato la promessa ideologica neoliberale.

Comprendere quanto le traiettorie emancipative siano presenti in questa nuova soggettività sociale rappresenta forse uno dei principali obiettivi che la ricerca sociologica deve oggi porsi, anche per non farsi inglobare essa stessa nel tecnicismo iper-razionalizzante e nelle pastoie ideologiche insite nell'esaltazione a-critica dell'espansione del lavoro

intellettuale, suggerita maliziosamente dalle nuove classificazioni delle professioni su scala globale e dalla stessa espressione “società della conoscenza”.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACCORNERO, A. (1997). *Era il secolo del lavoro*. Bologna: il Mulino.
- APPLE, M.W. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- (2012). *Can Education Change Society?*. London: Routledge.
- ASCOLI, U., SGRITTA, G.B. (2014). Social Investment e innovazione sociale. Nuovi equilibri tra crescita economica, tutela dei diritti e coesione sociale. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 499-526.
- BAGNASCO, A. (2012). *Taccuino sociologico*. Roma-Bari: Laterza.
- BECKER, G. (1964). *Investment in human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- BELL, D. (1973). *The coming of the post-industrial society*. New York: Basic Books.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Garden City.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- BOLOGNA, S. (a cura di) (1997). *Il lavoro autonomo di seconda generazione: scenari del postfordismo in Italia*. Milano: Feltrinelli.
- (2015), *Knowledge workers: dall'operaio massa al freelance*. Trieste: Asterios.
- BOWLES, S., GINTIS, H. (2003). Schooling in capitalist America twenty-five years later. *Sociological Forum*, 18(2), 343-348.
- BRINT, S. (1996). *In an age of experts: The changing role of professionals in politics and public life*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- BUKODI E., GOLDTHORPE J. (2012). Causes, Classes and Cases. *Longitudinal and Life Course Studies*, 3, 292-296.
- (2013). Decomposing ‘social origins’: The effects of parents’ class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024-1039.
- BUTERA, F., BAGNARA, S., CESARIA, R., DI GUARDO, S. (2008). *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
-

- CASTELLS, M. (2014). *La nascita della società in rete*. Milano: Egea.
- COBALTI, A., SCHIZZEROTTO, A. (1994). *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: il Mulino.
- COLLINS, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- COMINU, S., MUSSO, S. (2009). *Società e lavoratori della conoscenza a Torino*, in AA.VV., *Lavoratori della conoscenza. Protagonisti, politiche, territori*. Torino: Associazione Torino Internazionale.
- CROUCH, C. (2012). *Post-democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- VAN DER WAAL, J., ACHTERBERG, P., HOUTMAN, D., DE KOSTER, W., MANEVSKA, K. (2010). Some are more equal than others': Economic egalitarianism and welfare chauvinism in the Netherlands. *Journal of European Social Policy*, 20(4): 350-363.
- DRUCKER, P. (1993). The rise of the knowledge society. *The Wilson Quarterly*, 17(2), 52-72.
- DURKHEIM, E. (1912). *Le forme elementari della vita religiosa*. Roma: Meltemi, 2005.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2000). *I fondamenti sociali delle economie post-industriali*. Bologna: il Mulino.
- (2013). L'interazione tra welfare e education: gli effetti sull'uguaglianza di opportunità. *Stato e Mercato*, 3, 621-629.
- FLORIDA, R. (2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic books.
- FREIDSON, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- GALLINO, L. (1983). *Informatica e qualità del lavoro*, Torino: Einaudi.
- (2009). *Il lavoro non è una merce: contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- (2011). *Finanzcapitalismo: la civiltà del denaro in crisi*. Torino: Einaudi.
- GAMORAN, A. (2010). Tracking and inequality, in M. Apple, S. Ball, L. Armando (eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 213-228). London: Routledge.
- GEISELBERGER, H. (2017). *La grande regressione. Quindici intellettuali da tutto il mondo spiegano la crisi del nostro tempo*, Milano: Feltrinelli.
- GOLDTHORPE, J.H. (2000). *Social class and the differentiation of employment contracts*, in J.H. Goldthorpe (ed.), *On Sociology: Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory* (pp. 206-229). Oxford: Oxford University Press.
- GORZ, A. (2003). *L'immateriale: conoscenza, valore e capitale*. Torino:
-

- Bollati Boringhieri, 2003.
- GOULDNER, A. (2015). *Il futuro degli intellettuali*. Milano: Mimesis.
- GRAMSCI, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci curata da V. Gerratana, 4 voll. Torino: Einaudi.
- HABERMAS, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino.
- HARVEY, D. (1993). *La crisi della modernità*. Milano: Il Saggiatore.
- (2007). *A brief history of neoliberalism*: New York Oxford University Press.
- HECKMAN, J.J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in economics*, 54 (1), 3-56.
- HONNETH, A. (2016), *L'idea di socialismo. Un sogno necessario*, Milano: Feltrinelli.
- INGLEHART, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press.
- KOHLBERG, L. (1971). Stages of moral development. *Moral education*, 1, 23-92.
- KRIESI, H. (2002). *Globalizzazione e denazionalizzazione*. Trieste: EUT.
- KUMAR K. (1992). *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*. Torino: Einaudi, 2000.
- LUPTON, D. (2018). *Sociologia digitale*. Milano: Pearson.
- MANNHEIM, K. (1974). *Ideologia e utopia*. Bologna: il Mulino.
- (2000). *Sociologia della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- MARX, K. (1997; ed. or. 1852). *Il 18 Brumaio di Luigi Bonaparte*. Roma: Editori Riuniti.
- MEAD, G.H. (1966; ed. or. 1934). *Mente, Sé e Società*, Firenze: Giunti e Barbera.
- MERTON, R.K. (2000). *Teoria e struttura sociale. Vol. 2: Studi sulla struttura sociale e culturale*, Bologna: il Mulino.
- MINTZBERG, H. (1985). *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Bologna: il Mulino.
- MOREL, N., PALIER, B., PALME, J. (eds.) (2012). *Towards a social investment welfare state?*. Bristol: Policy Press.
- NEGRELLI, S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze del capitalismo globale*. Roma-Bari: Laterza.
- NEGRI, A., VERCELLONE, C. (2007). Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo. *Posse*, Ottobre 2007, 46-56.
- NUSSBAUM, M.C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3):
-

385-395.

- OESCH, D., RENNWALD, L. (2010). The class basis of Switzerland's cleavage between the New Left and the Populist Right. *Swiss Political Science Review*, 16(3), 343-371.
- PACI, M. (1991). Classi sociali e società post-industriale in Italia. *Stato e mercato*, 32, 199-217.
- (2005). *Nuovi lavori, nuovo welfare: sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: il Mulino.
- PARZIALE, F. (2008). *Il professionista dipendente*. Acireale: Buonanno.
- (2015). Welfare educativo tra inclusione e diseguaglianze. *AUR&S*, 11-12, 169-201.
- (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- (2019). *Dalle intenzioni di voto alla ricostruzione delle tendenze in atto nell'elettorato italiano*, in C. LOMBARDO, M. FAGGIANO (a cura di), *E-lettori. I risultati di una web survey alla vigilia delle politiche del 2018 in Italia* (pp. 201-210). Milano: FrancoAngeli.
- PARZIALE, F., DI GIAMMARRIA, L. (2017). *Descrizione degli indici e delle procedure di analisi multivariata*, in A. FASANELLA, C. LOMBARDO (a cura di), *Saperi, istituzioni e ragioni* (pp. 245-304). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- PARZIALE, F., VATRELLA, S. (2019). Education and Universalism in Europe: When Education Supports Democracy. *The Athens Journal of Social Sciences*, 6 (2), 113-138.
- PASTORE, G. (2019). Il lato oscuro della Knowledge Society: elementi per una lettura critica dei processi di mutamento nelle società contemporanee. *Rivista trimestrale di Scienza dell'amministrazione*, 1, 1-17.
- PASTORE, G., TOMEI, G. (2018). High-skilled migration and the knowledge society. Theories, processes, perspectives. *Arxius*, 39, 19-36.
- PIKETTY, T. (2016). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- REICH, R. (1993). *L'economia delle nazioni. Lavoro, impresa e politica economica nei paesi del capitalismo globalizzato*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- REYNERI, E. (2011). *Sociologia del mercato del lavoro. Vol. II. Le forme dell'occupazione*. Bologna: il Mulino.
- SHAVIT Y., BLOOSSFELD H.P. (eds.) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Boulder: Westview Press.
- SYLOS LABINI, P. (1986). *Le classi sociali negli anni '80*, Roma-Bari: Laterza.
-

- THOMPSON, P. (2002). Per una critica del quadro di riferimento: lavoro, occupazione e politica economica nella ed oltre la Labour Process Theory. *Sociologia del lavoro*, 86-87(2-3), 40-60.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Critica della modernità*. Milano: Il Saggiatore.
- TOUSIJN, W. (1998), Prospettive comparative sul professionalismo: differenze e somiglianze tra realtà nazionali, alla ricerca di una teoria. *Sociologia del lavoro*, 70-71, 227-250.
- WEBER, M. (1991; ed. or. 1904). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: Rizzoli.
- (2006; ed. or. 1920). *Sociologia della religione*. Milano: Edizioni di Comunità.
-

CONOSCENZA O RICONOSCIMENTO

La retorica sulla meritocrazia come forma di violenza simbolica

di *Lorenzo Socci**

Abstract

“Meritocracy” is a word that is commonly used with a positive meaning. In this sense, we can intend meritocracy as a “sociodicy” (Bourdieu & Passeron, 1971) – i.e., a sort of effective “moral cure” against the injustices of classism, nepotism and clientelism. Nevertheless, the category of “merit” is slightly problematized and the ‘moral justice’ of the meritocratic order becomes a taken-for-granted assumption (Jost & Hunyady, 2003). Yet, the origins of the word “meritocracy” are rooted in critical theories: both from the socialist and social-democratic wings of the history of thought (Fox, 1956; Young, 1958) and from the more conservative or liberalist ones (Hayek 1960), the fairness of ‘merit’ as an allocation principle has been questioned. Despite the welfare systems crisis (Esping-Andersen, 1996), the meritocratic rhetoric has formed an indissoluble binomial with the discourse on equality of opportunities and still the myth of the “American dream” is grafted in the collective imaginary (McNamee, 2018). Referring to these assumptions, an original interpretation of the meritocratic ideology as a form of “symbolic violence” (Bourdieu, 1999) has been proposed: the uncritical mental adhesion to the meritocratic *dòxa* masks some situations through which the existing privilege is reproduced. Since this adhesion is pushed – as shown by some studies in social psychology – especially from the more marginal sectors of the population (that is, paradoxically, from those who get the greatest disadvantage from the meritocratic order), the thesis that has been supported is that the meritocratic ideology is a form of symbolic domination based on the logical and moral conformism around the heuristic category of “merit”.

Keywords

Meritocracy; Bourdieu; Symbolic Violence; Cultural Capital

* LORENZO SOCCI è laureato magistrale in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università di Pisa.

Email: lorenzosocci09@gmail.com

1. INTRODUZIONE. IL VALORE DELLA CONOSCENZA NELLA SOCIETÀ POST-INDUSTRIALE E LA LOGICA MERITOCRATICA

In questo articolo cerco di dimostrare come l'ordine meritocratico, nonostante venga comunemente utilizzato come termine di paragone opposto agli ordini del classismo e del nepotismo, possa configurarsi, in realtà, come uno strumento di legittimazione della disuguaglianza e di riproduzione del privilegio esistente. Il valore positivo che viene normalmente ascrivito al termine "meritocrazia" deriva dal fatto che, nella retorica politica e nel discorso pubblico in generale, questa parola venga utilizzata per descrivere un tipo di organizzazione sociale che tende verso la giustizia morale, poiché le posizioni lavorative e gli eventuali privilegi che vi sono connessi verrebbero assegnati secondo criteri assoluti di competenza e non secondo il principio dell'ereditarietà. Tuttavia, la definizione del "merito" come criterio allocativo poggia su percezioni distintive che riflettono il punto di vista e i valori della cultura dominante. In questo modo, tutta una serie di discriminazioni implicite non viene concettualizzata, poiché la bontà della "meritocrazia" viene enfatizzata a tutti i livelli della gerarchia sociale. Questa insistenza trasversale sull'ordine meritocratico è ciò che mi ha spinto a pensare alla "meritocrazia" come una categoria cognitiva che, essendo utilizzata in modo euristico e radicalmente acritico, si trasforma in un'ideologia di giustificazione della disuguaglianza.

La collocazione di questo articolo in un volume che si incentra sulla "conoscenza" non deve sorprendere. Infatti, quando parliamo di *knowledge society*, è importante non solo analizzare i possibili cambiamenti derivanti da un assetto sociale che tende sempre più verso l'immateriale, per prevedere le possibili direzioni del futuro e per provare a comprendere le implicazioni di questi cambiamenti. Allo stesso modo, è importante soffermarsi anche ad analizzare alcuni dei presupposti che, di fatto, fondano il nostro modo di rapportarci alla realtà e che si configurano come degli assunti prerazionali di cui ci serviamo per orientare la bussola valoriale delle nostre cognizioni sul mondo.

Il discorso sul "valore della conoscenza" e sul ruolo di quest'ultima per quanto riguarda l'assetto della società non è certo recentissimo. E – non a caso – la nascita di questo dibattito è collegata strettamente al curioso ribaltamento semantico (di cui parleremo poco più avanti) che ha caratterizzato il termine "meritocrazia". Nel 1972, Daniel Bell pubblica un saggio intitolato *On Meritocracy and Equality*, nel quale statuisce chiaramente che «The post-industrial society, in its logic, is a meritocracy» (1972, p. 30). Nell'accezione del sociologo di Harvard, la "società

post-industriale” si caratterizza per il crescente valore che viene attribuito alla “conoscenza” (1973). A differenza del tipo di società industriale, il cui assetto si caratterizzava, schematicamente, per l’opposizione tra un’*élite* proprietaria dei mezzi di produzione e la classe lavoratrice, e in cui, dunque, i rapporti di dominio erano enormemente influenzati dai rapporti di proprietà, ciò che caratterizza la società post-industriale è la nascita di una nuova *élite* di tecnocrati. Le necessità ultra-competitive di un mercato che si fa sempre più globale, infatti, rendono intollerabili quegli sprechi di talento che impediscono ai *migliori* di impiegare la loro intelligenza per lo sviluppo tecnologico (il quale deve progredire a ritmi esponenziali; pena: la precoce obsolescenza dell’innovazione e la marginalità sul mercato). Le nazioni, dunque, per il loro benessere generale, hanno bisogno che i “migliori” (al posto dei “proprietari”) si trovino ad occupare le posizioni al vertice della gerarchia sociale¹: seguendo questo ragionamento, la “meritocrazia” è potuta divenire una necessità logica, prima ancora che morale. Il ruolo dello Stato, dunque, sarebbe solamente quello di garantire l’uguaglianza delle possibilità di accesso all’istruzione – prerequisito fondamentale al fine di assicurare la perfetta corrispondenza tra i ruoli lavorativi più prestigiosi e le menti più brillanti.

L’ottimismo circa la possibilità di realizzare una *credential society* (Bell 1972, p. 34) è stato talmente forte, alla fine dello scorso millennio, che, nei primi anni Novanta, Herrnstein e Murray pubblicano un volume dal titolo *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* destinato a diventare un *bestseller* e a influenzare la percezione americana e mondiale della meritocrazia in modo determinante. In questo libro, come nota anche McNamee, i due studiosi «asserted that intelligence is largely genetically inherited and that it largely determines socioeconomic success» (2018, p. 22). La distribuzione statistica dell’intelligenza nella popolazione seguirebbe, secondo Herrnstein e Murray, una distribuzione normale di Bell. Riecheggiando la lezione di Daniel Bell a proposito della struttura della società post-industriale, dove ai vertici starebbero coloro che, nell’ipotetica curva gaussiana che rappresenterebbe la distribuzione dell’intelligenza nella popolazione, si troverebbero all’estrema destra del grafico, Herrnstein e Murray statuiscano che l’intelligenza potrebbe essere un indicatore affidabile per prevedere lo *status* socioeconomico degli individui, poiché proprio l’intelligenza starebbe alla base della moderna distribuzione dei ruoli, in un tempo in cui le barriere alla mobilità ascendente sarebbero state – almeno for-

¹ Scrive Bell: «A meritocratic society is a “credentials society” in which certification of achievement – through the college degree, the professional examination, the license – becomes a condition of higher employment» (1972, p. 34).

malmente e retoricamente – rimosse. Dal loro punto di vista, saremmo, oggi, di fronte a una vera e propria meritocrazia dei talenti, grazie alla quale si sarebbe affermata una sorta di “élite cognitiva” (Herrnstein & Murray, 1994). L’impatto di questo lavoro è deflagrato prepotentemente e ha determinato l’affermarsi di una concezione essenzializzata e naturalizzata di “merito”. Non sono mancate, tuttavia, le risposte che hanno cercato di contestare la validità di questo lavoro (si veda, ad esempio: *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth* (Fischer *et al.*, 1996), nel quale si dimostra come l’impatto dei fattori sociali a monte, come il *background* familiare, piuttosto che quello dell’intelligenza, sarebbe preponderante sulle possibilità di avere successo economico, e come l’intelligenza riuscirebbe a spiegare solamente il 5-10% della variazione tra i redditi).

Per concludere questa sintetica introduzione, è utile proporre un breve riferimento alla riflessione proposta da Negri e Hardt (2013) in proposito delle implicazioni propriamente “biopolitiche” del “capitalismo cognitivo”: i processi di produzione del profitto si sono spostati da spazi e tempi prettamente materiali e contestualizzati (ad esempio: la giornata lavorativa in fabbrica) verso una dimensione sempre più privata e immateriale (ovvero, colonizzando anche la vita affettiva e familiare delle persone, così come il loro tempo libero). Tutti quanti siamo chiamati a creare profitto economico in ogni sfera della nostra esistenza – comunicando i nostri gusti sui *social networks*, per portare un caso evidente. Questo spostamento dimensionale e temporale, da un certo punto di vista, ha fortemente limitato la portata euristica dell’immagine della “classe” e ha quasi annullato la sua potenza semantica. E questo è stato possibile anche grazie, appunto, alla retorica sull’uguaglianza delle possibilità di partenza: quale senso può avere parlare di “classi” in un mondo che crede di non mentire quando dice: “Tutti gli uomini sono uguali”?

La forza del dispositivo retorico del “merito” risiede proprio qua: nella possibilità di far credere che le differenze esistenti derivino da una storia tutta personale; una storia senza Storia, in cui le differenze di posizione e di *status* non possono più ricollegarsi alla differenza di classe.

Ed ecco che la seconda parte della lezione orwelliana (“... ma alcuni animali sono più uguali degli altri”. Cfr. Orwell 1945, p. 107) viene eclissata dal mantra ipocrita degli *slogan* pubblicitari: “*Impossible is nothing*”; se non ci riesci, è colpa tua.

2. LA GENEALOGIA DEL TERMINE “MERITOCRAZIA”

Nonostante il fatto che, ancora oggi, il termine “meritocrazia” venga comunemente utilizzato come termine di paragone opposto agli ordini del classismo e del nepotismo, le sue origini sono marcate da intenti profondamente critici. La genealogia di questa parola è molto interessante e merita di essere presa brevemente in considerazione, poiché ci racconta una storia che, a primo impatto, potrebbe risultare sorprendente.

La paternità del termine “meritocrazia” viene solitamente attribuita al sociologo britannico Michael Young, il quale, nel 1958, ha scritto un romanzo distopico intitolato *The Rise of the Meritocracy*. In questo romanzo, strutturato come una tesi di dottorato che un *alter-ego* dell'autore scrive dal futuro, nell'anno 2033, si narra dell'ascesa di un tipo di società in cui precoci test del quoziente intellettivo – somministrati all'età di quattro anni – decidono le posizioni sociali di destinazione degli individui. Ognuno viene formato secondo il suo potenziale, seguendo una concezione altamente biologica di “talento”. Tuttavia, Young mostra come questo tipo di ordine sociale non sia esente da controversie strutturali e come, in definitiva, la creazione di una “meritocrazia” possa condurre alla riproduzione di quelle stesse forme di privilegio che si cercavano di combattere². Attraverso l'*escamotage* della scrittura dal futuro, Young denuncia la società inglese a lui contemporanea (e, per certi aspetti, anche quella odierna), sottolineando come il criterio del merito e quello dell'ereditarietà dei beni di famiglia convivano in modo ipocrita, finendo col rendere il primo un «poco più che rispettabile travestimento del nepotismo» (1958, p. 106).

L'affermazione di un sistema meritocratico si sarebbe resa necessaria poiché, in un'economia globalizzata e capitalista, l'innovazione con-

² L'ultimo capitolo del libro di Young si intitola “La crisi” e narra di come i disequilibri della società meritocratica siano sfociati in un malcontento generalizzato, proveniente soprattutto dal basso, ma supportato anche da alcuni esponenti “illuminati” della classe dominante, che trova sfogo in atti di ribellione guidati, probabilmente, da alcuni seguaci radicali del nuovo “Movimento Populista”. Il Movimento viene descritto come una struttura composta di persone di diversa estrazione sociale, accomunate dal malcontento nei confronti dei soprusi perpetrati dalla classe dirigente. Non solo: la meritocrazia avrebbe causato la nascita di una nuova struttura classista, ancora peggiore di quella preesistente. Nelle parole del falso-Young: «Intorno al 1990 tutti gli adulti che avevano un QI superiore a 125 appartenevano alla meritocrazia. Un'alta percentuale dei ragazzi dotati di un QI superiore a 125 erano figli di questi stessi adulti. I migliori di oggi partoriscono i migliori di domani in una misura che non ha precedenti nel passato. L'élite si avvia a diventare ereditaria; i principi dell'ereditarietà e del merito tendono a fondersi» (1958, p. 202). Questa constatazione avrebbe portato l'ala più radicale del partito della destra conservatrice a domandare il ripristino del principio dell'ereditarietà, chiudendo un circolo “gattopardesco” in cui si era cercato di cambiare tutto per non cambiare niente.

tinua diviene essenziale per risultare competitivi sul mercato. Nelle parole dello stesso autore:

Il ritmo del progresso sociale dipende dal grado in cui il potere si accoppia all'intelligenza. La Gran Bretagna di cent'anni addietro sprecava le sue risorse condannando persino le persone molto dotate al lavoro manuale e bloccava gli sforzi di certi membri delle classi inferiori per ottenere un giusto riconoscimento delle loro capacità. Ma la Gran Bretagna non poteva restare una società di casta se voleva sopravvivere come grande nazione. [...]. Per resistere alla concorrenza internazionale il paese doveva fare miglior uso del suo materiale umano (1958, p. 19).

Gli sprechi di potenziale intellettuale avrebbero, dunque, determinato degli intollerabili *deficit* nell'incremento dei tassi di innovazione e di produttività. E questo aspetto è stato, effettivamente, strumentalizzato da quegli intellettuali che hanno distorto il significato originale del termine "meritocrazia" – così come abbiamo potuto constatare a proposito della teorizzazione di Bell sulla necessità di una logica meritocratica per lo sviluppo della società post-industriale.

Addirittura, guardando ancora alla genealogia del termine "meritocrazia", Littler (2017) rileva come, in realtà, la paternità del termine vada attribuita ad Alan Fox, un altro sociologo britannico, il quale – nel 1956 – sottolinea come il *core* dell'ideologia meritocratica si caratterizzi per l'indiscutibilità del sistema che associa vantaggi economici consistenti a chi ricopre ruoli lavorativi di prestigio. Questa assiomatica corrispondenza, di fatto, verrebbe scarsamente problematizzata e percepita come un dato naturale. Il risultato sarebbe la creazione di una spirale di vantaggi crescenti, in cui le risorse economiche, culturali e sociali (accumulate inizialmente attraverso la ricompensa economica per ciò che viene, tautologicamente, definito come "merito") sono investite per accumulare vantaggi ulteriori. Anche in Fox, dunque, "meritocrazia" si configura come un termine di abuso.

Young e Fox sono due pensatori notoriamente di sinistra. Le critiche al modello meritocratico, tuttavia, arrivano anche dall'ala liberista del pensiero economico: Friedrich von Hayek, ad esempio, si dilunga, nel suo celebre *The Constitution of Liberty* del 1960, a proporre una critica spiccatamente liberale nei confronti del merito come criterio allocativo. Hayek dimostra come il regime di libero mercato necessiti di svincolarsi da ogni criterio super-imposto di giustizia sociale che potrebbe interferire con la distribuzione spontanea delle risorse e delle ricompense seguita dall'economia. In sostanza, Hayek contesta la validità di qualsiasi modello morale che pretenda di stabilire il valore delle prestazioni lavo-

rative al di là di quello assegnato loro dalle leggi di mercato.

Appare chiaro, dunque, come la storia del termine meritocrazia si sia caratterizzata per un sorprendente ribaltamento di significato. Da termine utilizzato originariamente con intenti critici in modo trasversale, la meritocrazia si è trasformata in un “ideale di giustizia morale” che si è inscritto nel senso comune. Oltre a Bell, altri pensatori hanno sponsorizzato una visione pacificante del concetto di “meritocrazia” – come, ad esempio, Wooldridge (1995) o Giddens (1999; 2002). Quest’ultimo, nella sua proposta a proposito della “terza via”, dichiara testualmente che: «We should want a society that is more egalitarian than it is today, but which is meritocratic [...] a meritocratic approach to inequality is inevitable» (2002, pp. 38-39), riproducendo, in questo modo, a livello simbolico, quelle strutture morali che legano l’iniquità e la marginalità a una condizione spiccatamente e radicalmente meritoria. Discorsi di questo tipo spogliano la retorica sulla meritocrazia di ogni tipo di accezione critica e quest’ultima finisce col diventare una sorta di teodicea per combattere le disuguaglianze (Cingari, 2015). Tuttavia, la rimozione del pensiero critico in relazione alla definizione di “merito” nasconde il pericolo di incorrere nella riproduzione delle disuguaglianze già affermate, celandosi dietro la formula retorica dell’uguaglianza delle opportunità di partenza, senza – tuttavia – mettere in discussione l’impianto capitalista-neoliberista in generale e le disparità che ne discendono naturalmente.

3. LA DISTORSIONE INTELLETTUALE E POLITICA DEL SIGNIFICATO ORIGINALE DI “MERITOCRAZIA”

Perché, nonostante le sue origini, la parola “meritocrazia” ha potuto acquisire il significato positivo con cui oggi viene comunemente intesa? Le motivazioni, come abbiamo già visto brevemente, sono da ricercarsi (in parte) nell’uso distorto e, spesso, acritico e pacificante, con cui è stata utilizzata da certi pensatori illustri – i quali, rifugiandosi sotto l’ombra comoda (ma utopica) della retorica a proposito dell’uguaglianza delle possibilità di partenza, hanno finito per accelerare un processo che già vedeva convergere la necessità di giustificare le disparità in un senso *morale* e quella dell’assegnazione razionale (e non ereditaria), attraverso lo strumento della certificazione scolastica, delle posizioni lavorative. Tuttavia, la lezione bourdieusiana a proposito del “capitale culturale” e delle modalità attraverso cui la scuola, almeno in una certa misura, è votata a “riconoscere” il capitale culturale e a trasformarlo in capitale scolastico, sembra non essere stata tenuta adeguatamente in considerazione (cfr. Bourdieu, 2002; Bourdieu & Passeron, 1971, 1972).

Da un certo punto di vista, potremmo dire che Bourdieu si è occupato di «decostruire il valore morale del “merito”», poiché ha cercato di dimostrare, insieme a Passeron, come questo costrutto si fondi, in realtà, su un ordine “logico” condiviso in modo trasversale su tutta la scala gerarchica che si accorda alla struttura oggettiva (meglio, “oggettificata”) del mondo sociale. Non è un caso, infatti, che Bourdieu descriva il principio della valutazione scolastica (si legga: il principio della valutazione del “merito scolastico”) come una sorta di miracolosa “sociodicea”:

Strumento privilegiato della sociodicea borghese che conferisce ai privilegiati il privilegio supremo di non apparire come privilegiati, [l’istituzione scolastica] riesce tanto più facilmente a convincere i diseredati che il loro destino scolastico e sociale è dovuto alla loro deficienza in doni o in meriti in quanto in materia di cultura la mancanza assoluta di possesso esclude la coscienza della mancanza di possesso (ivi, p. 292).

Bourdieu e Passeron si prodigano addirittura attivamente a decostruire le funzioni del merito, notando come, grazie all’oggettivazione del talento attraverso il premio del successo scolastico, le “differenze socio-economiche e culturali” possano subire un “processo trasformativo” (in altre parole: un camuffamento) che le fa percepire nella nuova veste di “differenze puramente scolastiche”. In questo modo, i privilegi acquisiti trovano una legittimazione apparentemente non teologica (diversamente da quanto accadeva per il privilegio nobiliare), ma che – se analizzata in modo critico e non conformemente alle narrazioni dominanti – svela la sua natura quantomeno tautologica. Nelle parole di Bourdieu e Passeron:

La gerarchia scolastica delle attitudini si organizza secondo [...] dicotomie prodotte da un principio di classificazione così potente che, salvo a specificarsi secondo gli ambiti e i momenti, può organizzare tutte le gerarchie e gli incastri di gerarchie del mondo universitario e consacrare delle differenze sociali costituendole come distinzioni scolastiche (ivi, pp. 277-278).

Insomma, è possibile decostruire, come abbiamo visto, l’idea stessa che sia possibile fondare una vera e propria “meritocrazia”, poiché l’impatto (strutturalmente misconosciuto) delle forme non direttamente economiche di capitale sulle possibilità di avere successo scolastico si configura come un tratto difficilmente eliminabile. E questo è stato dimostrato anche da McNamee, il cui interessante lavoro intitolato *The Meritocracy Myth* (2018) si occupa di sfatare analiticamente tutti i falsi miti in proposito della meritocrazia., evidenziando come moltissime discriminazioni, a livello implicito, minino alla base le possibilità di avere

una carriera scolastica o lavorativa brillante per molti gruppi che si trovano in una posizione culturalmente subordinata (ad esempio, minoranze etniche; donne; disabili; omosessuali).

Ma non è stato solamente l'uso distorto che ne hanno fatto alcuni pensatori illustri a rendere "meritocrazia" un termine molto comune nel linguaggio quotidiano. La retorica politica, dagli anni Settanta in poi, si è servita di questa parola – come sottolinea, per il caso inglese, Jo Littler (2013, 2017) – per giustificare interventi di politica sociale di stampo radicalmente neoliberista, legando il diritto all'assistenza sociale a una condizione spiccatamente "meritoria". Negli anni Novanta, infatti, tornano attuali i criteri della *less eligibility* (cfr. Sparks, 1996) e il concetto di "meritevole" inizia a essere applicato anche nella sua declinazione contraria: gli "immeritevoli" sono responsabili del proprio fallimento – e lo Stato, dunque, è sollevato dal dovere morale dell'aiuto. La meritocrazia estende il suo dominio ideologico oltre al simbolismo dell'ascesa e si fonde drammaticamente con il suo inevitabile contrappeso: l'etica individualista (di origine protestante, direbbe Weber, 1904-05) si estremizza in uno slancio fatalista, in cui ognuno viene radicalmente responsabilizzato per gli esiti del proprio destino.

Il tratto fondamentale della retorica politica a proposito meritocrazia è la sua "trasversalità cross-partitica": da destra a sinistra, è possibile sottolineare la stessa insistenza sul tema del "merito". In Inghilterra, ad esempio, politici conservatori del calibro della Thatcher, di Cameron e della May, così come politici provenienti dal fronte progressista, come Blair, hanno egualmente insistito sulla necessità di creare una meritocrazia (Littler, 2013; 2017). Negli Stati Uniti, sia i discorsi di Obama sia quelli di Trump hanno fatto spesso riferimento al tema della meritocrazia, con sfumature di eroismo che fanno da eco al mito nazionale del "sogno americano" (McNamee, 2018). Per quanto riguarda il caso italiano, possiamo brevemente notare come Berlusconi, nell'opuscolo intitolato *Una storia italiana* e recapitato via posta, nel 2001, a milioni di famiglie, si sia sforzato di costruire una narrazione di ascesa sociale meritocratica che enfatizzasse la sua figura come *self-made man*³. Simil-

³ Una sezione del *pamphlet* è particolarmente interessante: quella intitolata *Costruire un impero*. Questa sezione inizia con le seguenti parole: "Una storia da sogno americano, quella di Silvio Berlusconi. Una favola moderna che, come tutte le storie, rivela l'impegno, le incertezze, gli sforzi, il rischio, l'avvedutezza e la lungimiranza imprenditoriale di un uomo che, dal nulla, ha dato vita a uno dei più importanti gruppi imprenditoriali d'Europa".

È possibile consultare liberamente l'opuscolo in questione sul web. Ad esempio, all'indirizzo: <http://www.madvero.it/permondimenticarefile/unastoriaitaliana.pdf>. Consultato il 22 febbraio 2019.

mente, a livello ideologico, i discorsi di Matteo Renzi insistevano spesso sul tema della “meritocrazia”; in un articolo su *L'Espresso*, Emiliano Fittipaldi scrive e riporta quanto segue:

L'ex sindaco fiorentino aveva conquistato prima il Pd e poi i palazzi romani con la promessa di una rivoluzione radicale, di una rottamazione non solo degli anziani leader del partito ma anche dei vecchi metodi della politica italiana. «Metteremo sulle poltrone di comando i più bravi in modo da far ripartire il paese. L'Italia con me sarà un posto dove trovi lavoro se conosci qualcosa, non se conosci qualcuno!», s'impegnò Renzi nel 2012. E poi: «La meritocrazia è l'unica medicina per la politica, per l'impresa, per la ricerca, per la pubblica amministrazione. Gli amici degli amici se ne faranno una ragione», proclamò nel 2014, appena scippata la poltrona ad Enrico Letta (2018).

Anche il Movimento 5 Stelle non risulta estraneo al fascino del discorso sulla meritocrazia: dopo le ultime elezioni, infatti, gli esponenti pentastellati avevano addirittura manifestato l'intenzione di creare un “Ministero della Meritocrazia”⁴. Il fatto che partiti e movimenti dalle visioni politiche opposte insistano egualmente sulla questione meritocratica, senza tuttavia percepire, in questa insistenza, un tratto di continuità retorica con i loro avversari, può farci capire come la “meritocrazia” sia divenuta una categoria interpretativa della realtà che si iscrive nell'ordine logico delle cognizioni, poiché le assunzioni sulle quali si basa vengono prese come dati-per-scontati.

È difficile discutere, infatti, sulla bontà della meritocrazia. Come si può pronunciarsi “contro la meritocrazia” senza suscitare, nell'immediato, un senso di riprovazione logica, prima ancora che morale? Attraverso il discorso politico, la retorica sull'indiscutibile valore positivo (poiché trasversalmente e acriticamente accettato) della meritocrazia è permeata nelle strutture del senso comune. Questo passaggio è testimoniato, ad esempio, dalla grande mole di produzioni cinematografiche o televisive che mitizzano le narrazioni di ascesa di tipo *self-made* (si veda, ad esempio: Cingari, 2014; 2017), ma anche dal successo che riscuotono, sui *social networks*, le auto-narrazioni di famosi sportivi, nelle quali viene enfatizzata la difficoltà di nascere in ambienti disagiati e la fatica del “farsi da sé”. Ad esempio, *Business Insider.com* (8.8 milioni di *followers* su *Facebook*), riporta la storia dell'ascesa *self-made* del

⁴ Si vedano, a titolo di esempio: “Il Fatto Quotidiano”: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2018/02/22/m5s-nel-governo-ombra-ci-saranno-anche-ministero-alla-famiglia-e-alla-meritocrazia-e-donne-nei-ruoli-chiave/4181123/>. Consultato il 22 febbraio 2019; il “Corriere della Sera”: <https://www.corriere.it/elezioni-2018/notizie/di-maio-pronta-squadra-governo-m5s-donne-ministeri-chiave-342e049e-1808-11e8-b6ca-29cefb5fc31.shtml>. Consultato il 22 febbraio 2019.

campione di M.M.A. Conor McGregor. Il titolo dell'articolo è *How Conor McGregor went from Dublin plumber to the king of combat sports* e, al suo interno, si può leggere quanto segue:

McGregor took to plumbing as a trade and did what he could to make it a living for some time. There were times when he would work 12-hour days before heading to the gym to train as a fighter. [...] When gave up plumbing to train full time, his parents disapproved of the decision, so much so he and his father came to blows. “You’ll be sorry when I’m a millionaire”, he told his father. “I remember saying, at 25 years of age I will be a self-made millionaire”⁵.

Questo tipo di narrazioni sono molto popolari in tutti gli ambiti sportivi, ma anche nell'ambito del cinema. Ad esempio, dopo l'ultima assegnazione degli Oscar del 25 febbraio 2019, *Fanpage.it* (quasi 7 milioni di *followers* su *Facebook*), pubblica un video intitolato *Da portapizza a premio Oscar: la storia di Rami Malek, il Freddie Mercury del film Bohemian Rhapsody*⁶. Appurata la presa culturale del discorso sulla meritocrazia e il valore positivo con cui questa parola viene comunemente intesa oggi, nonostante le sue origini, resta da capire *come* e *perché* l'atto del credere nella bontà della meritocrazia possa risultare un investimento cognitivo conveniente a tutti i livelli della gerarchia sociale.

4. LA “FUNZIONE PALLIATIVA” DELL’IDEOLOGIA MERITOCRATICA

La retorica a proposito della meritocrazia, così come riportato anche da Littler, «“sweetens the poison of hierarchy” by offering advancement through merit rather than money or birth, whilst retaining a commitment to the very notion of hierarchy itself» (2017, p. 3). In altre parole, è possibile sostenere che, a livello sociologico, l'ideologia meritocratica svolge una funzione di sedazione nei confronti dei possibili risentimenti di classe. È molto interessante notare, infatti, come sia stato proprio Micheal Young a intravedere, per primo, questa potenzialità pacificante del dispositivo culturale del “merito”:

Negli anni Sessanta i figli eccezionali di lavoratori manuali non erano più gravemente svantaggiati dalla loro origine. Con la forza del solo merito individuale potevano salire lungo la scala sociale fino a dove glielo consentiva

⁵ *Link*: <https://www.businessinsider.com/conor-mcgregor-from-plumber-to-prize-fighter-2017-7?IR=T> – consultato il 25 febbraio 2018.

⁶ *Link*: <https://www.facebook.com/watch/?v=352987035307774> – consultato il 26 febbraio 2018.

l'intelligenza. Era una grazia per loro e una grazia anche per i loro genitori. Ma per la classe lavoratrice nel suo complesso la vittoria risultò una sconfitta. Sazia di conquiste, la classe cominciò a sbriciolarsi dall'interno. Un numero sempre maggiore di genitori cominciò a nutrire ambizioni per i propri figli, anziché per la propria classe. Il culto del fanciullo divenne la droga del popolo (1958, p. 61).

Come si capisce, Young mette in relazione la speranza nella mobilità ascendente dei propri figli con l'ascesa della meritocrazia. In altre parole, l'etica individualista che caratterizza le società capitaliste (Bauman, 2000; Beck, 2000) avrebbe frammentato il sentimento di classe, ponendo le basi per la riproduzione delle condizioni che avrebbero relegato i settori marginali della popolazione nella posizione di svantaggio da cui cercavano di svincolarsi, abbracciando – in modo miope – quell'ideologia meritocratica che, al contrario, finiva con l'accrescere il divario che si credeva di colmare:

Ora che gli individui vengono classificati secondo l'intelligenza, la distanza tra le classi è diventata inevitabilmente maggiore. [...] Come possono tenere in piedi un dialogo con le classi inferiori, dal momento che parlano un altro linguaggio, più ricco e più preciso? [...] alcuni membri della meritocrazia [...] si sono fatti un tale concetto della loro importanza da perdere ogni simpatia per le persone che dirigono [...]. Ma anche la situazione delle classi inferiori è diversa. [...]. Non devono forse ammettere di avere una posizione inferiore non, come nel passato, perché gli venivano negate le possibilità, ma perché *sono* inferiori? (Young, 1958, pp. 122-123).

Queste osservazioni pionieristiche e romanzate da parte di colui che ha reso celebre il termine “meritocrazia” sono state, in tempi più recenti, oggetto di sperimentazione empirica da parte di un gruppo di psicologi sociali americani che si occupano soprattutto di psicologia politica. In particolare, i teorici della *System Justification* hanno prodotto una serie di articoli di fondamentale importanza che, tuttavia, restano fuori dal dibattito italiano. La “teoria della giustificazione del sistema”, in estrema sintesi, utilizzando concetti e strumenti mutati da una serie di teorie sociologiche e psicosociali (come la *Social Dominance Theory*, il marxismo, il femminismo o la “teoria della dissonanza cognitiva”), sottolinea come gli individui siano naturalmente portati a giustificare lo *status quo*, poiché – per evitare il costo cognitivo derivante da una macro-problematizzazione del sistema in generale – compirebbero delle “attribuzioni interne”, a livello prerazionale, per quanto riguarda l'inferiorità o la superiorità relative delle loro condizioni (cfr. Jost & Banaji, 1994; Jost, Banaji & Nosek, 2004). In un studio, ad esempio, Jost, Pelham &

Carvalho (2002) rilevano come sia possibile riscontrare una preferenza, a livello implicito, verso i gruppi di *status* elevato, e come questa tendenza sia trasversale; la motivazione di questa tendenza, secondo gli autori, andrebbe ricercata nello sforzo delle persone verso la giustificazione del sistema esistente: possiamo riformulare questa conclusione dicendo che il costo cognitivo della problematizzazione delle gerarchie esistenti viene evitato intervenendo inconsapevolmente sulla percezione della *giustizia* di tali gerarchie; in questo modo, si riesce a ridurre la *disonnanza cognitiva* (cfr. Festinger, 1957) che si viene a creare quando un gruppo è messo nella condizione di dover prendere consapevolezza sulla propria posizione subordinata. Questa tendenza alla giustificazione del sistema, paradossalmente, sarebbe più forte proprio tra coloro che si trovano in posizioni di svantaggio relativo: Jost e Banaji (1994), i due autori principali della *System Justification Theory*, infatti, dimostrano come sarebbe proprio nei membri con *status* sociale più basso che si potrebbero rilevare, a livello implicito, misurazioni di *favoritismo-outgroup* sensibilmente più elevate.

Questo ultimo aspetto è fondamentale per capire il ruolo che la teoria della giustificazione del sistema gioca nella concettualizzazione dell'ideologia meritocratica come “*mito di legittimazione*” (Pratto, Sidanius & Levin, 2006)⁷: le cognizioni a proposito del gruppo di appartenenza da parte di coloro che si trovano in una condizione di svantaggio, infatti, sono strutturalmente più ambivalenti rispetto a quelle di coloro che appartengono ai gruppi in posizione dominante (Jost *et al.*, 2004, p. 907). Assumendo la meritocrazia come un'ideologia di mantenimento dello *status quo*, si può capire come le persone di basso *status* socioeconomico, aspirando a conseguire una condizione migliore, percepiscano in modo ambivalente la loro appartenenza grupppale, operando un inconsapevole discrimine positivo nei confronti degli *outgroups* in posizioni relativamente più avvantaggiate; e questo sarebbe possibile perché, per utilizzare un gergo bourdieusiano, vi è un rapporto di omologia tra le strutture mentali dei dominati e quelle dei dominanti, che porta a percepire come *naturalmente desiderabili* i valori assunti come positivi dalla cultura *mainstream* (ovvero, gli “svantaggiati” aspirano ai valori dei “privilegiati”). In questo modo, i dominati assumono pensieri o comportamenti che, paradossalmente, riproducono la loro condizione di svantaggio – e l'insistenza, soprattutto dal basso, sulla giustizia mora-

⁷ I “miti di legittimazione” sono delle acquisizioni trasversali su cui vige un regime di consenso implicito. Nelle parole di Pratto, Sidanius e Levin: «Legitimising myths are consensually held values, attitudes, beliefs, stereotypes, and cultural ideologies» (2006, p. 275).

le dell'ideologia meritocratica è un chiaro esempio di questo tipo di pratiche.

L'elaborazione dei teorici della *giustificazione del sistema* in relazione alla meritocrazia trova un argomento esplicito in un articolo di Jost, Pelham, Sheldon e Ni Sullivan. Il presupposto su cui poggia lo studio in questione è il seguente: «[...] people who are most disadvantaged by the status quo would have the greatest psychological need to reduce ideological dissonance and would therefore be most likely to support, defend, and justify existing social systems, authorities, and outcomes» (2003, p. 13).

Qual è il ruolo dell'ideologia meritocratica in questa operazione di razionalizzazione delle disuguaglianze? Jost e colleghi testano la correlazione tra la credenza delle persone nella necessità della disuguaglianza e nell'ideologia meritocratica e il loro *status* socio-economico. Le loro conclusioni – controintuitive per chiunque non si sia mai posto il problema della funzione dell'ideologia meritocratica – evidenziano come, paradossalmente, i valori più alti di credenza nella necessità della disuguaglianza e nella giustizia morale di un sistema meritocratico si possano trovare proprio tra i soggetti più svantaggiati presi in esame, se paragonati con i punteggi ottenuti da coloro che si trovano in posizioni relativamente migliori. In questo senso, le persone operano, inconsapevolmente, degli aggiustamenti cognitivi sulla percezione della loro posizione, compiendo un'*attribuzione interna* per non problematizzare la struttura sociale nel suo complesso. Compiere un'*attribuzione esterna*, al contrario, vorrebbe dire doversi trovare a fronteggiare la complessità di una problematizzazione nei confronti di un mondo ingiusto, sul quale non si sa come intervenire.

Tuttavia, lo studio appena citato, nonostante riesca a fornire una prova empirica della paradossale spinta dal basso dell'ideologia meritocratica, non riesce ancora a spiegare il ruolo di quest'ultima nel mantenimento dello *status quo*. Gli studi di Jost e colleghi, infatti, procedono nella direzione di focalizzarsi maggiormente sul *come* l'ideologia meritocratica intervenga, a livello delle cognizioni, per restituire la visione di un mondo giusto. Jost e Hunyady (2003, 2005), in tal senso, si concentrano sulla “funzione palliativa delle ideologie di giustificazione del sistema”. L'ipotesi di Jost e Hunyady (2003) si articola come segue: le ideologie di giustificazione del sistema avrebbero una funzione palliativa poiché servirebbero a ridurre «anxiety, guilt, dissonance, discomfort, and uncertainty for those who are advantaged and disadvantaged» (ivi, p. 111), favorendo meccanismi di 1) macro-razionalizzazione e di 2) attribuzione interna. Aggiungono, inoltre, che sarebbero le credenze

ideologiche *i*) nell'individualismo, *ii*) nella meritocrazia, *iii*) in un mondo giusto e *iv*) in una concezione etica del lavoro di matrice protestante a essere specificatamente collegate con questa tipologia di funzione palliativa nei confronti della (non)percezione di ingiustizia delle disuguaglianze socioeconomiche (ivi, p. 112). Analizzando nel dettaglio il "potere dell'ideologia meritocratica" (ivi, p. 145), i due co-autori spiegano come, attraverso la convinzione che il successo o l'insuccesso siano determinati, in ultima istanza, dalle abilità e dal duro lavoro, le persone privilegiate possano incrementare "*the confidence and the [self-esteem]*", e come, allo stesso tempo, l'ideologia meritocratica possa convincere gli «*unsuccessful that they have (or at least had) a fair chance to succeed, which may make it easier for them to accept inequality*» (*ibidem*).

Da questi studi pionieristici, in tempi molto recenti, sono discesi molti altri articoli sul tema. Ad esempio, Solt *et al.* (2016), interrogandosi sulla percezione della mobilità sociale negli Stati Uniti, dimostrano che, paradossalmente, i più alti punteggi nella credenza nel fatto che la meritocrazia effettivamente esista provengono dagli ambienti più svantaggiati. Oppure, Darnon *et al.* (2018), sottolineano come, negli ambienti scolastici, un *priming* meritocratico acuisca gli effetti delle differenze derivanti dallo *status* socioeconomico: la meritocrazia nella scuola avrebbe addirittura, dunque, degli *outputs* deleteri. Infatti, le ricadute sull'autostima degli studenti dei processi cognitivi di attribuzione interna potrebbero attivare degli effetti di "*profezia che si auto-avvera*" (Merton 1948) o degli "*effetti Pigmalione*" (Rosenthal & Jacobson 1968). A conclusioni simili è giunto anche Butera (2006).

5. LA RETORICA SULLA MERITOCRAZIA COME FORMA DI VIOLENZA SIMBOLICA

Parlare della meritocrazia come forma di violenza simbolica significa parlare delle modalità in cui la bontà del sistema meritocratico viene enfatizzata a ogni livello della gerarchia sociale. Brevemente, infatti, possiamo riassumere il concetto di "violenza simbolica" sottolineando come i gruppi dominanti e i gruppi dominati condividano le stesse categorie di pensiero e gli stessi schemi di percezione, i quali – a loro volta – sarebbero il prodotto e il presupposto stesso dei rapporti di dominio: «I dominati applicano categorie costruite dal punto di vista dei dominanti ai rapporti di dominio, facendoli apparire come naturali. E ciò può por-

tare a una sorta di autosvalutazione» (Bourdieu, 1999, p. 45)⁸. Attraverso questo specifico rapporto di omologia, si attualizza la forma simbolica della violenza:

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

La violenza simbolica, dunque, si configura come un tipo di violenza estremamente sottile, «*dolce, insensibile, invisibile per le stesse vittime, che si esercita attraverso le vie puramente simboliche della comunicazione e della conoscenza [...] o, al limite, del sentimento*» (ivi, pp. 7-8).

Gli studi derivanti dalla psicologia sociale ci sono estremamente utili per dimostrare come la difesa della bontà del sistema meritocratico – nonostante il fatto che la definizione di “merito”, come specificato, tra gli altri, da McNamee (2018), inglobi al suo interno dei sistemi di discriminazione culturale – avvenga, paradossalmente, in modalità concettualmente più violente proprio tra coloro che si trovano più in basso nella gerarchia delle classi. Ad esempio, McCoy e Major ricordano come «activating meritocratic beliefs increases the extent to which individuals psychologically justify status inequalities, even when those inequalities are disadvantageous to the self» (2007, p. 341); o ancora, come dimostrato da Solt *et al.* (2016, p. 1): «among those with lower incomes, local contexts of greater inequality are associated with more widespread belief that people can get ahead if they are willing to work hard». Questa “difesa attiva” del valore positivo dell’ideologia meritocratica da parte, soprattutto, di coloro che più ne risultano danneggiati, è essenziale per comprendere come la meritocrazia si costituisca come una forma di dominio simbolico: ormai interiorizzata al livello delle *cognizioni*, degli schemi linguistici e delle percezioni, la meritocrazia chiude il circolo della *complicità ontologica* (Grenfell, 2004) venendo ritrovata nel “mondo delle cose” (ad esempio, come abbiamo visto, nei prodotti culturali): la strutturazione omologa tra la “meritocrazia iscritta

⁸ Si noti come l'*autosvalutazione* di cui parla Bourdieu in questo passo (riferita alle pratiche di autodenigrazione sistematica che le donne si infliggono avendo interiorizzato gli schemi cognitivi del dominio maschile) possa venire riferita al tipo di “attribuzione interna” di cui parlano i teorici della giustificazione del sistema.

nelle coscienze” e la “meritocrazia iscritta nella percezione del mondo delle cose” (e, conseguentemente, nell’oggettività stessa del mondo delle cose) è il veicolo di una violenza che non viene percepita come tale, poiché, appunto, “dolce e insensibile”, innestata e radicata nei canali di relazione tra il mondo e le coscienze.

Galtung (1990), per portare degli esempi di come la “violenza culturale” possa legittimare altre forme di violenza a livello strutturale e personale, distingue alcuni elementi culturali che possono tradursi in una forma di violenza che si esercita al livello della legittimazione. Galtung cita la religione, l’ideologia, il linguaggio, l’arte, le scienze empiriche, le scienze formali e la cosmologia. L’aspetto più interessante, ai fini di questa trattazione, è che Galtung ricomprenda la meritocrazia nelle ideologie che possono rappresentare una forma di violenza culturale – una concezione che fa eco, tra le altre cose, anche alla nozione della *Social Dominance Theory* a proposito dei “miti legittimanti” e alla proposta di Jost e Hunyady (2003, 2005) di interpretare la meritocrazia come una “ideologia palliativa”.

Riformulando, Galtung (1990: 298) propone una lettura secondo la quale le ideologie servirebbero a riprodurre, in chiave non-trascedente, la distinzione teologica tra “prescelti” e “dannati”. Il ruolo della meritocrazia sarebbe quello di legittimare la credenza che, nelle società moderne (basate sull’uguaglianza delle possibilità), il vertice della gerarchia sociale sia occupato dai migliori: questa assunzione giustificerebbe i loro vantaggi e i loro privilegi, agendo da mito legittimante nei confronti dell’ingiustizia sociale. Tuttavia, questo tipo di mitologia poggerrebbe su concezioni implicite marcatamente sessiste, razziste e nazionaliste, le quali assocerebbero, di fatto, le qualità del “meritevole” al sistema di valori dominante, gettando le basi per la riproduzione degli schemi di dominio che giustificano la violenza nei suoi vari livelli.

La breve descrizione offerta da Galtung, dunque, sulla meritocrazia come forma di violenza culturale, si avvicina alla nostra proposta a proposito della meritocrazia come forma di violenza simbolica. Tuttavia, vi sono delle differenze sostanziali. La violenza culturale di Galtung si pone in una relazione strumentale e legittimante con le altre due tipologie di violenza – quella diretta e quella strutturale. Se interpretata come forma di violenza simbolica, invece, la meritocrazia non manifesta il suo potenziale di violenza in una direzione di propagazione verticale che segue la gerarchia tra i vari livelli distinti da Galtung. Piuttosto, la violenza della meritocrazia – iscritta nelle cose e nelle coscienze – non si manifesta come forma di

legittimazione (poiché la “legittimazione” ha bisogno di un ordine temporale e spaziale che vada a fondare la relazione – e la successione – tra “legittimante” e “legittimato”), ma si iscrive nella stessa genetica delle relazioni tra il mondo e le coscienze, poiché si fonda sul rapporto di “complicità ontologica” tra le strutture sociali e le strutture cognitive. La duplice natura dell’*habitus* meritocratico, in questo senso, da un lato, si fa struttura-strutturante nel momento poetico del “donare senso al mondo”; dall’altro lato, si costituisce come struttura-strutturata, dal momento che deriva le sue conoscenze a proposito delle regole del gioco dalla stessa struttura dei campi (e dalle relazioni tra le posizioni nei campi e tra i diversi campi) nei quali si trova inserito. La meritocrazia, perciò, è una forma di soggezione *dòxica* all’ordine costituito e, come tale, una forma di dominio simbolico: la meritocrazia “non serve a legittimare”; essendo inscritta nelle cose e nelle coscienze, essa esiste come un dato-per-scontato che si traduce in pratiche e che, dalla relazione ortodossa con queste pratiche, riconferma la – anzi, viene riconosciuta e riprodotta (poiché misconosciuta) nella – sua condizione strutturale e poetica di mito fondativo.

A proposito della meritocrazia come forma di dominio simbolico, non si può pensare che tutti si rapportino alla meritocrazia allo stesso modo. La “disposizione” (ontologia soggettivista) si trova sempre in un rapporto dialogico con la “posizione” (ontologia oggettivista) degli individui nello spazio sociale (Bourdieu, 1989). In questo senso, dominanti e dominati, pur condividendo la struttura simbolica dell’ideologia meritocratica, vi si relazionano secondo modalità differenti, poiché – avendo acquisito *habitus* parzialmente differenti in relazione alle loro posizioni nei vari campi – le loro disposizioni si traducono in pratiche non identiche. Per questo è utile distinguere il modo di rapportarsi delle classi privilegiate alla meritocrazia dal modo adottato dai meno privilegiati (così come suggeriscono anche Jost e Hunyady, 2003, p. 145); per i primi – i dominanti – l’ideologia meritocratica costituisce una “giustificazione *ex-post*” del privilegio acquisito, in realtà, *ex-ante*, facendo anche da base per un tipo di riproduzione del privilegio che poggia sull’adesione *dòxica* alla definizione di “merito”, attorno alla quale è venuto a crearsi un tipo di conformismo “logico”, prima ancora che “morale”, condiviso in tutti i livelli della gerarchia; per i secondi – i dominati – l’ideologia meritocratica si configura come il presupposto che fonda la possibilità (*illusio*) della mobilità ascendente. Il valore positivo della meritocrazia, in questo modo, diviene un dato-per-scontato sul

quale risulta difficile riflettere e proporre verbalizzazioni che si discostino dalla sua definizione e dalla percezione comune, poiché la struttura del linguaggio, per funzionare, ha bisogno dei simboli che gli sono stati messi a disposizione dalla socializzazione (Foucault, 1966); e se i veicoli di socializzazione trasmettono un numero molto elevato di messaggi altamente positivi a proposito del valore positivo della meritocrazia, allora i simboli a disposizione delle persone sono strutturalmente conformi a questo valore, e lo rispecchiano.

6. CONCLUSIONI

Perché la società è rimasta così stabile a dispetto della crescente distanza tra la base e il vertice? La ragione fondamentale è che ora la stratificazione poggia sul principio del merito, il quale è generalmente accettato a tutti i livelli della società. [...] nella nuova situazione storica le classi inferiori non hanno più una propria ideologia in conflitto con l'ethos della società [...]. Poiché la base è d'accordo con il vertice che deve regnare il merito, si può cavillare solo sui metodi con cui viene fatta la scelta, non sul criterio, che tutti accettano (Young, 1958, p. 143).

La stratificazione della società distopica di cui parlava Young, come abbiamo visto, si basava sulla rilevazione scientifica del merito attraverso il test del quoziente intellettivo: dall'età di quattro anni, iniziavano le misurazioni del talento e gli individui venivano assegnati, da subito, ai percorsi formativi che li avrebbero meglio preparati ad affrontare ciò a cui erano "naturalmente destinati". Una società del genere apparirebbe, ai più, feroce e ingiusta. E questa parvenza di crudeltà proviene, probabilmente, dalla percezione di un alto grado di determinismo: come è possibile, viene da chiedersi, stabilire la posizione sociale di destinazione di un bambino attraverso il suo punteggio a un test? Basare la mobilità sociale solamente su un criterio di selezione così restrittivo, effettivamente, potrebbe sembrare grottesco. Eppure, ai nostri bambini, dall'età di sei, a volte cinque anni, nelle scuole, vengono assegnati dei punteggi sottoforma di voto. E questi voti, che pretendono di oggettivare il talento dei nostri bambini nelle varie discipline (ma solo in quelle canonicamente selezionate dall'istituzione scolastica come "meritevoli di insegnamento"), iniziano precocemente a suggerire dei percorsi differenziati per i "più dotati" e per i "meno dotati": da un lato, al bambino scolasticamente intelligente, verrà – più o meno direttamente – suggerito, per tutto il corso dei suoi studi, di continuare verso un tipo di istruzione liceale; dall'altro lato, al bambino meno dotato scolasticamente, verrà suggerito di avviarsi verso un tipo di istruzione professionale. A

loro volta, queste tipologie differenziate di istruzione, nell'età adolescenziale, determineranno le possibilità non solo di entrare nelle Università più prestigiose, ma – addirittura – influenzeranno, a monte, la decisione stessa del “provarci” o meno. La nostra società è davvero così lontana dal prototipo caricaturale progettato da Young? Non crediamo, forse, anche noi, che le persone si differenzino per una sorta di corredo naturale di talenti? E non basiamo, forse, anche noi la stratificazione della nostra società, in larga misura, sull'idea che ai “più meritevoli” vadano assegnate le ricompense più sostanziose, che spettano loro “naturalmente”?

Ovviamente, queste ultime sono domande retoriche e provocatorie. Costituiscono la forzatura di un principio molto più sottile e impercettibile. Un principio difficilmente verbalizzabile, poiché inscritto nelle modalità logiche che utilizziamo per dare senso al nostro mondo, così come nelle “cose” e nelle strutture di quello stesso mondo. Parlare di “merito” è estremamente complicato, poiché si toccano, contemporaneamente, una varietà di tasti la cui eterogeneità può scatenare un senso di smarrimento: tentare di definire il “merito” significa trovarsi al confine dei campi della logica, della morale, dell'etica, della psicologia, della pedagogia, della sociologia, dell'economia, della filosofia, della politica e, probabilmente, anche di altre discipline. Riunire in una sola trattazione questa varietà disciplinare potrebbe risultare quasi utopico; eppure, un approccio sistemico e non-settoriale alla questione del “merito” è necessario a smascherare l'arbitrarietà sulla quale questa, tutto sommato, indistinta e fumosa percezione si fonda.

La forza dell'ideologia meritocratica sta nel fatto che possa venire abbracciata in modo trasversale: dal basso, poiché fornisce uno strumento di giustificazione del sistema (Jost & Hunyady, 2003; McCoy & Major, 2007; Solt *et al.*, 2016) e una speranza nella mobilità ascendente (Littler, 2017; McNamee, 2018; Young, 1958, p. 161); dall'alto, poiché fornisce un sistema di giustificazione del privilegio esistente e uno strumento per la riproduzione di questo privilegio (Bourdieu & Passeron, 1971; 1972; Littler, 2017; McNamee, 2018). In questo modo, la meritocrazia si configura come una “teodicea della disuguaglianza” (Cingari, 2015, p. 97) che coniuga gli ideali individualisti e competitivi del neoliberismo capitalista con l'aspirazione verso un tipo di ordine sociale che si presenti, almeno sulla carta, come moralmente giusto.

Riflessioni di questo tipo, nella comunità scientifica sociologica italiana, non sono comuni; tuttavia, sarebbero indispensabili per cercare di gettare luce sull'assunto acritico che accoppia le nozioni di “meritocrazia” e di “giustizia”. È opportuno, ad ogni modo, notare che, almeno

recentemente, è possibile riscontrare un rinnovato interesse nei confronti della messa in discussione dell'ideologia meritocratica. Ad esempio, il 19 ottobre 2018, il filosofo anglo-ghanese Appiah ha pubblicato un articolo sul "The Guardian" intitolato *The Myth of Meritocracy*; articolo che è stato, in Italia, tradotto e pubblicato da *Internazionale* nel volume settimanale del 14/20 dicembre 2018 (numero 1286). Il titolo del numero pubblicato su "Internazionale" è molto evocativo: *Contro la meritocrazia*.

Essendo l'ideologia meritocratica un mito fondativo della nostra epoca, tanto da essere entrato nelle strutture linguistiche della quotidianità in tutti i loro livelli, il mio auspicio è che, su questo tema, venga riversata un'attenzione crescente, fino a farlo divenire un nodo analitico centrale delle scienze sociali, soprattutto perché i contributi critici sul tema della meritocrazia si focalizzano quasi esclusivamente sulla *pars destruens*, ma la necessità di costruire delle alternative diviene sempre più urgente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- APPIAH, K. A. (2018, 19 ottobre). The Myth of Meritocracy: Who Really Gets What They Deserve?. *The Guardian*. Disponibile da: <https://www.theguardian.com/news/2018/oct/19/the-myth-of-meritocracy-who-really-gets-what-they-deserve> (consultato il 25 febbraio 2019).
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- BECK, U. (2000). *La società del rischio: Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- BELL, D. (1972). On Meritocracy and Equality. *The Public Interest* (29), 29–68.
- (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- BOURDIEU, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- (1999). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- (2002). The Forms of Capital. In N. W. Biggar (Eds.), *Readings in Economic Sociology* (pp. 280-291). Malden: Blackwell Publishers Inc.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1971). *I delfini: Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi Editore.
-

- (1972). *La Riproduzione: Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi Editore.
- BUTERA, F. (2006). La meritocrazia a scuola: Un serio ostacolo all'apprendimento. *Psicologia Sociale*, 3 (settembre–dicembre), 431-448.
- CINGARI, S. (2014). La critica della meritocrazia nel cinema contemporaneo. *Il Ponte*, 11 (novembre-dicembre), 99–112.
- (2015). Meritocrazia: Dalla distopia elitarista alla teodicea della disuguaglianza. In S. Cingari, & A. Simoncini, *Lessico postdemocratico* (pp. 97-122). Perugia: Perugia Stranieri University Press.
- (2017, 12 maggio). Meritocrazia come eugenetica. *Doppiozero*. Disponibile da: <https://www.doppiozero.com/materiali/meritocrazia-come-eugenetica> (consultato il 18 novembre 2018).
- DARNON, C., WIEDERKEHR, V., DOMPNIER, B., & MARTINOT, D. (2018). 'Where There Is a Will, There Is a Way': Belief in School Meritocracy and the Social-Class Achievement Gap. *British Journal of Social Psychology*, 57(1), 250-262.
- ESPING-ANDERSEN, G. (cur.) (1996). *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*. London: Sage.
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- FISCHER, C. S., HOUT, M., JANKOWSKI, M. S., LUCAS, S. R., SWIDLER, A., & VOSS, K. (1996). *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*. Princeton: Princeton University Press.
- FITTIPALDI, E. (2018). Perché Matteo Renzi è il più odiato d'Italia. *L'Espresso*, 30 gennaio 2018. Disponibile da: <http://espresso.repubblica.it/attualita/2018/01/25/news/perche-matteo-renzi-e-il-piu-odiato-d-italia-1.317543> (consultato il 18 dicembre 2018).
- FOUCAULT, M. (1966). *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane* (trad. E. Panaitescu, 2016). Milano: Rizzoli.
- FOX, A. (1956). Class and Equality. *Socialist Commentary* (maggio) 11–13.
- GALTUNG, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- GIDDENS, A. (1999). *La terza via: Manifesto per la rifondazione della socialdemocrazia*. Milano: Il Saggiatore.
- (2002). *Where Now for New Labour?*. Londra: Polity Press.
-

- GRENFELL, M. (2004). Bourdieu In the Classroom. In M. Olszen (Eds.), *Culture and Learning: Access and Opportunity in the Classroom*, pp. 49–72. Greenwich: Information Age Publishing.
- HARDT, M., & NEGRI, A. (2013). *Impero*. Roma: BUR.
- VON HAYEK, F. (1960). *The Constitution of Liberty*. Chicago: University of Chicago Press.
- HERRNSTEIN, R., & MURRAY (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American life*. New York: Free Press.
- JOST, J. T., & BANAJI, M. R. (1994). The Role of Stereotyping in System-Justification and the Production of False Consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- JOST, J. T., BANAJI, M. R., & NOSEK, B. A. (2004). A Decade of System Justification Theory: Accumulated Evidence of Conscious and Unconscious Bolstering of the Status Quo. *Political Psychology*, 25(6), 881-919.
- JOST, J., & HUNYADY, O. (2003). The Psychology of System Justification and the Palliative Function of Ideology. *European Review of Social Psychology*, 13(1), 111-153.
- (2005). Antecedents and Consequences of System-Justifying Ideologies. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 260-265.
- JOST, J. T., PELHAM, B.W., & CARVALLO, M. (2002). Non-conscious Forms of System Justification: Cognitive, Affective, and Behavioral Preferences for Higher Status Groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(6), 586-602.
- JOST, J. T., PELHAM, B. W., SHELDON, O., & NI SULLIVAN, B. (2003). Social Inequality and the Reduction of Ideological Dissonance on Behalf of the System: Evidence of Enhanced System Justification Among the Disadvantaged. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 13-36.
- LITTLER, J. (2013). Meritocracy as plutocracy: The marketising of 'Equality' under neoliberalism. *New Formations*, 80(80), 52-72.
- (2017). *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*. Abingdon: Routledge.
- MCCOY, S. K., & MAJOR, B. (2007). Priming Meritocracy and the Psychological Justification of Inequality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 341-351.
- MCNAMEE, S. J. (2018). *The Meritocracy Myth* (IV ed.). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- MERTON, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
-

- ORWELL, G. (1945). *La fattoria degli animali* (trad. G. Bulla, 2000). Milano: Mondadori.
- PRATTO, F., SIDANIUS, J., & LEVIN, S. (2006). Social Dominance Theory and The Dynamics of Intergroup Relations: Taking Stock and Looking Forward. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 271-320.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SOLT, F., HU, Y., HUDSON, K., SONG, J., & YU, D. (2016). Economic Inequality and Belief in Meritocracy in the United States. *Research & Politics* (Oct–Dec), 1-7 (DOI: 10.1177/2053168016672101).
- SPARKS, R. (1996). Penal 'Austerity': The Doctrine of Less Eligibility Reborn?. In R. Matthews, & P. Francis, *Prisons 2000: An International Perspective on the Current State and the Future of Imprisonment* (pp. 74-93). Londra: Palgrave Macmillan.
- WEBER, M. (2002; ed. or. 1904, 1905). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Los Angeles: Roxbury Publishing.
- WOOLDRIDGE, A. (1995). *Meritocracy and the 'Classless Society'*. London: Social Market Foundation.
- YOUNG, M. (1958). *L'avvento della meritocrazia* (trad. C. Mannucci, 2014). Roma/Ivrea: Edizioni di Comunità.
-

POTENZIALITÀ E LIMITI DELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

Uno sguardo alle trasformazioni in atto nei processi educativi

di *Elena Gremigni**

Abstract

Italy has long taken into account European recommendations aimed at promoting the partnership between schools and businesses, by adopting a certification of competence in various education cycles, so as to overcome the gap between training and work. However, it is only with Law n°. 107 of 13 July 2015 that alternating school-work pathways have become central in Italian students' training. In order to highlight the effects of this reform twenty-one teachers were interviewed to collect information on alternating school-work pathways in Italian schools. From these interviews, it emerges that the kind of experience of alternating school-work pathways is closely linked to the school pathways, and the availability in the area of companies and industries able to accommodate the students. On the one hand, in vocational and technical schools in the North of Italy, students generally enjoyed doing apprenticeships as they would have the opportunity to be recruited soon after this experience; on the other hand, alternating school-work pathways were not consistent within the curricula of "licei" and seemed to be pointless, as they represented fragmentary and sporadic experiences, which often took time away from study and basic preparation. In conclusion, from the Italian school reform, an ideological apparatus clearly emerges, which orientates the new generation towards a fundamentally utilitarian vision of study and life. The humanistic culture, and all forms of pure knowledge, which once constituted the focus of young people's cultural education, are nowadays marginalised in order to give increasing space to applicative knowledge, and skills acquired through non-formal and informal learning, the value of which is recognised by the European Union.

Keywords

Alternating school-work pathways, Italian school, L. n° 107/2015, key competences

* ELENA GREMIGNI è dottore di ricerca e docente a contratto presso l'Università di Pisa.
Email: elena.grem@tin.it

1. INTRODUZIONE

L'espansione del neoliberismo e la conseguente crisi del *Welfare State* che hanno caratterizzato la fine del "secolo breve" (Hobsbawm, 1994) e l'inizio del nuovo millennio hanno prodotto nei Paesi occidentali una progressiva trasformazione delle politiche educative.

Con la crescente diffusione dei processi di globalizzazione¹, contraddistinti da una flessibilità dei flussi di merci e persone unita a una accelerazione della velocità di circolazione delle informazioni, è stata favorita la nascita della *New/Net/Knowledge Economy*², nuova configurazione "liquida" del modo di produzione capitalistico (Bauman 2000). In questo contesto in continuo mutamento la formazione del "capitale umano" (Becker, 1964; Schultz, 1971; Stehr, 1994; 2001) ha assunto un ruolo centrale all'interno di quella che si è venuta configurando sempre più come una *Knowledge Society* (Boutang, 2011; Drucker, 1957; 1969; 1993; 1994; Fumagalli, 2011; Gorz, 2003; Krüger, 2006; Kumar, 1995; Lane, 1966; Pastore, 2015; Vercellone, 2006). Paradossalmente però, a dispetto del nome attribuito al nuovo paradigma di società emergente, la conoscenza sembra aver perduto progressivamente la sua dimensione teoretica per trasformarsi in uno strumento per il mercato del lavoro. La nuova veste assunta dal modo di produzione capitalistico ha favorito l'emergere di un modello educativo basato su forme di efficiente standardizzazione di pratiche finalizzate a una utilitaristica allocazione delle risorse umane (Bourdieu, Éd., 1993; Bourdieu, 1998).

Non è un caso che a partire dagli anni Novanta alcuni organismi internazionali come l'Unione Europea e l'UNESCO abbiano iniziato a definire una nuova metodologia di istruzione fondata sull'apprendimento

¹ La globalizzazione è un fenomeno complesso che comprende non solo una dimensione di carattere economico (l'interdipendenza delle economie nazionali), ma anche aspetti culturali, sociali e politici. Per un confronto tra le principali prospettive teoriche relative ai processi di globalizzazione si rimanda in primo luogo alla lettura dei seguenti testi fondamentali: Beck, 1997; Bauman, 1998; Habermas, 1998; Giddens, 1999; Martell, 2010; Ritzer e Dean, 2015.

² L'espressione *New Economy* è nata negli anni Novanta in contrapposizione alla cosiddetta *Old Economy*, o economia tradizionale su base industriale, per indicare quelle imprese del settore terziario che forniscono servizi senza la necessità di utilizzare uno spazio fisico determinato. È più opportuno utilizzare la locuzione *Net Economy*, o altre sostanzialmente equivalenti da un punto di vista lessicale (*Digital Economy*, *Internet Economy*, *Web Economy*), quando nei processi di erogazione dei servizi diventa centrale la connessione alla rete. L'espressione *Knowledge Economy* pone invece l'accento sul capitale umano come risorsa intellettuale che può mettere in atto processi economici attraverso l'uso del web (Rullani, 2004).

per “competenze” (*competence*), un termine utilizzato già da almeno due decenni proprio nell’ambito delle scienze del lavoro, dell’organizzazione e del management. Il costrutto teorico delle “competenze” presenta in realtà una complessa polisemia, al punto che anche all’interno della corrente filosofica del pragmatismo e nella pedagogia di Dewey possono essere rintracciati alcuni concetti che ne definiscono diversi aspetti essenziali (Benadusi e Molina, a cura di, 2018). La scelta stessa di questo vocabolo e alcune delle esplicitazioni che ne sono state date negli ultimi decenni sembrano tuttavia definire la competenza soprattutto come un *job requirement* piuttosto che un *life requirement*.

Nel “Libro Bianco dell’Istruzione” (Cresson e Flynn, Eds. 1995) e nel rapporto della commissione dell’UNESCO coordinata da Jacques Delors (et al. 1996) il termine “competenza” rimanda espressamente alla cultura del lavoro, da cui peraltro deriva, e indica la volontà di collocare in primo piano lo sviluppo di attitudini spendibili in campo lavorativo. La “competenza” è infatti definita «a mix, specific to each individual, of skill in the strict sense of the term, acquired through technical and vocational training, of social behavior, of an aptitude for teamwork, and of initiative and a readiness to take risks» (Delors et al. 1996, p. 89).

È interessante osservare in primo luogo come questa definizione sia tutt’altro che neutrale, dato che l’accento posto sull’individuo e sulla sua capacità di assumere “rischi” rivela una matrice neoliberista. Il neoliberismo mira infatti a favorire la realizzazione di uno Stato minimo attribuendo una maggiore responsabilità ai singoli cittadini, che dovrebbero diventare artefici del proprio destino lavorativo senza avere la possibilità di ricorrere a eventuali ammortizzatori sociali.

L’attenzione dell’Unione Europea alla individuazione di nuovi obiettivi formativi allineati con la richiesta di posizioni lavorative sempre più flessibili costituisce uno dei cardini della strategia di Lisbona (European Council, 2000) che è stato successivamente esplicitato attraverso la definizione delle otto “competenze chiave” per la società del XXI secolo (European Council, 2006; 2018)³. In particolare, nell’ambito del *Lifelong Learning Programme*, ha assunto un ruolo

³ Il documento del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 Dicembre 2006 elenca le seguenti competenze “chiave”: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale (European Council, 2006). L’Unione Europea ha recentemente aggiornato e rivisto queste competenze alla luce delle trasformazioni in atto nel mercato del lavoro (European Council, 2018). Il quadro di riferimento europeo in materia di competenze chiave è stato recepito in Italia con il D.M. 22 Agosto 2007, n. 139.

strategico la competenza relativa allo spirito di iniziativa e all'imprenditorialità («sense of initiative and entrepreneurship», European Council 2006), che dovrebbe favorire un nuovo modello di mercato non più fondato sul prevalente lavoro dipendente.

Con la strategia "Europa 2020" (European Commission, 2010) è stata ribadita la necessità di innalzare i livelli di apprendimento per favorire l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro e, successivamente, la Commissione europea ha incoraggiato un ripensamento dell'istruzione nell'ottica di una formazione che contempli tirocini e periodi di apprendistato (European Commission 2012; 2013b). Proposte per facilitare la transizione dalla scuola al mondo del lavoro e per estendere la pratica del *dual system* (scuola/lavoro) sono presenti anche nel progetto *European Alliance for Apprenticeships* (European Council, 2013) e nelle raccomandazioni del Consiglio Europeo *Youth Guarantee* (European Commission, 2013a), un piano rivolto ai giovani disoccupati o inattivi per garantire loro offerte di impiego, stage o periodi di formazione.

Allo scopo di superare la distanza tra formazione e attività lavorativa, lo Stato italiano, nel quadro delle indicazioni europee, ha adottato da tempo la certificazione delle competenze e l'alternanza scuola-lavoro. In particolare, l'alternanza scuola-lavoro è stata introdotta nel sistema educativo italiano già con la L. 28 Marzo 2003, n. 53, che prevedeva la possibilità, anche se non ancora l'obbligo, da parte delle scuole di predisporre l'alternanza tra percorsi di studio e di lavoro per i giovani di età superiore a quindici anni. La legge precisava inoltre che i periodi di formazione lavorativa non costituivano un «rapporto individuale di lavoro» (L. 28 Marzo 2003, n. 53, art. 4, co. 1).

Tale orientamento è stato confermato dal decreto legislativo 15 Aprile 2005, n. 77, che ha definito il carattere didattico di questo tipo di percorso, precisandone in modo più analitico le finalità. Nello specifico, in questo decreto legislativo si afferma che lo scopo dell'alternanza scuola-lavoro è quello di attuare in primo luogo «modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica» (D.Lgs. 15 Aprile 2005, n. 77, art. 2, co. 1).

L'importanza dei percorsi di alternanza scuola-lavoro è stata ribadita con i nuovi Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei (D.P.R. 15 Marzo 2010, nn. 87-89), nelle "Linee guida per il secondo biennio e quinto anno degli istituti tecnici e istituti professionali" (Direttive 16 Gennaio 2012, nn. 4-5) e nelle

“Indicazioni nazionali” dei percorsi liceali (D.I. 7 Ottobre 2010, n. 211). Con il D.L. 12 Settembre 2013, n. 104 (convertito nella L. 8 Novembre 2013, n. 128) il percorso di alternanza scuola-lavoro è divenuto uno strumento di orientamento finalizzato a realizzare le azioni indicate dal piano “Garanzia giovani”, promosso dal governo italiano nel quadro dell’omonimo programma europeo.

È solo con la L. 13 Luglio 2015, n. 107 (art. 1, co. 33-43) tuttavia che i percorsi di alternanza scuola-lavoro - indicati sin dall’inizio come una delle aree principali su cui intervenire per il miglioramento dell’istruzione (art. 1, co. 7) - hanno superato il carattere episodico e occasionale per diventare davvero parte integrante della formazione degli studenti. L’art. 1, co. 33, stabilisce infatti che «i percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell’offerta formativa». In particolare, si indica la necessità di effettuare almeno 400 ore nel secondo biennio e nell’ultimo anno degli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nel triennio dei licei.

La L. 107/2015 stabilisce anche che le scuole debbano predisporre «attività di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro [...] mediante l’attivazione di corsi rivolti agli studenti inseriti nei percorsi di alternanza scuola-lavoro» (art. 1, co. 38). Gli studenti non percepiscono alcun salario per l’attività svolta, dato che il tempo trascorso nelle imprese o negli enti pubblici e privati viene ritenuto a tutti gli effetti un periodo di apprendimento mediante esperienze di lavoro. Come precisa il MIUR nella *Guida operativa per la scuola*, i periodi di formazione svolti presso le strutture ospitanti costituiscono infatti soltanto dei tirocini curriculari e come tali non devono essere retribuiti, rappresentando solo la fase “pratica” del percorso formativo di alternanza scuola-lavoro (MIUR 2015).

La definizione stessa di alternanza scuola-lavoro per questa attività appare in questo senso inappropriata, dato che il tirocinio da svolgere non presenta le caratteristiche di un contratto di lavoro, costituendo un “progetto formativo”. L’attribuzione dell’etichetta “lavoro” a un tirocinio non retribuito rischia peraltro di naturalizzare l’idea che l’attività lavorativa non preveda necessariamente una retribuzione, contribuendo a rafforzare una tendenza e un immaginario sociale già diffusi nell’epoca della globalizzazione e ormai accolti anche a livello normativo⁴.

⁴ L’art. 2 del Testo unico per la sicurezza sui luoghi di lavoro (D.Lgs. 9 Aprile 2008, n. 81) definisce lavoro a tutti gli effetti anche le attività a titolo gratuito: «Ai fini ed agli effetti delle disposizioni di cui al presente decreto legislativo si intende per: [...] “lavoratore”: persona che, indipendentemente dalla tipologia contrattuale, svolge un’attività lavorativa nell’ambito dell’organizzazione di un datore di lavoro pubblico o privato, con o senza retribuzione, anche al solo fine di apprendere un mestiere, un’arte o

Il MIUR calcola che nel corso dei primi anni di applicazione della legge abbiano partecipato ai progetti di alternanza scuola-lavoro rispettivamente 652.641 studenti nell'a.s. 2015/2016 e 873.470 nell'a.s. 2016/2017 (MIUR 2016; 2018b). In particolare, nel corso dell'a.s. 2016/2017 sono stati attivati 76.246 percorsi a partire dal terzo anno di corso (MIUR 2018b). Tuttavia solo il 15% di questi progetti è stato promosso dagli istituti professionali e appena il 30% è stato promosso dagli istituti tecnici, mentre il 55% dei percorsi è stato organizzato dai licei (*Ibidem*). Quest'ultimo dato può essere spiegato tenendo conto del fatto che gli studenti delle scuole tecniche e, soprattutto, dei professionali spesso hanno occasione di svolgere delle attività lavorative retribuite durante i periodi di vacanza dalla scuola. In questo senso è verosimile ritenere che siano stati proprio i docenti e gli studenti di queste scuole i meno inclini ad accogliere l'estensione immediata a tutto il triennio del campo di applicazione di una legge che di fatto trasforma in tirocinio curriculare gratuito quella che in passato era una attività lavorativa retribuita, sia pure a tempo determinato.

Per cercare di andare oltre la descrizione sociografica proposta dal MIUR, si è ritenuto opportuno utilizzare un approccio di tipo etnografico (Cardano, 2011), realizzando alcune interviste a un campione di docenti con sedi di servizio in diverse aree del territorio nazionale. Le informazioni raccolte attraverso questa indagine esplorativa, sia pure attraverso la prospettiva di una sola parte degli agenti sociali coinvolti, hanno consentito di comprendere meglio le trasformazioni in atto nella scuola italiana e alcuni degli effetti prodotti dall'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro.

2. L'OPINIONE DEI DOCENTI SULL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: LA METODOLOGIA ADOTTATA

Allo scopo di conoscere il punto di vista degli insegnanti sull'alternanza scuola-lavoro, nei mesi di Luglio 2016 e Marzo 2018⁵ sono state realizzate delle interviste in profondità, semi-strutturate, con standardizzazione e direttività medie (Bichi 2002)⁶. Il "canovaccio" delle

una professione, esclusi gli addetti ai servizi domestici e familiari» (D.Lgs. 9 Aprile 2008, n. 81, art. 2).

⁵ Le interviste non sono state effettuate a distanza esatta di due anni perché nel 2016 era stato difficoltoso reperire insegnanti disponibili in piena estate. Di conseguenza nel 2018 i docenti sono stati contattati nel corso dell'anno scolastico, in un periodo di ordinaria attività (non troppo in prossimità degli esami di Stato).

⁶ Sia nel 2016 che nel 2018 le interviste sono state condotte attraverso la App "Messenger" che consente di utilizzare diverse modalità di comunicazione asincrona e

interviste era composto da alcune domande aperte⁷ che sono state integrate da ulteriori domande che si sono rese necessarie per approfondire alcuni temi emersi dall'indagine.

Per individuare i soggetti da intervistare, nel corso dei primi mesi del 2016 è stato definito un piano di campionamento a scelta ragionata (*theoretical sampling*) (Cardano 2006, 1^a ed., 2003; Gobo, 2001). Nel caso specifico, sono state individuate due proprietà ritenute particolarmente significative in base agli obiettivi posti dalla ricerca, allo scopo di far emergere le specifiche problematiche esistenti in differenti contesti: l'attività di insegnamento in diversi indirizzi di scuole superiori (licei, istituti tecnici e istituti professionali) e la collocazione territoriale degli istituti, secondo la suddivisione in macro-aree geografiche utilizzata anche nelle indagini OECD-PISA (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud e Sud-Isole).

Successivamente, per coprire lo spazio degli attributi definito dalle due proprietà sopra indicate, si è proceduto a individuare i soggetti da intervistare utilizzando una forma di campionamento detta "a valanga" (*snow ball sample*)⁸. Ai fini di questa indagine, sono stati esclusi i docenti con incarichi di coordinamento dei percorsi di alternanza scuola-lavoro ai vertici della scuola (funzioni strumentali o altro). Sebbene infatti questi ultimi possano apparire i testimoni più qualificati sul tema oggetto della ricerca, la loro maggiore responsabilità diretta nella organizzazione di queste attività dietro compensi inadeguati può produrre fenomeni di dissonanza cognitiva (Festinger, 1957), con un conseguente sovrainvestimento emotivo riguardo al proprio lavoro che rischia di sottostimarne le criticità. Di conseguenza sono stati selezionati docenti di scuole secondarie superiori senza incarichi particolari o con al massimo la funzione di tutor per l'alternanza scuola-lavoro per la

sincrone. In una prima fase, dopo aver verificato la disponibilità dei docenti, sono state inviate le domande previste dal "canovaccio" dell'intervista, lasciando un congruo tempo per dare le risposte. Successivamente si è proceduto ad approfondire alcune questioni emerse dalle prime risposte attraverso interazioni sincrone tramite chat. Con alcuni docenti più disponibili sono stati utilizzati anche files audio e chiamate telefoniche. In questi casi i passaggi delle interviste ritenuti utili ai fini della ricerca sono stati successivamente trascritti.

⁷ Le domande di base predisposte per le interviste erano 17 nel primo anno di rilevazione dei dati e 18 nella successiva indagine.

⁸ Questo tipo di campionamento non probabilistico consiste nel chiedere a un soggetto che corrisponde ai requisiti richiesti dalla ricerca di segnalare altri individui con le caratteristiche previste dal piano di campionamento. Questi soggetti, a loro volta, possono indicarne altri con una progressione geometrica che ricorda l'effetto provocato da una piccola palla di neve che si ingrossa fino a diventare una valanga durante il suo percorso (Cardano, 2006, 1^a ed., 2003).

propria classe.

Nella prima fase della ricerca, attraverso il piano di campionamento effettuato nel 2016, si è ritenuto sufficiente individuare un numero di soggetti appena superiore a quello necessario per coprire lo spazio degli attributi definito dalle 5 macro-aree geografiche e dai 3 principali indirizzi delle scuole selezionati⁹. Sono state infatti 16 le interviste realizzate nel mese di Luglio 2016.

Successivamente, a distanza di due anni scolastici da questa prima ricognizione effettuata al termine del primo anno di applicazione della L. 107/2015, sono stati in primo luogo ricontattati gli stessi docenti intervistati in precedenza, per verificare se la loro prospettiva fosse cambiata o meno nel tempo, anche in conseguenza di una migliore organizzazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro dovuta al naturale superamento dei disservizi presenti nelle fasi iniziali di ogni attività che comporta delle nuove procedure. Inoltre sono state effettuate altre 5 interviste¹⁰ per raccogliere ulteriori informazioni sulle esperienze avviate sia negli istituti professionali e tecnici, sia nei diversi indirizzi liceali¹¹, che differiscono molto tra loro non solo per gli obiettivi formativi ma anche per la diversa utenza che li contraddistingue¹².

Le testimonianze raccolte sono state in seguito sottoposte a una analisi di contenuto, allo scopo di individuare macro e micro-unità di testo dotate di particolare rilevanza ai fini dell'indagine. I dati così raccolti sono stati inoltre confrontati attraverso una procedura di "trasversalizzazione" che ha consentito di comparare le risposte alle principali doman-

⁹ In alcuni casi i docenti inseriti all'interno di istituti di istruzione superiore polivalenti hanno potuto offrire testimonianze relative sia agli indirizzi di studi professionali e tecnici, sia a quelli liceali.

¹⁰ Per ragioni di privacy, a ciascun docente è stato attribuito un codice numerico. Gli insegnanti intervistati sia nel 2016 che nel 2018 sono indicati con una numerazione che va da 01 a 16. I numeri da 17 a 21 indicano invece i cinque docenti intervistati per la prima volta nel 2018.

¹¹ Con la "Riforma Gelmini", a partire dall'anno scolastico 2010/2011 i licei sono stati riorganizzati in 6 indirizzi: Liceo artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane.

¹² Attraverso le indagini Eduscopio della Fondazione Giovanni Agnelli è possibile ricavare alcune informazioni riguardanti le traiettorie e ai percorsi dei diplomati (<https://eduscopio.it/>). Oltre al prevalente orientamento verso il mercato del lavoro dei diplomati presso gli istituti professionali e tecnici, emergono differenze significative tra gli studenti che hanno frequentato diversi indirizzi liceali. Ad esempio, i diplomati presso il Liceo delle scienze umane hanno una maggiore probabilità di non proseguire gli studi o di abbandonarli entro il primo anno di iscrizione all'Università rispetto ai loro compagni che hanno frequentato gli indirizzi classico o scientifico tradizionale. Le difficoltà incontrate dagli ex studenti di alcuni indirizzi liceali, oltre che dai diplomati presso gli istituti tecnici e dei professionali, sono correlate al retroterra socio-economico e culturale svantaggiato.

de (Gianturco, 2005). Infine, i passaggi delle interviste sono stati ulteriormente selezionati in modo da poter citare solo le affermazioni ritenute più significative.

3. IL PRIMO ANNO DI APPLICAZIONE DELLA L. 107/2015 TRA OPPORTUNITÀ E PERPLESSITÀ

I docenti intervistati al termine del primo anno scolastico caratterizzato dall'introduzione dell'obbligo di alternanza scuola-lavoro descrivono situazioni molto diverse tra loro, che evidenziano la difficoltà di introdurre questa attività nella complessa e articolata realtà della scuola secondaria superiore italiana.

Nelle risposte alla domanda relativa alla congruenza tra le esperienze di lavoro svolte dagli studenti e il percorso di studi da loro intrapreso emerge in primo luogo una differenza significativa tra gli istituti tecnici, le scuole professionali o i licei con un orientamento specifico e gli altri indirizzi liceali di carattere più generale.

Gli insegnanti degli istituti professionali e tecnici sottolineano la corrispondenza tra la formazione scolastica e le attività di alternanza scuola-lavoro che sono svolte presso industrie, ditte o attività commerciali pertinenti o comunque quasi sempre affini agli studi svolti¹³: «nel 90% dei casi sì [l'attività è attinente al percorso di studi], anche se esistono alcune eccezioni che siamo obbligati ad accettare» (01_NO_2016).

I docenti di alcuni indirizzi liceali caratterizzati da un piano di studi già chiaramente orientato – come il liceo artistico, il linguistico, il sociopedagogico o lo sportivo – affermano che le scuole sono riuscite a offrire esperienze lavorative attinenti alla formazione degli studenti, sia pure sulla base delle disponibilità del territorio¹⁴.

Le alunne hanno progettato e realizzato una planimetria in scala della città di residenza in cui sono state evidenziati siti di importante rilevanza storico-culturale, corredati da didascalie descrittive in lingua straniera, oltre che in italiano (11_S_2016).

Diverso è invece il caso dell'alternanza scuola-lavoro in altri indirizzi liceali di carattere più generale come lo scientifico e il classico. Gli insegnanti rilevano la prevalente scarsa pertinenza dei progetti di lavoro

¹³ Interviste 01_NO_2016, 05_NO_2016, 06_NO_2016, 09_C_2018, 10_S_2016, 13_S-I_2016.

¹⁴ Interviste 02_NO_2016, 08_C_2016, 11_S_2016, 15_S-I_2016, 16_S-I_2016.

con i programmi di studio¹⁵.

Per quanto i responsabili dei progetti di alternanza si sforzino di trovare canali congruenti, il più delle volte ci si limita a sfruttare le poche occasioni di disponibilità del territorio, anche poco attinenti ai percorsi di studio (07_C_2016).

Oltre al carattere meno professionalizzante di alcuni licei, che rende difficoltosa l'individuazione delle possibili traiettorie future degli studenti, uno dei fattori che incide sulla possibilità di realizzare percorsi di alternanza pertinenti con gli studi è proprio la difficoltà di reperire imprese, enti pubblici e privati disponibili ad accogliere tirocinanti. Questo problema è segnalato in particolare dai docenti del Centro, Sud e Sud-Isole¹⁶. Per quanto gli insegnanti si prodighino nel cercare contatti, anche attingendo alla rete di relazioni personali, nei territori che offrono scarse opportunità di lavoro, vengono a mancare proprio i luoghi deputati alla attività di alternanza scuola-lavoro e le scuole finiscono per entrare in concorrenza tra loro, seguendo la logica di mercato propria del neoliberismo, per stipulare le convenzioni con i pochi soggetti disponibili.

Essendo le aziende in numero assai limitato nel territorio in cui vivo e in cui opera la scuola, tutti gli istituti hanno dovuto fare a gara per "accaparrarsi" i posti disponibili nelle poche strutture presenti. [...] La mia scuola ha sede nel paese in cui vivo, nella punta più estrema dello stivale, a circa 40 km da Reggio Calabria... non quindi nelle grandi aree industrializzate del nord! (13_S-I_2016)

Proprio per la mancanza di luoghi di lavoro gli studenti sono invitati a svolgere il tirocinio anche lontano dalla propria città di residenza, ma in questi casi le famiglie devono pagare le spese di viaggio o di soggiorno e non tutti hanno la possibilità di poterlo fare¹⁷.

Dalle testimonianze dei docenti si evince che l'atteggiamento dei datori di lavoro è molto variegato. Alcuni sembrano accogliere i giovani e inesperti studenti solo per venire incontro alle richieste di docenti e genitori amici o conoscenti¹⁸, mentre qualcuno intravede nelle attività di tirocinio realizzate all'interno delle scuole possibili forme di concorrenza sleale: «[gli studenti] hanno venduto prodotti dolciari natalizi fatti da

¹⁵ Interviste 04_NE_2016, 07_C_2016, 08_C_2016.

¹⁶ Interviste 07_C_2016, 08_C_2016, 10_S_2016, 13_S-I_2016, 14_S-I_2016.

¹⁷ Intervista 10_S_2016.

¹⁸ Intervista13_S-I_2016.

loro sul lungomare a Natale - anche durante le vacanze! - ma le pasticcerie locali si sono innervosite...» (10_S_2016). Altri insegnanti invece ritengono che, soprattutto in alcuni settori, il lavoro svolto dai ragazzi nei periodi di tirocinio favorisca solo le imprese che possono così utilizzare personale temporaneo a titolo gratuito, predisponendo inoltre le basi per una normalizzazione dell'idea che il lavoro costituisca un privilegio che può essere non retribuito o sottopagato¹⁹, nell'ambito di una visione dei processi educativi con un preciso orientamento: «evidenti pressioni da parte di Confindustria, che vorrebbe la formazione canalizzata nel duplice aspetto di cittadini come lavoratori sottopagati e consumatori» (14_S-I_2016).

Riguardo alle ricadute dell'attività di alternanza scuola-lavoro, è interessante notare come anche in questo caso emerga la differenza tra le scuole professionali, tecniche, i licei con indirizzi fortemente orientati, da una parte, e i licei classici e scientifici, dall'altra. I docenti che insegnano negli istituti tecnici e professionali ritengono che queste attività esterne alla scuola arricchiscano la formazione degli studenti, recuperando in parte quelle esperienze di laboratorio che sono state ridotte soprattutto in seguito alla adozione dei nuovi Regolamenti per il riordino di questi indirizzi scolastici (DPR 15 Marzo 2010, n. 87; DPR 15 Marzo 2010, n. 88) emanati in ottemperanza delle disposizioni introdotte dalla cosiddetta "Riforma Gelmini"²⁰.

Per gli istituti professionali credo sia un modo per sopperire a tutte le ore di laboratorio perse negli anni con le varie riforme. Una volta da noi si facevano 18 ore di officina. Oggi solo 4. Quindi i ragazzi vanno a "farsi le ossa" fuori (01_NO_2016).

Queste esperienze sono valutate prevalentemente in modo positivo soprattutto dai docenti delle scuole tecniche e professionali situate nel Centro e nel Nord Italia²¹, che descrivono i ragazzi al rientro dal tirocinio orientati a intraprendere in futuro il lavoro proprio nel settore nel quale hanno svolto il periodo di alternanza e «più motivati a finire la scuola per cominciare a lavorare» (01_NO_2016). Anche gli insegnanti di alcuni indirizzi liceali come il linguistico e l'artistico ritengono utili

¹⁹ Interviste 07_C_2016, 08_C_2016, 14_S-I_2016.

²⁰ Questa riforma, che ha prodotto una riorganizzazione degli indirizzi di istruzione secondaria e una riduzione complessiva dei quadri orari, risulta costituita da un insieme di diversi atti normativi: D.L. 25 Giugno 2008, n. 112, art. 64 (convertito nella L. 6 Agosto 2008, n. 133), L. 30 Ottobre 2008, n. 169, L. 9 Gennaio 2009, n. 1, L. 30 Dicembre 2010, n. 240, D.M. 22 Settembre 2010, n. 17.

²¹ Interviste 01_NO_2016, 06_NE_2016, 09_C_2016.

queste esperienze sia sul piano didattico, sia nella prospettiva di un lavoro futuro: «posso sostenere che l'esperienza è stata positiva perché si è riusciti a coinvolgere tutti gli alunni, anche quelli che solitamente tendono ad assumere un ruolo gregario» (11_S_2016); «[gli studenti] sono curiosi e interessati, perché si è trattato di qualcosa di strettamente legato alla specialità della loro sezione» (16_S-I_2016).

I docenti che lavorano in altri indirizzi liceali manifestano invece maggiori perplessità fino a esprimere giudizi fortemente critici riguardo agli effetti provocati dall'introduzione dell'obbligo di alternanza scuola-lavoro. Secondo la testimonianza di questi insegnanti, al ritorno da queste esperienze gli allievi non manifestano alcuna intenzione di provare a intraprendere in futuro un lavoro nel settore nel quale hanno svolto il tirocinio²². La complessità delle organizzazioni all'interno delle quali gli studenti sono inseriti o l'alta specializzazione del lavoro che sono chiamati soltanto a osservare - come nei casi dei tirocini svolti all'interno di uno studio legale o di un ambulatorio medico - creano un forte senso di smarrimento: «al ritorno i più non sono minimamente consapevoli neanche del lavoro che si troverebbero a svolgere. Praticamente tutti si dicono interessati ad altro» (07_C_2016).

Se da una parte sembra venire meno la funzione di orientamento che il periodo di alternanza scuola-lavoro dovrebbe promuovere, secondo questi insegnanti le conseguenze sul versante didattico e formativo risultano ancor più sfavorevoli²³.

Questa esperienza, così come è stata pensata, appare assolutamente legata al caso e poco fruttuosa con ricadute negative sulla didattica curricolare. Spesso i ragazzi sono stati costretti a partecipare a incontri e seminari la mattina stessa nella quale, non di rado, erano già state programmate interrogazioni o verifiche (08_C_2016).

Alla richiesta di provare a formulare un bilancio complessivo del primo anno di obbligo di alternanza scuola-lavoro, i docenti hanno risposto esprimendo anche in questo caso pareri diversi in base al contesto territoriale nel quale si trova collocata la scuola dove prestano servizio e in relazione all'indirizzo di studi all'interno del quale svolgono la loro attività.

Gli insegnanti delle scuole professionali e tecniche del Centro e del Nord Italia²⁴ e i docenti di alcuni indirizzi liceali come il linguistico e

²² Interviste 07_C_2016, 08_C_2016, 14_S-I_2016, 15_S-I_2016.

²³ Interviste 07_C_2016, 08_C_2016, 15_S-I_2016.

²⁴ All'interno del limitato campione preso in esame non sono state individuate differenze significative tra le possibilità offerte dal mercato del lavoro ai fini dello svolgi-

l'artistico con sede nel Meridione giudicano in modo positivo l'esperienza svolta²⁵.

Credo che l'alternanza scuola-lavoro, se svolta adeguatamente e vicina alle effettive esigenze pratiche degli alunni e dei relativi indirizzi di appartenenza, possa realmente portare una rivoluzione in ambito scolastico, anche se occorre ancora molta esperienza per poter arrivare a un risultato totalmente convincente (11_S_2016).

Altri docenti del liceo linguistico e dell'istituto tecnico e professionale, rispettivamente delle aree geografiche del Nord Ovest e del Sud-Isole, preferiscono sospendere il giudizio: «presto per fare valutazioni», 02_NO_2016; «dipende da come viene condotta... potrebbe essere una bella esperienza», 13_S-I_2016.

Una valutazione parzialmente negativa o addirittura molto negativa proviene invece da alcuni insegnanti di istituti professionali e tecnici collocati nel Meridione e dalla maggioranza dei docenti intervistati che lavorano nei licei, in particolare negli indirizzi classico e scientifico²⁶: «da 1 a 10, il mio giudizio è 1, nel merito e nel metodo» (08_C_2016); «l'idea ricalca quella vecchia per cui da bambini ci mandavano a fare pratica dal barbiere, dal meccanico etc. Si tratta sempre di educazione alla subalternità, sotto il pretesto formativo» (15_S-I_2016).

Uno degli insegnanti conclude sottolineando in particolare il paradosso che si è venuto a creare proprio nel Meridione, dove si registrano i più alti tassi di disoccupazione del Paese per carenze strutturali di origine remota (Bagnasco 1984) ma viene imposta comunque l'alternanza scuola-lavoro: «pratica generalmente inutile e fastidiosa soprattutto al Sud dove prima di alternare scuola e lavoro bisognerebbe creare lavoro» (14_S-I_2016).

4. UN BILANCIO TRA LUCI E OMBRE AL TERMINE DEL PRIMO TRIENNIO DI ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

A distanza di circa due anni dalla realizzazione delle prime interviste, si

mento dell'alternanza scuola-lavoro nell'area del Nord Ovest e in quella del Nord Est. Così come, in un contesto opposto, la carenza di imprese ed enti pubblici e privati del Meridione è apparsa talmente generalizzata da non consentire di rilevare differenze apprezzabili tra il territorio del Sud e quello del Sud-Isole.

²⁵ Interviste 01_NO_2016, 05_NE_2016, 06_NE_2016, 09_C_2016, 11_S_2016, 16_S-I_2016.

²⁶ Interviste 03_NO_2016, 04_NE_2016, 07_C_2016, 08_C_2016, 10_S_2016, 12_S_2016, 14_S-I_2016, 15_S-I_2016.

è ritenuto opportuno ricontattare i docenti intervistati, estendendo l'indagine anche ad altri insegnanti, per verificare se le riserve e le valutazioni negative espresse derivassero dall'incertezza e dalle difficoltà iniziali incontrate nell'affrontare questa nuova attività o se permanessero invece le problematiche già descritte. Soprattutto è sembrato utile provare a tracciare un bilancio complessivo al termine del primo triennio di applicazione della L. 107/2015 in materia di alternanza scuola-lavoro.

Dal momento che nel corso delle prime interviste gli insegnanti dell'Italia meridionale in particolare lamentavano la difficoltà di reperire imprese, enti pubblici o privati disponibili ad accogliere gli studenti, in primo luogo è stato chiesto se il problema continuava a permanere o era stato risolto attraverso forme di "simulazione di impresa" o altro.

I docenti delle scuole collocate nelle aree del Nord Est e del Nord Ovest che erano già stati intervistati nel 2016 e un'altra insegnante contattata nel 2018²⁷ confermano che non è particolarmente difficile individuare soggetti con i quali stipulare le convenzioni «se vi è la volontà di cercarli» (03_NO_2018). Qualcuno rileva che il territorio «non offre un'ampia rosa di attività» (04_NE_2018) o risulta carente in alcuni settori («gli unici problemi li incontriamo con i ragazzi del corso informatico», 01_NO_2018), ma è comunque considerata una pratica «abbastanza facile» (01_NO_2018). Gli insegnanti che lavorano in Italia centrale ribadiscono al contrario che risulta ancora difficile reperire imprese ed enti che possano accogliere gli studenti²⁸, anche se due docenti contattate per la prima volta nel 2018 descrivono una situazione leggermente migliore grazie ai contatti personali («spesso ci si appoggia a qualcuno che si conosce», 19_C_2018) e alla «collaborazione con gli enti pubblici [...] in generale piuttosto disponibili» (18_C_2018). Confermano la permanenza di numerosi problemi soprattutto gli insegnanti del Sud e del Sud-Isole, sia quelli già contattati nel 2016, sia i docenti intervistati per la prima volta nel 2018²⁹.

I colleghi referenti si stanno sbattendo come forsennati per cercare di trovare attività da far fare ai ragazzi e tutto si sta trasformando in alternanza. Nell'area in cui sorge la mia scuola le aziende e le imprese non si trovano neppure a cercarle con il lanternino (13_S-I_2018).

Difficile reperire aziende nel territorio, difficile organizzare alternanza scuo-

²⁷ Intervista 17_NO_2018.

²⁸ Interviste 07_C_2018, 08_C_2018.

²⁹ Interviste 10_S_2018, 11_S_2018, 20_S_2018, 13_S-I_2018, 14_S-I_2018, 21_S-I_2018.

la-lavoro presso enti pubblici per gruppi ampi e diversificati di studenti (21_S-I_2018).

La difficoltà di trovare attività per svolgere l'alternanza scuola-lavoro continua a riverberarsi anche sulla possibilità di creare progetti di tirocinio congruenti con il percorso di studio intrapreso dagli studenti, anche se quest'ultimo problema non è limitato alle aree più depresse del Paese. Sia i docenti già interpellati in precedenza sia gli intervistati per la prima volta nel 2018 confermano la persistenza di un disallineamento dei percorsi di tirocinio rispetto alla formazione scolastica soprattutto per quanto riguarda i licei³⁰. Dalle dichiarazioni degli insegnanti tuttavia emerge che l'impegno profuso nella ricerca di contatti con il territorio ha dato origine a un sistema consolidato di relazioni che in alcune scuole consente di avere a disposizione un'ampia varietà di opportunità, anche se la possibilità per gli studenti di scegliere i luoghi di lavoro in cui svolgere l'alternanza appare ancora limitata³¹.

Le mansioni svolte dagli studenti in alternanza scuola-lavoro sono molteplici e, sulla base di una interpretazione "flessibile" delle disposizioni di legge, comprendono anche i progetti interni alla scuola, la frequenza ai corsi di lingue o di informatica e le attività di volontariato.

Giornate del FAI, supporto all'apertura dei musei, scavi archeologici guidati, conservatori, attività sportiva agonistica, supporto biblioteca comunale, attività nel settore veterinario, sanitario o presso professionisti, certificazioni EIPASS, certificazioni linguistiche, periodi all'estero (03_NO_2018).

[Gli studenti] hanno collaborato nelle scuole elementari e medie con gli insegnanti di lingue, hanno svolto *contest* come "Impresa in azione", hanno organizzato eventi indirizzati alla città, hanno fatto attività teatrale, hanno collaborato al giornale di istituto, hanno riorganizzato la biblioteca, hanno trascorso un periodo presso strutture universitarie, hanno lavorato presso l'archivio storico etc. etc. (18_C_2018).

Varie mansioni, dipende dal tipo di studio. Si va dalla conoscenza delle procedure processuali in Tribunale per il liceo economico, alla collaborazione in aula con insegnanti della scuola primaria per il liceo delle scienze umane, alla realizzazione di piccoli tour turistici per il liceo linguistico (14_S-I_2018).

Nel descrivere le attività svolte dagli studenti, taluni docenti segnalano

³⁰ Interviste 03_NO_2018, 04_NE_2018, 07_C_2018, 08_C_2018, 19_C_2018, 20_S_2018, 15_S-I_2018, 21_S-I_2018.

³¹ Intervista18_C_2018.

però i limiti di alcune esperienze non sempre adeguate o gratificanti.

Sono al corrente di un ragazzo dello scientifico che, collocato al museo geologico, ha di fatto svolto un lavoro di pulizie. Ovviamente non abbiamo più chiesto la collaborazione di quella struttura (04_NE_2018).

Essendo un alberghiero, hanno svolto servizio in cucina, nei laboratori di pasticceria, in sala ristorante. Alcuni hanno svolto lavori che non sarebbero dovuti toccare a loro, come ridipingere pareti della cucina (10_S_2018).

Riguardo alla possibilità di trasformare il tirocinio svolto durante il periodo di alternanza in un lavoro vero e proprio, sono soltanto alcuni docenti degli istituti professionali e tecnici a segnalare dei casi positivi. Si tratta però soprattutto di testimonianze provenienti da scuole collocate all'interno di realtà territoriali nelle quali alcuni titoli di studio risultavano richiesti dal mercato del lavoro anche prima dell'introduzione dell'obbligo di questi progetti formativi e appare dunque difficoltoso valutare il reale valore aggiunto da questi percorsi.

Posso dire che tutti i miei ragazzi hanno visto trasformata la loro esperienza di alternanza scuola-lavoro in lavoro retribuito. Ne diplomiamo talmente pochi che le aziende fanno a gara ad accaparrarseli (01_NO_2018).

Sì, nel corso degli anni passati, quando non si parlava ancora di alternanza scuola-lavoro ma di stage, al turistico mi è capitato di sentire di studenti che sono stati assunti in agenzie di viaggio, al termine del corso di studi (17_NO_2018).

Gli insegnanti di istituti tecnici e professionali situati nel Meridione descrivono una situazione diversa, con rari casi di assunzioni al termine dell'alternanza scuola-lavoro e comunque a tempo determinato³². Soprattutto in alcuni settori, come l'indirizzo turistico e alberghiero, il bilancio risulta decisamente negativo, dato che prima della L. 107/2015 la maggior parte degli studenti lavorava in estate con una retribuzione adeguata mentre in conseguenza della riforma scolastica la stessa attività viene svolta a titolo gratuito o comunque con compensi inferiori.

Sì, una ragazza di un istituto professionale alberghiero ha lavorato in estate trovandosi bene in un albergo a "5 stelle". Per quanto di mia conoscenza, trattata umanamente bene ma pagata male, anche se lei è stata molto soddisfatta. Tutto è relativo. Altri alunni invece non hanno guadagnato nulla, perdendo anche il solito lavoro stagionale in ristoranti e alberghi (12_S_2018).

³² Interviste 10_S_2018, 12_S_2018.

I docenti che insegnano nei licei non risultano essere a conoscenza di alcuna trasformazione dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro in contratti di lavoro anche se taluni sono consapevoli che le informazioni in loro possesso sono comunque limitate e potrebbero anche essere inficiate da una pregressa pregiudiziale negativa nei confronti di questa esperienza³³: «no, ma può essere che mi manchino informazioni. Mi sembra difficile, tuttavia... pregiudizio? (18_C_2018)»; «no. [...] Anche perché nel nostro territorio è impossibile ipotizzare qualsiasi forma di assunzione lavorativa in futuro» (21_S-I_2018).

La congruità delle esperienze svolte rispetto agli indirizzi di studi e la possibilità, sia pure non frequente, di trasformare questa attività in un contratto di lavoro sono evidentemente fattori che influiscono sul gradimento degli studenti. In questo senso non stupisce che la maggior parte dei docenti degli istituti professionali e tecnici riferiscono un livello di soddisfazione generalizzato («nel 90% dei casi [gli studenti] sono soddisfatti», 01_NO_2018), anche se non mancano diverse criticità, segnalate soprattutto nel Meridione, dovute soprattutto alla mancata retribuzione: «[ritengono l'alternanza] utile, ma si lamentano che non sia retribuita, considerato che molti di loro svolgono lo stesso lavoro del personale regolarmente assunto» (10_S_2018). Diversa appare la situazione nei licei, dove la maggior parte degli insegnanti intervistati segnala un diffuso malcontento di una parte degli studenti³⁴ che sembra dipendere soprattutto dal tipo di tirocinio effettuato e dal numero eccessivo di ore impiegate per lo svolgimento di queste mansioni: «dipende... alcune attività li hanno coinvolti, altre sono state considerate una perdita di tempo» (13_S-I_2018); «le lamentele sono tante in merito all'utilità e al tempo impiegato, solo pochi sono soddisfatti» (14_S-I_2018).

Alcuni docenti sottolineano invece soprattutto l'atteggiamento passivo di questa particolare generazione di studenti, che appare poco incline alle contestazioni e che sembra accettare ogni cosa come inevitabile³⁵.

Non mi sembrano né particolarmente soddisfatti né insoddisfatti. Subiscono. Ma subiscono anche le lezioni svolte in classe. Mi sembrano generazioni piuttosto "passive". Brontolano, talvolta, più che altro per la difficoltà di conciliare studio e alternanza in certi periodi dell'anno scolastico, quando

³³ Interviste 02_NO_2018, 03_NO_2018, 04_NE_2018, 07_C_2018, 08_C_2018, 18_C_2018, 19_C_2018, 11_S_2018, 20_S_2018, 14_S-I_2018, 15_S-I_2018, 16_S-I_2018, 21_S-I_2018.

³⁴ Interviste 04_NE_2018, 08_C_2018, 13_S-I_2018, 14_S-I_2018, 15_S-I_2018, 21_S-I_2018.

³⁵ Interviste 07_C_2018, 18_C_2018, 19_C_2018, 20_S_2018.

interrogazioni e verifiche sono più pressanti (18_C_2018).

Mi pare che ormai accettino l'esperienza come ineluttabile e come parte costitutiva del loro percorso (19_C_2018).

Se da una parte il livello di gradimento del tirocinio e soprattutto i benefici concreti derivanti da questa esperienza variano in relazione all'indirizzo di studi e al contesto territoriale, dall'altra, a distanza di due anni dalle prime interviste, nella percezione dei docenti sembra emergere con maggiore evidenza il vantaggio soprattutto per le imprese private che possono formare i lavoratori senza aggravio di spese³⁶: «poter conoscere prima di un'eventuale assunzione il ragazzo. Poterlo fare a costo zero è sicuramente un vantaggio per loro» (01_NO_2018); «avere a disposizione personale non retribuito (07_C_2018)»; «lavoro sotto costo e... pedalare» (12_S_2018). Alcuni insegnanti tuttavia manifestano maggiori perplessità riguardo agli eventuali benefici ottenuti dalle imprese³⁷ e una docente dell'area Sud-Isole conclude in modo pessimistico di non aver riscontrato «alcun vantaggio né per le aziende, né per gli studenti» (21_S-I_2018).

A proposito delle convenzioni stipulate con le imprese si evince che la maggior parte dei docenti intervistati trova improprio assimilare il ruolo della scuola a quello di una agenzia interinale³⁸. In realtà durante l'alternanza scuola-lavoro si verifica una forma di distacco dello studente-lavoratore equiparabile a quella disciplinata dal D.Lgs. 10 Settembre 2003, n. 81, art. 30 e questo costituisce un chiaro indicatore della penetrazione della logica del *workfare* in campo educativo (Grimaldi e Serpieri 2013).

Peraltro «tutti gli obblighi di prevenzione e protezione sono a carico del distaccatario, fatto salvo l'obbligo a carico del distaccante di informare il lavoratore sui rischi tipici generalmente connessi allo svolgimento delle mansioni per le quali egli viene distaccato» (D.Lgs. 9 Aprile 2008, n. 81, art. 3, co. 6). I corsi sulla sicurezza sui luoghi di lavoro, secondo quanto dichiarato dagli stessi insegnanti, risultano in effetti essere stati frequentati da quasi tutti i docenti intervistati. Meno chiaro appare invece il rispetto della normativa sull'obbligo di frequenza ai corsi per gli studenti tirocinanti, dato che alcuni insegnanti negano che siano

³⁶ Interviste 01_NO_2018, 07_C_2018, 08_C_2018, 18_C_2018, 12_S_2018, 14_S-I_2018, 15_S-I_2018.

³⁷ Interviste 17_NO_2018, 04_NE_2018, 13_S-I_2018, 21_S-I_2018.

³⁸ Interviste 02_NO_2018, 03_NO_2018, 17_NO_2018, 04_NE_2018, 05_NE_2018, 06_NE_2018, 09_C_2018, 19_C_2018, 11_S_2018, 12_S_2018, 20_S_2018, 13_S-I_2018, 16_S-I_2018.

stati effettuati³⁹ o dichiarano di non esserne a conoscenza («non lo so», 10_S_2018; «non ne sono a conoscenza», 12_S_2018; «no, non sono previsti corsi per loro», 20_S_2018; «non mi risulta», 15_S-I_2018). In un caso, una docente rileva il paradosso di aver obbligato gli studenti a svolgere il corso sulla sicurezza online ma senza le pause previste proprio per l'uso dei videotermini.

I ragazzi sono stati costretti a seguire tutta la mattina, dalle 8.30 alle 13.00, seduti davanti ai computer con le cuffie il proprio corso sulla sicurezza venendo in tal modo, paradossalmente, a non rispettare le norme sulla sicurezza dei lavoratori che svolgono mansioni di fronte ai videotermini. Infatti non sono state seguite le procedure giuste e non sono stati dati ai ragazzi gli opportuni tempi di recupero (08_C_2018).

Il rischio sotteso a pratiche di questo genere è che siano in qualche modo assimilate delle prospettive cognitive e valoriali derivate dalle strutture dominanti (Bourdieu e Wacquant, 1992). Nel caso specifico viene naturalizzata l'idea che le norme sulla sicurezza e sulla tutela della salute debbano essere conosciute ma non necessariamente rispettate, soprattutto in presenza di obiettivi di produzione non procrastinabili.

Il tutor per l'alternanza scuola-lavoro della scuola è tenuto in primo luogo a verificare che tutti gli studenti abbiano frequentato i corsi di formazione sulla sicurezza. Tuttavia, le sue responsabilità in questo ambito non si limitano a questo. Dovrebbe infatti andare a verificare personalmente la sicurezza dei luoghi di lavoro, accompagnato dal consulente della scuola, acquisire la scheda di rischio e chiedere la sua integrazione nel Documento di valutazione dei rischi per l'alternanza scuola-lavoro (D.Lgs. 9 Aprile 2008, n. 81, art. 29). In mancanza del rispetto della corretta procedura, in caso di incidenti sul lavoro, il tutor della scuola e il dirigente scolastico sono perseguibili penalmente. Dalle testimonianze dei docenti intervistati sembra emergere invece una scarsa consapevolezza della responsabilità che questa attività comporta: «non credo che [i tutor] ne siano del tutto consapevoli», 04_NE_2018; «assolutamente no», 08_C_2018; «no. Forse perché non a tutti è capitato, come alla sottoscritta, di essere moglie di uno che lavorava in fabbrica, dove, purtroppo, gli incidenti sul lavoro accadevano e accadono», 18_C_2018; «no, sennò non accetterebbero» 11_S_2018; «credo di no. Molti sono convinti che le misure di sicurezza si riferiscano solo all'edificio scolastico», 14_S-I_2018.

La verifica della sicurezza nei luoghi in cui si svolge l'alternanza

³⁹ Intervista 07_C_2018.

scuola-lavoro è in realtà una questione centrale e si aggiunge alle molteplici attività richieste agli insegnanti in conseguenza dell'introduzione dei tirocini obbligatori. Una docente di un liceo dell'area del Nord Est rileva in particolare che il carico di lavoro è aumentato in maniera considerevole.

L'attività di alternanza scuola-lavoro ha comportato un aggravio di lavoro per i docenti che sono chiamati a rintracciare sul territorio possibili partner con cui pattuire una convenzione di natura contrattuale; seguire il percorso di alternanza dei singoli alunni, talvolta anche in estate; valutare l'esperienza svolta dagli studenti chiedendo loro la produzione di relazioni; formulare criteri di misurazione e valutazione dell'esperienza in completa autonomia, talvolta anche in dissonanza con altri istituti... questo aspetto non è secondario, vista anche la mobilità degli alunni; stabilire il peso che tale esperienza potrà avere sull'esito finale del percorso degli studenti (04_NE_2018).

Alcuni insegnanti degli istituti tecnici e professionali del Nord Italia delineano un quadro più positivo che deriva dall'esperienza maturata in passato e da un contesto territoriale dove è ancora presente una diffusa domanda di lavoro⁴⁰.

Per quanto ci riguarda si [l'esperienza è positiva]. Ma questo avveniva anche prima dell'avvento della L. 107/2015. I nostri studenti, soprattutto quelli del corso manutentori trovano lavoro immediatamente presso le aziende che li hanno ospitati durante lo stage. Per i nostri ragazzi è una buona opportunità (01_NO_2018).

Anche gli insegnanti degli istituti professionali e tecnici situati in Italia centrale e meridionale rilevano alcuni aspetti positivi dell'alternanza scuola-lavoro («uscire dall'ambiente protetto della scuola e misurarsi con un mondo di adulti, mettersi alla prova», 10_S_2018; «se organizzata bene sicuramente potrebbe essere fonte di esperienze con opportunità di avviare piccole imprese nel turismo», 12_S_2018), ma, come abbiamo visto, non mancano di sottolineare che i tirocini gratuiti hanno di fatto ridotto sensibilmente le possibilità di ottenere contratti stagionali per molti studenti.

Tra gli insegnanti dei licei, prescindendo dalla difficoltà iniziale di reperire aziende, enti pubblici e privati in alcuni territori, i giudizi più positivi o comunque meno negativi provengono da coloro che prestano servizio in scuole a indirizzo linguistico e artistico nel Meridione d'Italia, che già nel 2016 avevano messo in evidenza le potenzialità

⁴⁰ Interviste 01_NO_2018, 17_NO_2018, 05_NE_2018, 06_NE_2018.

formative dell'alternanza scuola lavoro: «serve per essere più consapevoli della realtà che esiste fuori dalla scuola e integrare i saperi con le competenze» (11_S_2018); «da noi l'esperienza non è tragica come in altre scuole» (16_S-I_2018).

Più critici risultano i commenti di altri docenti dei licei⁴¹. Alcuni insegnanti sottolineano soprattutto la perdita di ore di lezione («di fatto i ragazzi trascorrono molto tempo presso enti o aziende, senza imparare nulla, anzi sacrificando ore altrimenti dedite allo studio», 07_C_2018), altri esprimono la loro contrarietà a un modello educativo che sembra adattarsi sempre di più alle richieste del mercato del lavoro: «in generale non sono contraria a un'attenuazione del tradizionale impianto teorico dei licei e, per usare un anglicismo di "moda", il *learning by doing* non mi sembra sbagliato [...]. Ma l'alternanza, a mio avviso, è un'altra cosa: sembra proprio l'allenamento del futuro precario a vita» (18_C_2018); «la filosofia di una scuola che sia funzionale alle aziende mi sembra un obbrobrio» (14_S-I_2018).

Un docente, pur esprimendo la sua contrarietà al nuovo modello educativo proposto dalla riforma della scuola, sottolinea la difficoltà di tracciare un bilancio complessivo di questa esperienza per la presenza di almeno due fattori che incidono sulla utilità o meno di questa attività.

In generale ho un'opinione negativa dell'alternanza scuola-lavoro, in quanto non ne condivido le premesse ideologiche. Dovendo valutare l'esperienza, credo che occorra tenere presenti almeno due variabili: il tipo di scuola e il contesto in cui si opera. Ci sono situazioni ottimali in cui l'alternanza scuola-lavoro funziona, ma in troppi casi danneggia l'attività didattica, senza peraltro conseguire i risultati per cui è stata concepita (15_S-I_2018).

Si tratta proprio delle variabili che sono state prese in esame nel corso della ricerca, che in effetti sono risultate rilevanti e hanno consentito di evidenziare situazioni ed esperienze molto diverse tra loro all'interno di una realtà scolastica sempre più articolata e complessa.

CONCLUSIONI

Le raccomandazioni provenienti dall'Unione Europea, nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* (European Council, 2006) e del successivo programma "Europa 2020" (European Commission 2010), hanno

⁴¹ Interviste 02_NO_2018, 03_NO_2018, 04_NE_2018, 07_C_2018, 08_C_2018, 18_C_2018, 19_C_2018, 20_S_2018, 14_S-I_2018, 15_S-I_2018, 16_S-I_2018, 21_S-I_2018.

contribuito a delineare un nuovo modello educativo fondato sulle “competenze” (Cresson e Flynn, Eds. 1995; Delors et al. 1996) ritenute “chiave” per il sistema capitalistico del nuovo millennio. Lo Stato italiano ha da tempo recepito queste indicazioni con particolare riferimento alla necessità di alternare percorsi di studio ed esperienze lavorative per cercare di promuovere la cultura del lavoro e dell’imprenditorialità, soprattutto dopo l’incremento della disoccupazione giovanile causata dalla “grande recessione” iniziata nel 2007. Con la L. 107/2015, in particolare, l’alternanza scuola-lavoro è divenuta parte costitutiva del percorso formativo degli studenti italiani e al termine del primo triennio di applicazione è possibile provare a delineare un primo bilancio di questa esperienza.

Dalle dichiarazioni dei docenti intervistati nel corso di questa indagine di carattere esplorativo emergono alcune ricadute positive di queste esperienze che si sono in alcuni casi trasformate in contratti di lavoro, sia pure a tempo determinato. Questi esempi virtuosi di relazioni produttive tra scuola e mondo del lavoro sembrano però riguardare quasi esclusivamente le scuole professionali e tecniche con sede nel Nord Italia, in aree nella quali la domanda di lavoro per alcune particolari posizioni è molto elevata. Risulta quindi difficoltoso compiere una valutazione dell’effettivo valore aggiunto dall’alternanza scuola-lavoro nel favorire l’occupazione, anche se indubbiamente la possibilità di formare i futuri lavoratori senza alcuna spesa costituisce un vantaggio per le aziende.

Come riferiscono alcuni insegnanti, la mancata retribuzione in alternanza costituisce peraltro motivo di malcontento da parte degli studenti delle scuole professionali e tecniche, dato che la loro professionalità, effettivamente operativa in ambito lavorativo, era ricercata e adeguatamente remunerata durante le stagioni estive prima dell’entrata in vigore della L.107/2015.

Nei licei, soprattutto in quelli tradizionali come il classico o lo scientifico, emerge invece il problema della scarsa pertinenza tra l’attività svolta in alternanza scuola-lavoro rispetto a questi indirizzi di studio che offrono una preparazione generale, non immediatamente traducibile in una figura professionale. Le competenze teoriche acquisite a scuola sono inadeguate per comprendere a fondo la natura del lavoro per il quale si svolge il tirocinio e conseguentemente il ruolo degli adolescenti risulta in gran parte passivo. Se da una parte queste esperienze possono essere comunque utili per orientare o riorientare gli studenti verso il loro percorso futuro, dall’altra il rischio è che, anche a causa di incontri con soggetti inadeguati, il precoce impatto con

professioni che richiedono alte specializzazioni si trasformi in un tempo sottratto alla formazione delle elevate competenze richieste proprio per queste attività. I progetti di alternanza nei licei peraltro si traducono talora in sporadiche esperienze compiute in ambienti molto diversi tra loro. Questa circostanza non favorisce l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, anche se alcuni insegnanti, interpretando liberamente la L. 107/2015, hanno attivato corsi finalizzati al conseguimento di certificazioni linguistiche o informatiche richieste in ambito lavorativo.

Una delle principali criticità emerse dalle interviste è soprattutto quella relativa alla difficoltà di reperire imprese ed enti privati nelle vicinanze delle scuole in alcune aree depresse del territorio italiano. Per effettuare le ore di alternanza scuola-lavoro, gli studenti sono talora costretti a spostarsi con mezzi propri e senza che sia previsto un rimborso per le spese sostenute. La possibilità di svolgere l'attività di formazione anche all'estero, in particolare, se da una parte rappresenta una importante opportunità di formazione all'interno di altri contesti lavorativi, con l'occasione di rafforzare le competenze nelle lingue straniere, dall'altra, dato il costo elevato di queste attività, rischia di aggravare le disuguaglianze di opportunità di istruzione.

Il tentativo di superare la tradizionale distinzione tra cultura teoretica e prassi costituisce indubbiamente un passo in avanti verso il cambiamento di un modello di scuola classista ancora fortemente improntato sulla "Riforma Gentile". Tuttavia anche la nuova riforma mantiene inalterata la distinzione tra percorsi liceali e tecnico-professionali, declinando la formazione lavorativa in base all'indirizzo intrapreso - 400 ore per gli istituti professionali e tecnici e 200 ore per i licei -⁴², che peraltro risulta fortemente orientato dall'origine socio-economica e culturale delle famiglie (Ballarino e Checchi, 2006; Ballarino e Schadee, 2006; Bonichi 2010; Brunello e Checchi, 2007; Gasperoni, 2008; Gremigni, 2018; Parziale, 2016; Pitzalis, 2012; 2017).

Come testimoniano i docenti intervistati, le ore di alternanza scuola-lavoro effettuate durante l'orario scolastico, sottraendo tempo alle discipline curricolare, producono in generale la conseguenza di impoverire la preparazione degli alunni. Anche se il MIUR sottolinea formalmente il valore fondamentalmente educativo dell'alternanza scuola-lavoro e non mancano alcuni esempi di "buone pratiche" (Fon-

⁴² Recentemente il nuovo Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Marco Bussetti, ha ridotto le ore di alternanza scuola-lavoro e adottato un nuovo nome per questo tipo di formazione: Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. La Legge di bilancio per il 2019 prevede comunque più ore per gli studenti degli istituti tecnici (150) e professionali (210) rispetto a quelle che dovranno svolgere coloro che frequentano i licei (90).

dazione Di Vittorio 2018), dalle dichiarazioni degli insegnanti questi tirocini risultano formativi solo nella misura in cui può esserlo ogni esperienza extrascolastica. Peraltro, la scelta di richiedere agli studenti del triennio dei licei l'effettuazione di circa la metà delle ore previste per coloro che frequentano il secondo biennio e ultimo anno degli istituti professionali e tecnici evidenzia il carattere prevalentemente professionalizzante dell'alternanza scuola-lavoro. Di conseguenza, in presenza di un elevato numero di ore di tirocinio, come previsto per gli istituti tecnici e professionali, gli effetti negativi sul piano culturale non possono che risultare accentuati per studenti già in origine più svantaggiati, acuendo ulteriormente le disuguaglianze di opportunità educative ancora oggi presenti in Italia (ISTAT, 2017).

La criticità maggiore prodotta dall'introduzione dell'obbligo di alternanza scuola-lavoro riguarda soprattutto il modello culturale che viene proposto. Emerge infatti con chiarezza anche da questa indagine che la cultura umanistica e tutte le forme di conoscenza pura, che un tempo costituivano il fulcro della formazione culturale di tutti gli studenti, sia pure con un diverso peso nei tre rami della formazione liceale, tecnica e professionale, risultano marginalizzate per dare un crescente spazio al sapere applicativo e alle competenze acquisite attraverso apprendimenti non formali e informali. Il neoliberalismo si diffonde così all'interno dell'istruzione pubblica, che assume come obiettivo educativo fondamentale quello di promuovere i rapporti con l'industria e la cultura imprenditoriale più adatta alla *New/Net/Knowledge Economy* (Olssen e Peters, 2005).

I decreti attuativi della L. 107/2015 e altri recenti decreti (D.Lgs. 13 Aprile 2017, n. 62; D.M. 3 Ottobre 2017, n. 742) hanno confermato la centralità delle competenze, del lavoro e dell'educazione all'imprenditorialità nella formazione scolastica. Da questa normativa ministeriale e dal recente Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado sull'*Educazione all'imprenditorialità* (MIUR 2018a) - anch'esso predisposto nell'ambito delle indicazioni in materia provenienti dall'Unione Europea (Bacigalupo et al. 2016) - emerge con chiarezza un apparato ideologico teso a orientare la nuova generazione verso una visione fondamentalmente utilitaristica della realtà e dello studio, dove si attribuiscono all'individuo doveri e possibilità fondati su un presunto libero arbitrio privo di condizionamenti sociali, secondo il mito del "self-made-man". Soprattutto si richiede che la colpa in caso di fallimento, nell'ambito della nuova progettualità orientata al lavoro presente nel mondo dell'istruzione, debba essere introiettata dai giovani studenti senza alcun riferimento alle differenti opportunità offerte da un

diverso posizionamento nel campo sociale che è funzione della qualità e della quantità dei capitali posseduti da ciascun agente. La disuguaglianza sostanziale viene così celata da una uguaglianza formale e in questo senso la scuola sembra continuare non solo a mantenere immutati i dispositivi di riproduzione sociale, ma anche a esercitare una forma di violenza simbolica difficile da eradicare (Bourdieu e Passeron, 1970).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BACIGALUPO, M., KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., VAN DEN BRANDE, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Brussels: European Commission. doi:10.2791/593884
- BAGNASCO, A. (1984). *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., CHECCHI, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., SCHADEE, H. (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea. *Polis*, 20(2), 207-228. doi: 10.1424/22553
- BAUMAN, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BECK, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- BENADUSI, L., MOLINA, S., a cura di (2019). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- BICHI, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- BONICHI, F. (2010). *Istituzioni educative e riproduzione dell'ordine sociale*. In G. PAOLUCCI (a cura di). *Bourdieu oltre Bourdieu* (pp. 219-251). Torino: UTET.
- BOURDIEU, P. (Éd.) (1993). *La Misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (1998). *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris: Éditions Liber.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour*

- une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Milleuit.
- BOURDIEU, P., WACQUANT L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOUTANG, Y. M. (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- BRUNELLO, G., CHECCHI, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, 52, 781-861. doi: 10.1111/J.1468-0327.2007.00189.x
- CARDANO, M. (2006, 1^a ed., 2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- CARDANO, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- CRESSON, É., FLYNN, P. (Eds.) (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Luxembourg: European Commission. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- DARDOT, P., LAVAL, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, A., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., PADRON QUERO, M., SAVANE, M.A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., WON SUHR, M., NANZHAO, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- DRUCKER, P. (1957). *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" World*. New York: Harper & Brothers.
- DRUCKER, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. London: Butterworth-Heinemann Ltd.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-capitalist Society*. New York: Harper-Business.
- DRUCKER, P. (1994). *Knowledge Work and Knowledge Society. The Social Transformations of this Century*. Conference at Harvard University (John F. Kennedy School of Government). <https://iop.harvard.edu/forum/knowledge-work-and-knowledge-society-social-transformations-century>
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Brussels: European
-

- Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=en>
- EUROPEAN COMMISSION (2013a). *Council Recommendation of 22 April 2013 on Establishing a Youth Guarantee*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2013:120:FULL&from=EN>
- EUROPEAN COMMISSION (2013b). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Lisbon European Council - 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Brussels: European Council. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm?text Mode=on
- EUROPEAN COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*. Brussels: European Council. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- EUROPEAN COUNCIL (2013). *European Alliance for Apprenticeships Council Declaration*. Brussels: European Council. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>
- EUROPEAN COUNCIL (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA Relevance)*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&qid=1550423002420&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&qid=1550423002420&from=EN)
- FONDAZIONE DI VITTORIO (2018). *I modelli di successo della formazione duale. 25 casi di Alternanza Scuola-Lavoro*. <https://www.fondazionevittorio.it/sites/default/files/content-attachment/WE4YOUTH-ebook-I-MODELLI-DI-SUCCESSO-DELLA-FORMAZIONE-DUALE-25-casi.pdf>
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- FUMAGALLI, A. (2011). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un*
-

- nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- 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* (pp. 29-97). Roma: I libri del Fondo Sociale Europeo.
- GIANTURCO, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Milano: Guerini.
- GIDDENS, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile Books.
- GOBO, G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci.
- GORZ, A. (2003). *L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Éditions Galilée.
- GREMIGNI, E. (2018). *Campo educativo e "Buona scuola". Narrazioni in rete di alcune conseguenze sociali e politiche della legge 107/15*. Pisa: Pisa University Press.
- GRIMALDI, E., SERPIERI, R. (2013). Privatising Education Policy-making in Italy: New Governance and the Reculturing of a Welfarist Education State, *Education Inquiry*, 4(3), 443-472. doi: 10.3402/edu.i.v4i3.22615
- HABERMAS, J. (1998). *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- HOBBSAWM, E. J. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. London: Michael Joseph.
- ISTAT (2017). *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*. Roma: ISTAT. <https://www.istat.it/it/files/2017/04/Studenti-e-scuole.pdf>
- KRÜGER, K. (2006). El concepto de la Sociedad del Conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683).
- KUMAR, K. (1995). *From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World*. Oxford, UK: Blackwell.
- LANE, R. E. (1966). *The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society*. *American Sociological Review*, 31(5), 649-662.
- MARTELL, L. (2010). *The Sociology of Globalization*. Cambridge: Polity Press.
- MIUR (2015). *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*. Roma: MIUR. http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf
- MIUR (2016). *Focus "Alternanza scuola-lavoro". Anno Scolastico*
-

- 2015/2016. Roma: MIUR. http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_AS_L_2015_2016_v4.pdf
- MIUR (2018a). *Educazione all'imprenditorialità. Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*. Roma: MIUR.
- MIUR (2018b). *Focus "Alternanza scuola-lavoro". Anno scolastico 2016/2017*. Roma: MIUR. http://www.mieur.gov.it/documents/20182/0/Focus_AS_L_2016_2017.pdf/b25882a9-4649-4057-b337-f3937f23475a?version=1.0
- OLSSSEN, M., PETERS, M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3). doi: 10.1080/02680930500108718
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- PASTORE, G. (2015). *L'Italia della conoscenza. Ritardi, retoriche e opportunità*. Pisa: Pisa University Press.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguglianze. *Scuola democratica*, 6(ns), 26-44.
- PITZALIS, M. (2017). Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico. In E. Susca (a cura di). *Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- RITZER, G., DEAN, P. (2015). *Globalization: A Basic Text*. Oxford: Wiley Blackwell.
- RULLANI, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- SCHULTZ, T. W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press.
- STEHR, N. (1994). *Knowledge societies*. London: Sage.
- STEHR, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: Sage.
- VERCELLONE, C. (2006). *Capitalismo cognitivo*. Roma: Manifestolibri.
-

MOBILITÀ E MIGRAZIONI QUALIFICATE NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

Teorie, processi e prospettive

di *Gerardo Pastore e Gabriele Tomei**

Abstract

In contexts with “improved” networking, all forms of mobility - including the geographical mobility of knowledge and workers - appear to be within the range of possibilities and are almost ceaselessly encouraged, sometimes leading to a chain of events that generates new material conditions and new types of ideal that do not always reflect the actual situation. This logic also applies in the case of high-skilled migration, which promotes (or impedes) the circulation of human and social capital, skills and knowledge through mobility (or immobility). From this perspective, exploring the contradictions of the flows of high-skilled migrants entering and leaving different countries and the devices that facilitate or inhibit this circulation, reveals one of the most important dynamics of growth in countries that attract knowledge, and likewise recession, both in countries of origin which become subject to a brain drain, and destination countries which discourage or block this mobility. This paper aims to reconstruct the theoretical debate on skilled migration in the knowledge society context, through a broad and systematic critical analysis of the scientific debate.

Keywords

Knowledge society, skilled migration, brain drain, brain circulation

* GERARDO PASTORE è ricercatore in Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa.

E-mail: gerardo.pastore@unipi.it

GABRIELE TOMEI è Professore associato di Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa.

E-mail: gabriele.tomei@unipi.it

1. INTRODUZIONE

Da ormai oltre un decennio, complice la pesante crisi economico-finanziaria, si assiste ad una ripresa delle emigrazioni dai paesi dell'Europa mediterranea verso i poli di sviluppo centro-settentrionale del continente. All'interno di questi flussi sono aumentate anche le cosiddette migrazioni qualificate, composte in larga misura (anche se non esclusivamente) da giovani che si muovono all'interno dello spazio europeo per proseguire gli studi, specializzarsi o cercare un impiego coerente con il proprio profilo di competenze maturate.

Sebbene si tratti generalmente di trasferimenti all'estero per un periodo superiore ai 12 mesi, che quindi sarebbero da ricomprendere nella categoria delle migrazioni, questi spostamenti conservano in molti casi una serie di caratteristiche tipiche della mobilità di breve periodo: temporaneità del progetto migratorio (legata allo specifico contratto o progetto di ricerca), circolazione tra più sedi e periodici ritorni in patria, mantenimento relazioni e contatti frequenti con la comunità di origine (Recchi, 2013). Nel caso degli spostamenti interni a spazi giuridici sovranazionali (come tra i paesi della UE), alle precedenti caratteristiche si aggiunge il godimento di tutele analoghe a quelle dello Stato di cui si è cittadini.

In questi casi, pertanto, migrazione e mobilità sono fenomeni che sempre più si differenziano quasi esclusivamente sotto il profilo giuridico. Dal punto di vista sostanziale entrambe partecipano del dinamismo della globalizzazione e devono essere concettualizzate come parti integranti ed essenziali del processo di trasformazione sociale che ha radicalmente modificato il modello di sviluppo globale negli ultimi trent'anni, aumentandone le asimmetrie (Castles, 2001). Tale trasformazione introduce anche in Europa una nuova polarizzazione dei flussi di migranti altamente qualificati: una mobilità che dilata ulteriormente le distanze socio-economiche tra i paesi del sud e quelli del nord.

Migrazioni e mobilità sono attivate dallo sviluppo dei paesi di destinazione e dal sottosviluppo di quelli di origine, ma al tempo stesso stimolano e attivano nuove dinamiche di sviluppo in entrambi¹. Questa logica vale anche nel caso delle migrazioni qualificate intraeuropee, che attraverso la mobilità (o immobilità) delle persone realizzano (o impediscono) la circolazione di capitale umano e sociale, di competenze e di sapere. In questa prospettiva lo studio dei flussi di migranti qualificati che

¹ Dobbiamo qui però ricordare che nel medio periodo, anche lo sviluppo di un paese povero non riduce ma incentiva i flussi migratori verso l'estero. Il fenomeno è conosciuto con il nome di 'migration hump' (Martin e Taylor, 1996)

entrano e che escono dai diversi paesi, così come quello dei dispositivi che facilitano o inibiscono tale circolazione, consente di evidenziare una delle dinamiche più rilevanti della crescita dei territori che attraggono conoscenze e, parallelamente, della recessione sia dei paesi di origine che subiscono il *brain drain*, sia di quelli di destinazione che scoraggiano o bloccano tale mobilità. Non è un caso quindi che il tema delle nuove migrazioni qualificate intraeuropee sia attualmente al centro degli interessi conoscitivi e di ricerca della comunità dei sociologi, degli economisti e dei geografi delle migrazioni. A partire da un'ampia e sistematica analisi critica della letteratura scientifica, il presente contributo avvia una sistematizzazione e ricostruzione del dibattito teorico sul tema delle migrazioni qualificate nel quadro di quella che forse con troppa sollecitudine viene definita "società della conoscenza".

2. SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA E VALORIZZAZIONE DEI SAPERI²

Nel tracciare i possibili percorsi di sviluppo delle società contemporanee si discute spesso di società della conoscenza (Böhme and Stehr, 1986; Drucker, 1957; 1969; 1994; Lane, 1966; Stehr, 1994; 2001). Espressione che, oltre a richiamare l'elevato grado di complessità e di contraddittorietà degli odierni sistemi sociali (Bauman, 2002; Beck, 2000; Bell, 1973; Boutang, 2011; Castells, 2002; Cotesta, 2004; Fumagalli, 2011; Gallino, 2015; Giddens, 1994; Gorz, 2003; Kumar, 2000; Martell, 2011; Sennett, 1999; 2006; Touraine, 1993; 2008), segnala il ruolo di primo piano che la conoscenza dovrebbe rivestire nella definizione di azioni politiche centrate sulla costruzione di un "nuovo" modello di società (Morin, 2012; Touraine, 2012). In questa direzione sembra si assista all'affermazione e stabilizzazione di un'idea di progresso che trova la sua ragion d'essere proprio nella conoscenza, come risorsa strategica in grado di garantire benessere diffuso, assicurare lo sviluppo dell'individuo, della società e dell'economia.

Già nel 1957, Peter Drucker attribuisce alla conoscenza una rinnovata funzione nella definizione di una "nuova" visione del mondo, ovvero della percezione dell'ordine, del potere, dello sviluppo, dell'innovazione, della ricerca, dell'educazione (Drucker, 1957). Ma solo nei suoi lavori successivi, nel quadro di un lungo percorso di ricerca sulle trasformazioni del capitalismo e dei sistemi di produzione, parlerà in modo esplicito di "Knowledge society" e di "Knowledge wor-

² Questa parte del lavoro riprende, aggiorna, rielabora, quanto contenuto nei seguenti lavori: Tomei (2017a); Pastore (2015; 2017; 2019).

ker” (Drucker 1969; 1993). La rivoluzione annunciata è quella del “management delle conoscenze” che sostituirebbe, nell’attuale stadio del capitalismo, il “management dei lavoratori” dell’epoca taylorista e fordista. Il riferimento specifico è ai cambiamenti occupazionali e alla crescente importanza del «capitale umano» nelle nuove forme di organizzazione del lavoro (Becker, 2008; Schultz, 1971; Stehr, 1994). Si individua nella conoscenza la risorsa strategica, la cui gestione è cruciale per il successo e la competitività, tanto delle singole imprese quanto degli interi sistemi economici e sociali.

Tra il finire degli anni ’60 e l’inizio degli anni ’70 il dibattito sociologico intorno alla questione del “nuovo” modello di società si fa via via più serrato (Kumar, 2000). Molti studiosi attribuiscono al rapido sviluppo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione un ruolo di rilievo all’interno del generale processo di trasformazione delle società contemporanee (Bell, 1973, 1987; Castells, 1989, 2002; Wiener, 1950). Nel flusso di un costante “divenire”, l’informazione assume forme nuove rispetto al passato: in ambito economico e organizzativo, da semplice strumento per la produzione si trasforma in vero e proprio prodotto, i flussi informativi dunque vengono posti al centro dell’intero processo produttivo (Machlup, 1962, 1980, 1982); sul fronte culturale e sociale, invece, la disponibilità di un numero maggiore di informazioni e la capacità di acquisire conoscenza sono in grado di modificare notevolmente gli stili di vita e di comportamento.

Daniel Bell è tra i primi ad evidenziare l’importanza dell’informazione e della conoscenza nelle rinnovate ma pur sempre ibride configurazioni sociali. Il sociologo di Harvard segnala una nuova fase dello sviluppo economico e sociale, in cui la conoscenza e l’informazione stanno diventando la risorsa strategica e l’agente di trasformazione della società post-industriale proprio come la combinazione di energia, materie prime e tecnologia meccanica è stata il motore dello sviluppo della società industriale (Bell, 1973: 467; Bell, 1980). Manuel Castells parla in modo più specifico dell’affermarsi di un nuovo paradigma socio-tecnologico. Ciò che appare di particolare interesse nella riflessione di Castells è l’idea di sistema aperto in cui la dimensione strutturale si interseca sempre più con la valorizzazione delle cosiddette risorse immateriali (Castells, 2002). Ne consegue una radicale trasformazione delle categorie di spazio e tempo «ad opera dell’effetto combinato del paradigma della tecnologia dell’informazione e dei processi e delle forme sociali indotti dall’attuale cambiamento storico» (Castells, 2002, p. 435). Seguendo le elaborazioni teoriche di Castells, è possibile asserire che le società contemporanee tendono a costituirsi in-

torno a flussi: «flussi di capitali, flussi di informazione, flussi di tecnologia, flussi di interazione organizzativa, flussi di immagini, suoni e simboli» (Castells, 2002, p. 472). Da qui, la definizione dello spazio dei flussi come «organizzazione materiale delle pratiche sociali di condivisione del tempo che operano mediante i flussi» (ivi, p. 473). Nei “rinnovati” contesti reticolari tutte le forme di mobilità – compresa la mobilità geografica delle conoscenze e dei lavoratori – sembrano quindi collocarsi nell’orizzonte del possibile e quasi continuamente incoraggiate (Urry, 2007), dando talvolta luogo ad un concatenarsi di eventi che generano nuove condizioni materiali, ma anche nuovi tipi di immaginario (Sassen, 2008) non sempre corrispondenti alla realtà esperita.

Un simile orientamento è il filo conduttore della Strategia europea che, dal Libro bianco di Delors agli obiettivi di Lisbona e, nuovamente, nella Strategia “Europa 2020”, invita gli Stati membri a adottare misure per una crescita intelligente e inclusiva mediante investimenti in ricerca, sviluppo, innovazione, istruzione e formazione. Le formulazioni in questa direzione subiscono un’accelerazione e un’intensificazione, con evidenti associazioni alle dimensioni generali della cultura. Inoltre, con il Processo di Bologna – e i suoi sviluppi nel quadro strategico Education and Training 2020 – ma anche a seguito di numerose altre iniziative a sostegno della mobilità di studiosi e ricercatori, forse per la prima volta appare all’orizzonte, per quanto non particolarmente costrittiva, la visione di un destino europeo comune. Gli sforzi concreti da parte dell’Unione europea a supporto di questa strategia sono molteplici. Si pensi alle possibilità legate alle diverse linee del programma Erasmus Plus, un piano di interventi integrato che mette in campo risorse per attività di studio, formazione, di esperienze lavorative o di volontariato all’estero. O, ancora, al programma Horizon 2020 per la ricerca e l’innovazione che ha reso disponibili quasi 80 miliardi di euro di finanziamenti per un periodo di 7 anni (2014-2020) promuovendo e potenziando virtuose collaborazioni per la creazione di uno Spazio europeo della ricerca (SER). Anche le iniziative di finanziamento dell’European Research Council (ERC) si collocano nel medesimo orizzonte operativo con specifica attenzione all’affermazione e condivisione di eccellenze scientifiche in tutti i settori disciplinari.

In linea con le trasformazioni economiche, organizzative e socio-culturali, riconducibili ai processi di innovazione descritti, si fa strada l’idea di knowledge organization: un vero e proprio “sistema cognitivo” che restituisce l’immagine di organizzazioni e imprese “dematerializzate”, i cui tratti distintivi sono da ricercarsi nella stessa natura cognitiva dell’ambiente, nella pervasività delle conoscenze e competenze, nonché

nei circuiti relazionali sviluppati all'interno e all'esterno dei luoghi di lavoro (Senge, 1990; Miggiani, 1994; Nonaka and Takeuchi, 1997; Argyris and Schön, 1998; Butera, 2009).

Le conseguenze culturali, economiche e sociali di questo processo sono attentamente considerate, in termini critici, da un nutrito gruppo di studiosi che afferiscono al filone di ricerca sul "capitalismo cognitivo", espressione che preferiscono a quella di knowledge-based economy (Boutang, 2011; Fumagalli, 2011; Gorz, 2003; Marrazzi, 2015; Vercellone, 2006). Nello specifico, i teorici del capitalismo cognitivo intendono mostrare correttamente la dimensione storica ed il rapporto conflittuale tra i due termini che lo compongono: «il termine "capitalismo" designa la permanenza, nel cambiamento, delle invarianti fondamentali del sistema capitalistico, come il ruolo motore del profitto e la centralità del rapporto salariale [...]. Il termine "cognitivo" specifica la nuova natura del lavoro, delle sorgenti del valore e delle forme di proprietà sulle quali si basa l'accumulazione del capitale, nonché le contraddizioni che essa genera» (Vercellone, 2009, p. 32). La principale contraddizione è rintracciabile nel processo di "messa a valore" di tutte le dimensioni del 'lavoro vivo' e quindi anche delle componenti affettive, simboliche e creative della vita sociale del lavoratore (Boutang, 2011; Fumagalli, 2011). Nel complesso, la riflessione critica sui processi di accumulazione nell'epoca del capitalismo cognitivo interpreta la migrazione come un dispositivo di costituzione, allocazione e assoggettamento ottimale del capitale umano necessario e, per questo, indaga i livelli di precarizzazione e temporaneità dei rapporti contrattuali e l'alternarsi (o sovrapporsi) di occupazioni elementari e qualificate quali variabili chiave attraverso le quali esplorare le traiettorie dell'integrazione 'differenziale' dei migranti altamente qualificati e per rivelare i loro risultati, non sempre di successo (Mezzadra e Neilsen, 2014).

In quella che sovente viene definita "società dei saperi" alle conoscenze acquisite non corrisponde tout court il potere di giovarsene per migliorare la propria posizione sociale. A ciò, bisogna aggiungere che spesso i nuovi contesti non sono in grado di creare le condizioni per fare emergere il 'capitale potenziale' del lavoratore della conoscenza e offrirgli le possibilità per sviluppare al meglio la propria carriera. Investire in conoscenza non sempre è una priorità tradotta in interventi concreti e, spesso, i lavoratori della conoscenza – in modo particolare i giovani che si affacciano per la prima volta nel mondo del lavoro – sembrano pagare il prezzo delle crisi causate da un capitalismo speculativo: diminuzione dei redditi, precarietà occupazionale, compressione dello stato sociale, peggioramento delle prospettive di mobilità sociale e professionale. Nel

solco di queste tendenze si colloca il dibattito scientifico sulle migrazioni qualificate, un dibattito particolarmente articolato che cercheremo di approfondire nei paragrafi seguenti.

3. EMIGRAZIONI QUALIFICATE: TERMINI DELLA QUESTIONE E STATO DELLA RICERCA

Prima del 1988 il termine *high-skilled migrations* non presentava alcuna occorrenza tra i documenti indicizzati sul motore di ricerca Google. Tra il 1990 ed il 2007, però, la sua frequenza è cresciuta di 30 volte (Parsons et al. 2014) parallelamente alla considerazione che il fenomeno ha assunto presso l'opinione pubblica, la politica e la ricerca scientifica.

Oggi il termine è talmente impiegato e diffuso da essere addirittura oggetto di specifiche voci di dizionari enciclopedici (Iredale, 2016) e di manuali (Rajan, 2015). Programmi di ricerca pluriennali come “*Driver and Dynamics of High Skill Migrants*” (IMI, University of Oxford), “*High Skilled Migrations in Time of Crisis*” (EUI, Fiesole), “*Mobile Professionals*” (CMR, University of Sussex) hanno investito moltissime risorse e energie intellettuali per una sua adeguata esplorazione e analisi. Al tema è stata dedicata uno specifico workshop nell'ambito della 13° Conferenza di IMISCOE (Praga, luglio 2016) e due sessioni di discussione all'interno della conferenza internazionale del ISA RC31 (Doha, novembre 2016).

Questo aumento di interesse corrisponde alla intensificazione e alla globalizzazione del fenomeno (sempre più diffuso e caratteristico della mobilità interna ai paesi del Nord del mondo). Al tempo stesso, però, manifesta la crescente preoccupazione per gli aspetti critici e potenzialmente depressivi del fenomeno sui contesti sociali ed economici in cui si sperimenta. L'insieme di questi aspetti identificano il tema delle migrazioni altamente qualificate come uno dei fattori, ed al tempo stesso degli indicatori più sensibili, delle attuali trasformazioni che stanno modificando i modelli produttivi e gli equilibri geopolitici del lungo XX secolo (Arrighi, 2004).

Gli studi migratori si sono tradizionalmente interessati a questa speciale categoria di migranti o per segnalare i danni derivati dalla sottrazione di potenzialità allo sviluppo dei paesi di origine (*brain drain*) (Bhagwati e Hamada 1974) oppure, al contrario, per dimostrare i ritorni positivi che questi stessi verrebbero ad ottenere nel breve periodo attraverso l'invio di rimesse economiche (Grubel e Scott, 1966; Johnson, 1967) e nel medio-lungo periodo attraverso il trasferimento di rimesse sociali, conoscenze e investimenti (*brain gain*) (Findlay, 2002; Docquier e Rapoport,

2006; Boeri et al. 2012), oppure il coinvolgimento delle diaspore scientifiche nello sviluppo del paese di origine (Saxenian 2005; Meyer e Brown, 1999; Gamlen, 2014a). Questo secondo orientamento corrisponde al discorso politico ufficiale dei principali consessi sovranazionali, i cui indirizzi interpretano il fenomeno delle migrazioni altamente qualificate come fisiologico e funzionale per lo sviluppo di una economia basata sulla conoscenza. Un terzo gruppo di riflessioni, più orientato al paradigma della trasformazione sociale (Castles, 2001; 2010; Castles e Miller, 2012: 89-92), osserva le migrazioni altamente qualificate in quanto indicative dei criteri e delle dinamiche di stratificazione sociale che operano nei diversi contesti storici e geopolitici (Cohen, 1987). In particolare, l'osservazione dei percorsi di mobilità geografica e sociale dei migranti altamente qualificati è ritenuta in grado di evidenziare i processi attraverso i quali si costituisce e si rende disponibile il capitale umano all'interno dei sistemi di produzione ad alta intensità di conoscenza (Mezzadra e Neilsen, 2014).

Le fonti statistiche internazionali stimano che i migranti altamente qualificati rappresentino oggi il 30% dei 232 milioni di migranti internazionali. Di questi 4.1 milioni sono studenti (Rajan, 2015). Il fenomeno è globale, anche se desta particolare interesse in alcune sue declinazioni regionali (come nel caso Europeo) in cui si manifesta con intensità e caratteristiche nuove rispetto alle tendenze migratorie degli ultimi 60 anni. In Europa le statistiche ufficiali hanno registrato a partire dall'inizio del millennio una ripresa progressiva e sempre più marcata delle migrazioni qualificate dai paesi mediterranei verso i poli di sviluppo centro-settentrionale del continente e degli altri paesi industrializzati OCSE e BRICS. La crisi economica post 2008 ha accentuato questa tendenza, stimolando l'attenzione dei media e dell'opinione pubblica.

4. DAL DIBATTITO INTERNAZIONALE AI POSSIBILI MODELLI INTERPRETATIVI

Le evidenze empiriche rivelano che i lavoratori altamente qualificati tendono a emigrare con maggiore intensità di quelli meno qualificati e che, parallelamente, tendono a spostarsi dai paesi più arretrati verso paesi più sviluppati, che dimostrano maggiore considerazione e garantiscono più alta remunerazione delle loro specifiche competenze (Ducquier e Machado, 2015). Come possiamo interpretare questo tipo di fenomeni? Quali effetti produce questa mobilità sui paesi di origine? E quali sui paesi di arrivo?

La riflessione sulle dinamiche della migrazione qualificata si inquadra nel più generale dibattito intorno ai nessi che legano la migrazione ai processi di sviluppo, tanto dei paesi di partenza quanto di quelli di arrivo. Di quello, pertanto, ricalca l'andamento e il segno, riproducendo così il moto 'pendolare' (Castles, 2008; De Haas, 2012) tra posizioni che enfatizzano le virtù benefiche della libera circolazione dei talenti e quelle che invece denunciano gli effetti di deprivazione relativa che ne conseguirebbero (per una rassegna sistematica delle principali teorie relative alle migrazioni qualificate rinviamo ai saggi di Brandi, 2001 e di Beltrame, 2007).

Nell'Europa della ricostruzione post-bellica gli studi sulle migrazioni qualificate operarono una sintesi tra le teorie del capitale umano e l'approccio neo-marxista ai rapporti di dipendenza Nord-Sud, generando quella che Beltrame (2007) definisce la *standard view*. Secondo questa visione, le migrazioni qualificate furono interpretate come il risultato "di movimenti unidirezionali da paesi in via di sviluppo a paesi sviluppati, causate da scelte autonome degli individui che cercano di ottimizzare il rendimento della loro istruzione, detratti i costi del trasferimento in un altro paese" (Beltrame, 2007: 11). Questa visione riconosceva gli effetti negativi delle migrazioni delle alte professionalità, ma li considerava limitati al breve periodo, modesti ed ampiamente compensabili dalle rimesse e dagli altri fattori che nel più lungo periodo avrebbero stimolato positivamente lo sviluppo dei paesi di provenienza (Grubel, Scott, 1966; Johnson, 1967).

Gli anni '70 spostarono l'attenzione del dibattito dal tema dell'impatto delle migrazioni sullo sviluppo a quello delle interdipendenze tra processi migratori e perpetuazione del sottosviluppo nei paesi del Sud del mondo (Meyer et al., 2001). In questa cornice, la migrazione da lavoro (soprattutto se qualificato) fu interpretata con sempre maggiore consenso come un processo di espropriazione di competenze e di capacità che avrebbe rafforzato (anziché contrastato) l'arretratezza dei paesi di origine. Il nuovo clima di disincanto contribuì a diffondere una lettura pessimista dell'impatto delle migrazioni qualificate sullo sviluppo all'interno della quale si radicarono le prime riflessioni organiche sui fenomeni di brain drain (Bhagwati, Hamada, 1974; Hamada, Bhagwati, 1975).

Nella seconda metà degli anni '90 del secolo scorso, parallelamente all'intensificazione del processo di globalizzazione ed all'avvio della riflessione sull'economia della conoscenza, il pendolo del dibattito ha nuovamente cambiato verso ed è tornato ad orientarsi verso posizioni ottimiste. Secondo questa nuova visione, la mobilità qualificata garanti-

rebbe infatti la flessibilità, il dinamismo e la diffusività del capitale umano necessario al sostegno dell'innovazione nei paesi di destinazione (Gaillard e Gaillard, 1997). Al tempo stesso, però, la propensione a migrare sarebbe in grado di generare effetti positivi anche nei paesi di origine: generando flussi di rimesse che in molti paesi a medio e basso reddito hanno triplicato il valore degli aiuti internazionali e superato quello degli investimenti diretti dall'estero (Kapur, 2003); stimolando la domanda interna di formazione e, conseguentemente, innalzando gli investimenti in istruzione (Beltrame, 2007: 14); trasferendo nei paesi di origine i saperi e le attitudini socializzate dai migranti durante la loro permanenza all'estero (Levitt, 1998); attivando continui scambi e contatti transnazionali con le diaspore (Saxenian, 2005, 2006; Meyer, Brown 1999; Meyers, 2011; Tejada, 2012; Gamlen, 2014a).

Le parole d'ordine di questa nuova stagione è 'migrazione circolare' (Gaillard, Gaillard, 1997), ovvero mobilità fluida nella quale la direzione e la durata dello spostamento dei migranti sono vincolate alle opportunità di occupazione autorizzate dai governi dei paesi di destinazione. Questa concezione del percorso migratorio ripropone il modello del 'lavoratore ospite' tedesco nel nuovo quadro della 'gestione delle migrazioni': un approccio condiviso nel 2004 tra i cento paesi aderenti alla Iniziativa di Berna e che invita i paesi ad attuare politiche di contenimento quantitativo (quote e/o visti) e di selezione qualitativa (per tipologie) dell'immigrazione regolare, di contrasto di quella irregolare, di valorizzazione del ruolo dei migranti che rientrano nel paese di origine al termine della propria esperienza di lavoro all'estero (da cui la 'circolarità') (Tomei, 2017b).

I più recenti e articolati contributi sul tema, in corrispondenza con il dilagare della attuale fase di crisi e recessione economica, sono però tornati ad assumere un atteggiamento più moderato sugli effetti della migrazione altamente qualificata, individuando tanto i contributi positivi che quelli negativi (Lowell e Findlay, 2001; Docquier e Rapoport, 2006; Khadria, 2007). Con riferimento alla nuova emigrazione qualificata italiana questo approccio è stato assunto da Beltrame (2007) e, più recentemente, sviluppato da Milio et al. (2012).

Da una parte questa posizione recupera le tesi ottimistiche precedenti, prefigurando gli anni a venire come caratterizzati da uno scenario di competizione globale per l'attrazione dei migliori talenti (Docquier e Machado, 2015) nel quale sarà responsabilità e compito delle politiche di ridurre i processi di *brain drain* e favorire invece quelli di *brain gain* (Boeri et al. 2012). Dall'altra, tuttavia, smaschera le ambiguità di un discorso pubblico sulle migrazioni che è stato ritenuto subalterno

all'agenda neoliberista e securitaria (Castles, 2008; Gamlen, 2014b). Alcuni autori hanno recentemente segnalato, infatti, come il nuovo riferimento che le politiche migratorie fanno agli automatismi di mercato e alla energia autopropulsiva della società civile siano in realtà connesse al programma di smobilitazione delle competenze politiche degli Stati nazionali a vantaggio dello sviluppo e del rafforzamento dei controlli migratori globali (Faist, 2008). Altri, invece, denunciano che la promozione (pervasiva e insistente) della responsabilità etica e dell'autoimprenditorialità dei migranti verso lo sviluppo nasconda obiettivi di controllo bio-politico (Raghuram, 2009). In occasione di un recente numero speciale della rivista *International Migration*, si legge che l'uso retorico del nesso tra migrazione e sviluppo nasconde e legittima i processi e i valori del capitalismo globale (Glick Schiller, 2012), elimina/elude la necessità di un intervento politico contro la stratificazione globale del potere (De Haas, 2012) e sacrifica le sue potenzialità ai vincoli costrittivi della nuova agenda securitaria (Sørensen, 2012).

Tenendo come riferimento di base l'ampia ricostruzione compiuta da Beltrame (2007) ed integrandola con i contributi successivi qui sopra riportati, la tabella che segue sintetizza schematicamente le diverse posizioni che sono emerse in letteratura relativamente agli effetti che le migrazioni altamente qualificate possono avere nei paesi di origine e in quelli di destinazione.

Tabella 1: Sintesi degli effetti legati alla circolazione dei migranti qualificati

	Paesi di origine	Paesi di destinazione
Effetti positivi	Produzione di reddito attraverso le rimesse economiche (Graubel e Scott, 1966; Johnson, 1967)	Aumento della dotazione di capitale umano e, conseguentemente, della produttività media della forza lavoro (Docquier e Rapoport, 2009)
	Aumento della propensione delle famiglie ad investire nell'istruzione per accumulare capitale umano (Mountford, 1997; Beine et al., 2001; Stark 2003)	Guadagno fiscale: ritorno nello Stato di destinazione degli investimenti in formazione fatti dallo Stato di origine (Docquier e Rapoport, 2009)
	Aumento dei livelli di investimento nel settore scolastico (Schiff, 2006)	Aumento introiti fiscali generati
	Trasformazione dei modelli socio-culturali e organizzativi per effetto delle rimesse sociali e della circolazione di saperi, competenze e esperienze (Levitt, 1998; Findlay, 2002;	

	<p>Docquier e Rapoport, 2006)</p> <p>Ritorni e avvio di attività economiche innovative (Johnson e Rogets, 1998; Cassarino, 2000; Saxenian, 2002)</p>	<p>dall'ampliamento della base imponibile (Docquier e Rapoport, 2009)</p>
Effetti negativi	<p>Riduzione dei rendimenti legati agli investimenti in formazione del personale qualificato e abbassamento del livello di capitale umano (Commander et al., 2003; Docquier e Rapoport, 2005)</p> <p>Impoverimento dell'offerta di lavoro (nelle situazioni in cui è basso il grado di sostituibilità tra i lavoratori con abilità e livelli di istruzione diversa) (Bhagwati, Hamada 1974; Hamada, Bhagwati, 1975)</p> <p><i>De-giovanimento</i> della società (Balduzzi, Rosina, 2011)</p> <p>Riduzione del tasso di crescita e del livello di benessere pro-capite (Hacque, Kim, 1995)</p> <p>Impoverimento del capitale umano nei settori tecnologici a causa della preferenza dei potenziali migranti per lo sviluppo di competenze linguistiche (Lien, Wang, 2005)</p> <p>Impoverimento delle istituzioni nazionali di alta formazione come conseguenza dell'orientamento dei potenziali migranti a compiere la formazione terziaria all'estero come garanzia per aumentare la probabilità di successo nei paesi di destinazione (Faini, 2002)</p> <p>Spostamento verso il settore dell'istruzione delle priorità di investimento dirette alle infrastrutture (Schiff, 2006)</p>	<p>Aumento della competitività globale nei settori ad alta intensità di conoscenza (Cerna, 2016)</p> <p>Indebolimento delle competenze nazionali e progressivo trasferimento a livello globale delle funzioni di <i>migration management</i> (Faist, 2008)</p> <p>Intensificazione dei dispositivi di controllo biopolitico del mercato del lavoro altamente qualificato (Raghuram, 2009)</p> <p>Aumento della stratificazione globale del potere (De Haas, 2012)</p> <p>Radicalizzazione delle pressioni securitarie (Sørensen, 2012)</p>

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE TRA QUESTIONI APERTE E NUOVE PISTE DI INDAGINE

Quali sono oggi le questioni aperte e, quindi, le necessarie piste di indagine da sviluppare? Per rispondere a questa domanda abbiamo da esplorare i temi più rilevanti per la ricerca e, al loro interno, da perlustrare le diverse spiegazioni che al momento sono state date dei fenomeni osservati

I quadri teorici ai quali abbiamo dedicato attenzione critica hanno nel tempo messo a fuoco le principali (e tra loro spesso confliggenti) dimensioni di interesse. All'interno di queste, le scelte metodologiche da un lato e la disponibilità dei dati dall'altra hanno selezionato le variabili sulle quali concentrare l'osservazione dei programmi di ricerca.

La prima dimensione di interesse è sicuramente data dai determinanti della scelta migratoria, ovvero dalle ragioni strutturali e dalle motivazioni personali che orientano la decisione soggettiva di migrare (Tomei, 2017a; Pastore, Tomei, 2018). Le ragioni strutturali costituiscono il campo di esplorazione della teoria neoclassica delle migrazioni che riconduce la scelta migratoria alla risultante delle spinte di espulsione dal paese di origine e di quelle di attrazione nel paese di destinazione (Ravenstein, 1885; Harris, Todaro, 1970). Van Mol (2014) propone una interessante evoluzione di questo approccio che inserisce i diversi determinanti strutturali di tipo macro (contesto economico, sociale e politico dei paesi di partenza e di arrivo) all'interno di un modello interpretativo 'di tipo sistemico' (Mabogunje, 1970) attraverso il quale (nel caso da lui studiato della migrazione studentesca) è dato un ruolo specifico tanto al sistema di regolazione operato dalle reti intra-Universitarie (livello meso) quanto alle vicende specifiche delle diverse biografie individuali (livello micro) (Van Mol, 2014: 152-161). Altri autori hanno integrato l'originario approccio *push-pull* con considerazioni relative ai fattori di vincolo/incentivazione della mobilità che derivano dai diversi gradi di vicinanza tra paesi (storica, geografica, linguistica, tecnologica, economica...). Ne sono nati una serie di modelli interpretativi 'di tipo gravitazionale' (Anderson, 1979), come quello recentemente proposto da Zilin (2010) per l'analisi dei determinanti delle migrazioni internazionali di studenti.

Le motivazioni individuali costituiscono l'altro polo intorno al quale si addensano le riflessioni sui determinanti delle migrazioni. Sebbene prevalgano le ricerche dirette ad indagare il peso esercitato sulla scelta soggettiva di migrare dalle variabili di tipo socio-anagrafico (genere, età, livello di istruzione, occupazione) e biografico (precedenti esperien-

ze di migrazione), risulta ormai consolidato il ruolo che su questa svolgono anche le dimensioni simboliche ed espressive. Il progetto *Pioneer* ha mostrato come la 'dimensione affettiva' (risiedere con un partner di altra nazionalità oppure, in una quota non insignificante di casi, vivere la propria omosessualità sottraendosi al controllo sociale degli ambienti di origine) sia alla base di gran parte delle esperienze di mobilità intra-europea (Recchi, 2013, p. 129). L'indagine realizzata da EUI ha segnalato invece come 'fattori culturali-simbolici' come la corruzione, la mancanza di meritocrazia, il nepotismo, la struttura gerontocratica del mercato del lavoro costituiscano i nuovi e potenti determinanti delle recenti emigrazioni qualificate dai paesi più fragili dell'Unione (Triandafyllidou, Gropas, 2014).

La seconda dimensione di interesse è rappresentata dai modelli di mobilità e di integrazione.

Attraverso l'analisi dei dati censuari che Eurostat raccoglie sulle presenze straniere nei paesi membri al 2001 e al 2011, Recchi (2013, pp. 103-117) ha ricostruito le traiettorie di mobilità intra-europee dei cittadini dell'Unione evidenziando, sulla base di queste, una serie di modelli di mobilità ricorrenti basati sulla 'continuità storica' (Portogallo-Francia e Lussemburgo, Italia-Germania, Inghilterra e Germania-Spagna) o sulla 'prossimità geografica' (Uk-Irlanda, Finlandia-Svezia, Austria-Germania, Cipro-Grecia). All'interno di questi canali, le traiettorie si distinguono poi sulla base del livello di concentrazione originando altri due modelli di mobilità: quello 'canalizzato' (tipico delle migrazioni che operano attraverso catene migratorie) e quello 'a dispersione' (tipico delle migrazioni individualizzate).

La riflessione sui modelli di integrazione è molto ampia e include tante possibili articolazioni quante sono le dimensioni caratterizzanti il fenomeno (integrazione economica, sociale, culturale...). La verifica dello stato di fuga si confronta con la rilevazione della forza dei legami transnazionali che i migranti qualificati mantengono con le proprie cerchie familiari, amicali e professionali nel paese di origine. Tutta la recente e copiosa letteratura sul transnazionalismo dei migranti qualificati insiste sulla molteplicità dei livelli di identificazione e di appartenenza di questi ultimi ed esplora la struttura delle reti di relazione e la quantità/qualità degli scambi con la comunità di origine alla ricerca di conferme della natura circolare di questo tipo di migrazione (Glick Schiller et al. 1995; Portes, 1998; Bauböck e Faist, 2010).

L'analisi dei livelli di realizzazione ha bisogno di approfondire le determinazioni di tipo strutturale che gravano sui processi di integrazione economica. Recchi ha rilevato, infatti, come i destini professionali

dei cittadini mobili europei siano spesso dipesi dalla loro provenienza geografica dai paesi occidentali o orientali dell'Unione, concludendo che "almeno nei primi anni della migrazione, i nuovi cittadini europei [provenienti da paesi dell'Est di recente adesione alla UE n.d.s.] sono andati incontro a percorsi di mobilità sociale discendente" (Recchi, 2013, p. 120).

Abbiamo già illustrato le principali traiettorie di analisi percorse dalla letteratura sull'impatto delle migrazioni qualificate tanto sui paesi di origine quanto su quelli di destinazione. In conclusione, ci limitiamo pertanto a ricordare come le dimensioni di analisi siano qui individuabili nelle intersezioni tra i processi potenzialmente attivati dal fenomeno della migrazione qualificata (*brain drain*, *brain gain*, *brain waste*) e i soggetti (e al tempo stesso oggetti) di questi stessi fenomeni (paese di partenza, paese/i di destinazione, migranti). All'interno di ciascuna di queste dimensioni/intersezioni, le indagini hanno messo in evidenza tendenze e criticità specifiche utilizzando, di volta in volta, variabili e apparati analitici coerenti con la prospettiva macro, meso o micro adottata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANDERSON, J. E. (1979). A Theoretical Foundation for the Gravity Equation. *American Economic Review* 69(1), 106-116.
- ARGYRIS, C., & SCHÖN, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini.
- ARRIGHI, G. (2004). *Il lungo XX secolo: denaro, potere e le origini del nostro tempo*. Roma: il Saggiatore.
- BALDUZZI, P.; ROSINA, A. (2011). Giovani talenti che lasciano l'Italia: fonti, dati e politiche di un fenomeno complesso. *La Rivista delle Politiche Sociali*, (n/a), 43-59.
- BAUBÖCK R.; FAIST T. (a cura di) (2010). *Diaspora and transnationalism: Concepts, theories and methods*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- BECK, U. (2000). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- BECKER S.O., ICHINO A. E PERI G. (2003). *How Large is the 'Brain Drain' from Italy?* Cesifo Working Paper Series, n.839.
- BECKER, G. S. (2008). *Il capitale umano*. Roma-Bari: Laterza.
- BEINE M., DOCQUIER F. E RAPAPORT H. (2001). Brain drain and economic growth: theory and evidence. *Journal of Developments Eco-*
-

- nomics*, 64(1), 275-289
- BELL, D. (1973). *The coming of post-industrial society. A Venture of Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- BELL, D. (1987). *The post-industrial society: a conceptual schema*. In A. E. Cawkell (a cura di). *Evolution of an Information Society*, London: Aslib.
- BELTRAME L. (2007). Realtà e retorica del brain drain in Italia. Statistiche, definizioni pubbliche e interventi politici. *Quaderno n. 35 del Dipartimento di sociologia e ricerca sociale*. Trento: Università di Trento.
- BELTRAME L. (2008). Globalizzazione e fuga dei cervelli. *Rassegna Italiana di Sociologia* 2, XLIX, 277-296.
- BHAGWATI J.N. E HAMADA K. (1974). The Brain Drain, International Integrations of Markets for Professionals and Unemployment: A Theoretical Analysis. *Journal of Development Economics*, Vol. 1, n.1: 19-42.
- BOHME, G.; STEHR, N. (1986). *The knowledge society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*. Boston: D. Reidel Pub. Co.
- BOERI T., BRUECKER H., DOCQUIER F., RAPOPORT H. (2012). *Brain Drain and Brain Gain: The Global Competition to Attract High-Skilled Migrants*. Report for the Fondazione Rodolfo De Benedetti (Milan). New York: Oxford University Press.
- BOUTANG, Y. M. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity.
- BRANDI M.C. (2001). Evoluzione degli studi sulle skilled migration: brain drain e mobilità. *Studi Emigrazione*, XXXVIII,141, 75-93.
- BUTERA F. (2009). *Il cambiamento organizzativo*. Roma-Bari: Laterza.
- CASSARINO, J.P. (2000). *Tunisian new entrepreneurs and their past experiences of migration in Europe*. London: Ashgate.
- CASTELLS, M. (1989). *The Informational City: information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process*. Oxford: Blackwell.
- CASTELLS, M. (2002). *La nascita della società in rete*. Milano: Egea.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicazione e Potere*. Milano: Università Bocconi Editore.
- CASTLES, M. (2001). Studying social transformation. *International Political Science Review*, 22(1), 13-32.
- CASTLES, M. (2008). Development and Migration – Migration and Development: what comes first?. *SSRC Migration and development conference paper no. 20, Social Science Research Council*, Brooklyn, NY.
-

- CASTLES S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565-1586
- CASTLES S., MILLER M. J. (2012). *L'era delle migrazioni: popoli in movimento nel mondo contemporaneo*. Bologna: Odoja.
- CERNA L. (2016). *Immigration Policies and the Global Competition for Talent*. London: Palgrave Macmillan.
- COHEN R. (1987). *The new Helots: migrants in the international division of labour*. Aldershot: Avebury/Gower Publishing Group.
- COMMANDER S., KANGASNIEMI M., WINTERS L.A. (2003). *The brain drain: Curse or boon?*. IZA Working discussion paper 809, <https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp809>
- COTESTA, V. (2004). *Sociologia del mondo globale*. Roma-Bari: Laterza.
- CRESCENZI, A. (2011). *La Strategia 2020 e la nuova governance europea*. In M. DECARO (a cura di). *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*. Roma: Fondazione Adriano Olivetti.
- DE HAAS H. (2012). The migration and development pendulum: a critical view on research and policy. *International Migration*, 50(3).
- DOCQUIER F.; MACHADO J. (2015). Global Competition for Attracting Talents and the World Economy. *The World Economy*, vol. 39, n. 4, 523-532.
- DOCQUIER F., RAPOPORT H. (2006). *The Brain Drain*. In BLUME L.; DURLAUF S. (a cura di). *New Palgrave Dictionary of Economics* (second edition). London: Palgrave and Macmillan.
- DOCQUIER F., RAPOPORT H. (2009). *Quantifying the Impact of Highly-Skilled Emigration on Developing Countries*. PEGGED Policy Report n.1
- DRUCKER P. (1957). *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" World*. New York: Harper & Brothers.
- DRUCKER, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. London: Butterworth-Heinemann Ltd.
- DRUCKER P. (1993). *Post-capitalist Society*. New York: Harperbusiness.
- DRUCKER P. (1994). *Knowledge Work and Knowledge Society. The Social Transformations of this Century*. Harvard: John F. Kennedy School of Government University of Harvard.
- EUROPEAN COMMISSION (1994). *Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century: White paper*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROPEAN COMMISSION (1999). *The Bologna process: setting up the*
-

- European higher education area*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?Uri=LEGISSUM:c11088&from=EN>
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Communication from the Commission Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, Brussels, European Commission.
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*, Lisbon, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- EUROPEAN COUNCIL (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), 2009/C 119/02, Brussels, https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf
- FAINI R. (2002). *Migration, Remittances and Growth*. UNU-WIDER conference paper. <https://www.wider.unu.edu/conference/conference-2002-3/conference%20papers/faini.pdf>
- FAIST T. (2008). Migrants as transnational development agents: an inquiry into the newest round of migration-development nexus. *Population, space and place*, 14.
- FINDLAY A. (2002). From brain exchange to brain gain: policy implications for the UK of recent trends in skilled migration from developing countries. *International Migration Papers*, No. 43.
- FUMAGALLI, A. (2011). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- GAILLARD J. E GAILLARD A.M. (1997). The International Mobility of Brains: Exodus or Circulations?. *Science, Technology and Society*, Vol. 2, n.2: 195–228.
- GALLINO L. (2011). *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Torino: Einaudi.
- GALLINO L. (2015). *Il denaro, il debito e la doppia crisi*. Torino: Einaudi.
- GAMLEN A. (2014a). Diaspora institutions and diaspora governance, *International Migration Review*, 48(s1), 180-217.
- GAMLEN A. (2014b). The new migration-and-development pessimism. *Progress in Human Geography*, 38(4), 581-597.
- GIDDENS A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: il Mulino.
- GLICK SCHILLER N. (2012). Unraveling the migration and development web: research and policy implications. *International Migration*, 50(3), 92-97.
-

- GORZ, A. (2003). *L'immateriale: conoscenza, valore e capitale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- GRUBEL H.B., SCOTT A.D. (1966). The International Flow of Human Capital. *American Economic Review*, Vol. 56, n.1-2, 268-274.
- HACQUE N.U.; KIM S. (1995). Human Capital Flight': Impact of Migration on Income and Growth. *International Monetary Fund Staff Papers*, 42(3), 577-607.
- HAMADA K. E BHAGWATI J.N. (1975). Domestic distortions, imperfect information and the brain drain. *Journal of Development Economics*, 2, n.3, 265-80
- HARRIS, JOHN R.; TODARO, MICHAEL P. (1970). Migration, Unemployment and Development: A Two-Sector Analysis. *American Economic Review* 60(1), 126-142
- IREDALE R. (2016). *High-skilled Migration*, in F.D. BEAN e S.K. BROWN (a cura di). *Encyclopedia of Migration*. Netherlands: Springer.
- JOHNSON H. (1967). Some Economic Aspects of the Brain Drain. *Pakistan Development Review*, Vol. 7, n.3, 379-411.
- KAPUR D. (2003). *Remittances: the new development mantra?* Geneve: UNCTAD.
- KAPUR D. (2014). Political Effects of International Migration. *Annual Review of Political Science*, 1(17), 479-502.
- KHADRIA B. (2007). Tracing the genesis of brain drain in India through its state policy and civil society. In GREEN N., WEIL F. (a cura di), *Citizenship and those who leave: The politics of emigration and expatriation*. Champaign: University of Illinois Press.
- KUMAR, K. (2000). *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*. Torino: Einaudi.
- LANE, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in knowledgeable society. *American Sociological Review*, 31(5), 649-662.
- LEVITT P. (1998). Social Remittances: Migration Driven Local-level Forms of Cultural Diffusion. *International Migration Review*, n.32,4, 926-948.
- LIEN D.; WANG Y. (2005). Brain drain or brain gain: a revisit. *Journal of Population Economics*, 18, n.1, 153-163.
- LOWELL B.L. (2002). Responses to the International Mobility of Skilled Labour. *International Migration papers*, n.45. Geneve: ILO.
- LOWELL B.L., FINDLAY A. (2001). Migration of highly skilled persons from developing countries: impact and policy responses. *International migration papers*, 44, 25. Geneve: ILO.
- MACHLUP F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in*
-

- the United States*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- MACHLUP F. (1980). *Knowledge: its creation, distribution and economic significance, vol. 1: Knowledge and knowledge production*. Princeton: Princeton University Press.
- MACHLUP F. (1982). *Knowledge: its creation, distribution and economic significance, vol. 2: The branches of learning*. Princeton: Princeton University Press.
- MARRAZZI, C. (2015). *Diario della crisi infinita*. Roma: Ombre Corte.
- MARSHALL, A. (1987). *Principi di economia*. Torino: UTET.
- MARTELL, L. (2011). *The Sociology of Globalization*. Cambridge: Polity Press.
- MARTIN P.L.; TAYLOR J.E. (1996). *The anatomy of a migration hump. Development Strategy, Employment, and Migration: Insights from Models*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- MEYER J.B. (2011). *A Sociology of Diaspora Knowledge Networks*, in FAIST T., FAUSER M., KIVISTO P. (a cura di), *The Migration–Development Nexus* (pp. 159-184). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- MEYER J.B. E BROWN M. (1999). *Scientific diasporas: A new approach to the brain drain*. Discussion Paper n.41, Management of Social Transformations (MOST) Programme, Prepared for the World Conference on Science, UNESCO – ICSU, Budapest, Hungary, 26 June–1 July 1999.
- MEZZADRA S.; NEILSON B. (2014). *Confini e frontiere La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Bologna: il Mulino.
- MIGGIANI, F. (Ed.). (1994). *Learning organization. Idee e sistemi per lo sviluppo aziendale nella società della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- MILIO S., LATTANZI R., CASADIO F., CROSTA N., RAVIGLIONE M., RICCI P., SCANO P. (2012). *Brain Drain, Brain Exchange e Brain Circulation. Il caso italiano nel contesto globale*. Rome: Aspen Institute.
- MORIN, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- MOUNTFORD A. (1997). Can a brain drain be good for economy in the source economy? *Journal of Development Economics*, 53, n.2, 287-303.
- NONAKA, I., & TAKEUCHI, H. (1997). *The knowledge creating company*. Milano: Guerini e Associati.
- OECD (2011). *The Database on Immigrants. OECD and non-OECD*
-

- Countries (DIOC-E)*, XXX.
- OECD (2016). *Connecting with Emigrants - A Global Profile of Diasporas 2015*, XXX
- PORTES A. (1998). *Globalization from below: the rise of transnational communities*. UK Economic and Social Research Council Transnational Communities Programme, Working Paper Series WPTC-98-01.
- PASTORE G. (2019). Il lato oscuro della Knowledge Society: elementi per una lettura critica dei processi di mutamento nelle società contemporanee. *Rivista Trimestrale di Scienze dell'amministrazione* (1), 1-17, DOI: 10.32049/RTSA.2019.1.02
- PASTORE G. (2017). Il percorso italiano verso la Knowledge Society: tra retoriche celebrazioni e aspetti paradossali. In Tomei G. (a cura di), *Cervelli in circolo. Trasformazioni sociali e nuove migrazioni qualificate*. Milano: FrancoAngeli.
- PASTORE G. (2015). *L'Italia della conoscenza. Ritardi, retoriche, opportunità*. Pisa: PisaUniversityPress.
- PASTORE G., TOMEI G. (2018). High-skilled migration and the knowledge society. Theories, processes, perspectives. *ARXIVUS DE SOCIOLOGIA*, n. 39, 21-35.
- RAGHURAM P. (2009). Which migration, what development? Unsetting the edifice of migration and development. *Population space and place*, 15.
- RAJAN S.I. (2015). *High-Skilled Migration*. In TRIANDAFYLLIDOU A. (a cura di). *Routledge Handbook of Immigration and Refugee Studies*, London: Routledge.
- RAVENSTEIN E.G. (1885). The Law of Migration. *Journal of the Statistical Society of London*, Vol. 48, No. 2, 167-235.
- RECCHI E. (2013). *Senza frontiere. La libera circolazione delle persone in Europa*. Bologna: il Mulino.
- SAXENIAN A. (2005). From brain drain to brain circulation: Transnational communities and regional upgrading in India and China. *Studies in Comparative International Development*, vol. 40, n.2, 35-61.
- SAXENIAN A. (2006). *The New Argonauts: Regional Advantage in a Global Economy*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- SAXENIAN A. (2002). *Local and Global Networks of Immigrant Professionals in Silicon Valley*. San Francisco: Public Policy Institute of California.
- SCHIFF M. (2006). Brain Gain: Claims about Its Size and Impact on Welfare and Growth are Greatly Exaggerated. In OZDEN C.;
-

- SCHIFF M. (a cura di). *International Migration, Remittances, and the Brain Drain*. Washington/New York: The World Bank and Palgrave Macmillan, 201-225.
- SCHULTZ, T. W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press.
- SENGE, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- SENNETT R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo nella vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- SENNETT R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: il Mulino.
- SØRENSEN N. N. (2012). Revisiting the migration–development nexus: From social networks and remittances to markets for migration control. *International migration*. 50(3), 61-76.
- STARK O. (2003). *Rethinking the brain drain*, Department of Economics. Discussion Paper 2003-04, University of Calgary, <http://econ.ucalgary.ca/research/research.htm>
- STEHR N. (1994). *Knowledge societies*. London: Sage.
- STEHR, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: Sage.
- TEJADA G. (2012). Mobility, Knowledge and Cooperation: Scientific Diasporas as Agents of Development. *Migration and Development* 10, no. 18, 59-92.
- TOMEI G. (a cura di) (2017a). *Cervelli in circolo. Trasformazioni sociali e nuove migrazioni qualificate*. Milano: FrancoAngeli.
- TOMEI G. (2017b). Le migrazioni e i processi di sviluppo. Ilanni V. (a cura di). *Lo sviluppo nel XXI secolo. Concezioni, processi, sfide*. Roma: Carocci.
- TOURAINÉ A. (1993). *Critica della modernità*. Milano: il Saggiatore.
- TOURAINÉ A. (2008). *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*. Milano: il Saggiatore.
- TOURAINÉ A. (2012). *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*. Roma: Armando.
- TRIANDAFYLLOU A.; GROPAS R. (2014). *European Immigration*, London: Routledge.
- UNESCO (2006). *International Standard Classification of Education 1997*.
- URRY, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- VAN MOL C. (2014). *Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits. Europe on the move*. Houndsmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
-

- VERCELLONE, C. (2006). *Capitalismo cognitivo*. Roma: Manifestolibri.
- WIENER, N. (1950). *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*. London: Sphere Books.
- ZILIN, W. (2010). *Self-Globalisation - a New Concept in the Push-and-Pull Theory: A Study on Chinese Self-Funded Master Students*. Paper presented at the Education and Citizenship, Institute of Education, University of London.
-

FUGA O PROGETTO A TEMPO?

Mobilità, migrazioni, genere e carriera scientifica. Quando il tempo fa la differenza

di *Sandra Burchi**

Abstract

In the last decades, academic researchers have seen their intra-European mobility increase: 'internationalisation' is now the keyword of their careers. But intra-European mobility involves difficulties. Drawing on qualitative data (in-depth interviews) on 20 highly skilled Italian researchers working abroad (25-40 years old), we examined different motivations and patterns of migration. This study highlights how for young researchers the experience of migration can contribute to strengthen a sense of 'belonging to the same generation'. Furthermore, the study shows how the temporary nature and precariousness of such research projects, often silenced in the public debate, lead to multiple levels of segregation and discrimination that also concern gender.

Keywords

Highly Skilled Migration, Mobility, Precariousness, Gender Discrimination

* SANDRA BURCHI, Phd in Storia e Sociologia della Modernità, UbiQual – Centro di Ricerca sulle Nuove Migrazioni e Mobilità Qualificate, Dipartimento di Scienze Politiche, Università di Pisa.

Email: sandra.burchi@sp.unipi.it

1. INTRODUZIONE

La mobilità è fortemente incoraggiata dalle politiche comunitarie e dalle linee di programma che hanno come obiettivo la creazione di uno Spazio europeo della ricerca (SER). Gli interventi finanziati dall'Europa nella direzione di una Knowledge Society e di una Knowledge-based economy non si integrano adeguatamente con le strategie politiche nazionali e una simile situazione, vista la mancanza di infrastrutture adeguate, lascia immutate, piuttosto che riequilibrare, le differenze esistenti fra gli Stati membri fissando in maniera univoca alcune direzioni di mobilità. Da dieci anni, a partire dalla crisi economica, si assiste alla ripresa delle migrazioni dai paesi dell'Europa mediterranea verso i poli di sviluppo centro-settentrionale del continente (Tomei, 2017). Il presente contributo indaga, sulla scia di ricerche condotte attraverso metodologie qualitative¹, la sovrapposizione di temi legati alla mobilità nell'esperienza di giovani che dopo essersi formati nelle università italiane sono alle prese, all'estero, con i primi step della carriera universitaria. Il caso dell'Italia, come di altri paesi del sud Europa, è particolarmente significativo. Da molti anni in Italia assistiamo al proliferare di notizie sulla "fuga dei cervelli". Si tratta di un'immagine variamente decostruita dalla comunità degli studiosi (Livi Bacci, 2014) ma che, come fa notare Elena Caneva ha costituito un frame narrativo particolarmente persistente (Caneva, 2016) mettendo in rilievo la necessità, per quei giovani che hanno investito sulla propria formazione, di lasciare un paese il cui mercato del lavoro non fa che mortificare i "talenti" (Bussola, 2012).

In realtà per i giovani che vogliono lavorare nella ricerca la "fuga", in molti casi, non si configura come una traiettoria lineare ma piuttosto un susseguirsi di tappe, un andare e venire portato avanti fra soddisfazioni e molte difficoltà, anche economiche. L'immagine del ricercatore

¹ Le interviste cui si fa riferimento sono state raccolte nell'ambito di una ricerca i cui risultati sono leggibili nel volume a cura di Gabriele Tomei, *Cervelli in circolo. Trasformazioni sociali e nuove migrazioni qualificate. Una ricerca sui laureati dell'Ateneo pisano all'estero*, Milano: FrancoAngeli 2017, e in un successivo lavoro sul campo interno a un periodo di visiting researcher a Parigi. Si tratta di interviste narrative individuali semistrutturate, stimolate da alcune domande ma per il resto molto aperte e libere, riguardanti il sistema di relazioni e di motivazioni che hanno accompagnato il percorso di preparazione alla partenza, il rapporto tra aspettative e qualità della vita reale, le reti di appartenenza, la ricostruzione della propria esperienza in relazione al contesto incontrato e alle prospettive future. In totale sono state realizzate oltre trenta interviste che hanno avuto una durata variabile da un'ora e mezzo alle tre ore e sono state audio-registrate e trascritte da chi scrive. I brani qui riportati, in forma di estratti, sono stati resi irriconoscibili attraverso l'uso di iniziali per garantire l'anonimato dei soggetti.

che si libera dalle catene di un'interminabile precarietà – tutta italiana – per ritrovarsi all'estero all'interno di programmi di ricerca super finanziati e mille riconoscimenti, fa notizia proprio per la sua eccezionalità. Quello che è più facile sentirsi raccontare dai giovani intercettati in percorsi di mobilità nel sistema della ricerca, ha tutt'altri accenti (Raffini, 2017). Il destino individuale e collettivo che unisce i giovani high-skilled dei paesi dell'Europa mediterranea (Triandafyllidou, 2017), pronti a proiettare i propri progetti di vita oltre i confini nazionali, è quello di cercare di gestire in prima persona i rischi propri di un modello iper-individualizzato di società della conoscenza (Raffini, 2017), in cui mobilità individuale e mobilità di sistema restano scarsamente sincronizzati (Pastore, 2015; 2017).

Incarcato nelle esperienze, l'ideale della mobilità connesso alla costruzione di un profilo scientifico, fa emergere sentimenti e vissuti contrastanti che alla realizzazione personale e alla soddisfazione (spesso temporanea), affiancano lo spaesamento, la perdita di intensità affettive e la gestione dell'incertezza.

Nelle prossime pagine, muovendo dai materiali empirici raccolti attraverso interviste narrative semistrutturate, mostreremo i punti di contatto fra due parole, migrazione e mobilità, cercando di ricomprenderle a partire dagli elementi qualitativi e descrittivi delle esperienze intercettate. Al di là delle distinzioni di natura burocratica o ideologiche (è facile capire che l'idea di "mobilità" si porta dietro un connotato meno stigmatizzante) come emergono queste parole nei racconti dei giovani intervistati? Mostreremo in seguito come la mobilità nelle carriere scientifiche si configuri, nell'esperienza diretta degli intervistati, nei racconti e nella letteratura sul tema, come una mobilità progressiva, un elemento che si interseca con la temporaneità e la precarietà di questi percorsi. Ed è proprio la capacità di organizzare questa precarietà, di reggere il peso e le conseguenze che finisce per costituire un ulteriore criterio di selezione fra i giovani che aspirano a lavorare nella ricerca. Elemento che resta in ombra, il tempo, funziona come fattore di intensificazione (molti dei giovani che abbiamo intervistato dichiarano di lavorare moltissimo e di tentare di "sfruttare al massimo" l'occasione di lavoro conquistata) e di scoraggiamento per il prolungarsi o il ripetersi di contratti a tempo determinato. La dimensione temporale si insinua come una discriminazione indiretta, soprattutto se guardata attraverso un'ottica di genere. Le indagini esistenti confermano una rilevante partecipazione delle giovani donne al fenomeno della mobilità ma non sembrano interessate a esplorare i nessi fra genere, dimensione del fenomeno, relazione con il sistema educativo o economico (Triandafyllidou, Isaakyan, 2016). Se ci limi-

tiamo al caso delle ragazze che si muovono all'interno dei network della ricerca sappiamo che i percorsi sono molto complicati e che la mobilità non basta a depotenziare gli elementi di scoraggiamento tipici delle carriere femminili e il continuo riproporsi di out out fra carriera scientifica e vita personale.

2. FRA MIGRAZIONE E MOBILITÀ, GIOVANI CHE VANNO ALL'ESTERO

Le statistiche ufficiali internazionali definiscono 'migrante' la persona che risiede da almeno 12 mesi (o da almeno 3 mesi, nel caso dei cosiddetti "migranti di breve periodo") in un paese diverso da quello della cui nazionalità è titolare. Non rientrano in questa categoria tutti gli spostamenti di residenza che hanno una durata inferiore a quelle soglie o che avvengono all'interno di uno stesso paese, che sono rubricati nella categoria della 'mobilità'.

Nel caso dei paesi membri della UE, la distinzione tra migrazione e mobilità si dissolve per effetto di un ordinamento che garantisce ai cittadini (o almeno a quelli nelle condizioni di poterne godere) un particolare regime di libera mobilità intra-regionale "che continua a configurarsi tecnicamente come migrazione internazionale, ma alle condizioni tipiche di una migrazione interna" (Recchi, 2013, p. 17). È evidente che lo slittamento fra i due termini ha l'implicito effetto di liberare le pratiche di mobilità dall'apparato immaginario e discorsivo che porta con sé l'idea di migrazione (Raffini, 2017).

In mancanza di un'adeguata precisazione sui confini definitori dei due termini, nel dibattito scientifico e nei discorsi correnti si sono imposte locuzioni che tendono a circoscrivere o almeno a prendere le distanze dall'idea di migrazione per come ci è consegnata, soprattutto riguardo all'Italia, dalla memoria dei tradizionali flussi Otto-Novecenteschi. Il riferimento temporale che ha introdotto espressioni come "nuove migrazioni", "nuove partenze", "nuove migrazioni qualificate" rischia di aumentare, piuttosto che ridurre, il tasso di vaghezza della definizione, ma si è rivelato utile per identificare il fenomeno come l'esito di un complesso di situazioni recenti che tengono insieme il tema della crisi economica e della scarsità di opportunità per i giovani, con il crescere di abitudini e stili di vita relativi alla mobilità.

Questo dibattito si è sviluppato già a partire dagli anni Duemila (Gjergji, 2015) producendo alcune osservazioni che possono fare da sfondo all'esperienza dei giovani intervistati. Quello che sappiamo dalle ricerche esistenti, infatti, è che le nuove migrazioni sono costruite in maniera del tutto individuale e che nascono per la quasi totalità da uno

scambio biunivoco fra il soggetto che si offre e la struttura che lo riceve (Pittau, 2016; Gjergji 2015). In particolare, per il settore della ricerca, le nuove migrazioni qualificate dall'Italia corrispondono ad aspirazioni che si realizzano a partire da un progetto specifico costruito in patria o da uno più generico realizzato nel luogo di arrivo (Brandi 2008, 2010, 2014). Le call aperte da università e centri di ricerca, su scala sovranazionale, spesso finanziate dai programmi europei, sono l'occasione per fare un primo passo.

“Ho applicato”. Attraverso l'uso di questo neologismo molti raccontano la propria scelta di “andare all'estero”.

Mi hanno detto che c'era un contratto di lavoro in una Università tedesca, ho applicato, è andata bene...e dal 2012 mi sono trasferito in Germania. Ora lavoro in questo centro di ricerca, sono un dipendente pubblico di fatto (DC, 31, Friburg, Germania)

Mi sono laureata in Ingegneria Aereospaziale nel 2013. Ho fatto la tesi a Parigi sui materiali compositi e le applicazioni sulle automobili grazie a un finanziamento dello Stato francese. Mi sono trovata bene e mi è sembrato interessante quando ho finito il lavoro e mi sono laureata mi interessava rimanere, ho risposto a una call e ho trovato il finanziamento per farlo. Ora sono alla fine (EB, 29, dintorni di Parigi, Francia)

Questi percorsi, costruiti a tavolino su scala assolutamente individuale, hanno finito per condensare un'esperienza e un “sentimento generazionale” (Dubucs, Pfirsch, Schmoll, 2017). Si può parlare di mobilità come di “un vero e proprio marker generazionale” (Raffini, 2017). Non solo perché i soggetti della “generazione Erasmus” hanno imparato a familiarizzare con le istituzioni universitarie dello spazio europeo e tentano di giocare a proprio vantaggio gli effetti dell'abbattimento delle frontiere interne e la messa a disposizione di risorse comunitarie. La progressiva precarizzazione del mondo del lavoro, soprattutto in Italia, ha giocato un ruolo essenziale. L'interiorizzazione del fattore di rischio e di incertezza, l'abitudine a pensare il proprio futuro “a progetto”, hanno contribuito a rendere accettabile e desiderabile un “periodo all'estero”. Decidere di andare all'estero corrisponde alla decisione di mettere a frutto l'abitudine acquisita di pensarsi “mobili”, capaci di scelte temporanee (Benasso, 2013), desiderosi di cogliere opportunità, e di schivare i lunghi tempi di attesa – e in alcuni casi senza prospettiva – della precarietà universitaria (Coin, Giorgi, Murgia, 2017). Una decisione leggibile come un atto di “resistenza soggettiva” (Ciccarelli, 2019) all'impoverimento del sistema. L'ultimo rapporto del ministero del Lavoro-Istat testimonia della progressiva crescita dei numeri dei dottori di

ricerca che decidono di andare all'estero² cercando un'occupazione adeguata alla propria preparazione, ma i dati potrebbero crescere. Anna Triandaffyllidou, che al tema del High Skilled Migration ha dedicato molta attenzione, sia attraverso ricerche teoriche tese a definire concettualmente il problema, sia attraverso poderose survey a livello europeo (Triandaffyllidou, 2017), nota che rispetto all'enfasi posta sul tema dell'emorragia di cervelli, i numeri e le percentuali di quelli che partono dai paesi del sud dell'Europa (Italia, Spagna, Portogallo, Grecia) sono ancora molto bassi confrontati ai tassi di disoccupazione nazionale, soprattutto nei settori della ricerca (Triandaffillidou, 2017). Questa "libertà di dover partire" (Gjergi, 2015) accomuna molte esperienze che abbiamo raccolto e il modo in cui vengono raccontate esprime un sentimento collettivo, di delusione, quasi risentimento rispetto a un Paese che non garantisce futuro. Parole come precarietà, crisi, riconoscimento, merito, gerontocrazia, ricorrono nelle interviste, in un gioco di passaggio dall'io al noi verificato da altre indagini (Dubucs, Pfirsch, Schmoll, 2017) in cui i singoli si rappresentano come facenti parte di una "generazione sacrificata", "una generazione nessuno" marginalizzata da un paese incapace di rinnovarsi.

DC, ingegnere, approdato in Germania con un contratto di ricerca in un importante istituto, ha consapevolmente raccontato il suo percorso come un frammento di un problema generazionale:

Mi piacerebbe parlare di cosa che va al di là del mio percorso. Siamo una generazione veramente schiacciata. Le persone che hanno 20 o 30 anni più di me hanno contratti a tempo indeterminato da una vita e non hanno mai vissuto la precarietà. Si rendono conto di cosa è la precarietà solo nel momento in cui tocca ai figli e allora cambiano atteggiamento, però è proprio la parte che manca. Prima o poi in Italia anche alla mia generazione qualcuno dovrà dare responsabilità ... ma ci sono una serie di ostacoli e per il mio modo di vedere sono assolutamente generazionali (DC, 29, Friburg, Germania).

² «La mancanza di opportunità lavorative adeguate può comportare la decisione di migrare all'estero, fenomeno in crescita negli ultimi anni (da 40 mila del 2008, a 82 mila nel 2013, a quasi 115 mila persone nel 2017), soprattutto tra i più giovani e con un più alto livello di istruzione. A quattro anni dal conseguimento del titolo il 18,8% dei dottori di ricerca occupati vive e lavora all'estero. Per chi lavora all'estero si riscontra una maggiore conformità tra la professione svolta e gli studi dottorali, e più soddisfazione per tutti gli aspetti del lavoro osservati. In particolare, tra i dottori che lavorano all'estero è più elevata la quota di professori o ricercatori presso l'Università e di ricercatori presso enti pubblici di ricerca (rispettivamente il 13% e il 7,4% contro il 4,3% e il 2,4% in Italia)» (Rapporto Mercato del lavoro 2018, p. 19).

Queste parole riflettono temi e accenti che sono stati molto presenti nei media e nel dibattito politico italiano degli anni Duemila: la questione del ricambio generazionale, la competizione fra padri e figli, fra garantiti e precari, la “gerontocrazia”. Temi che hanno attraversato anche le discussioni sul mondo accademico e della ricerca e che costituiscono la cornice in cui molti giovani ricercatori inquadrano le proprie “scelte” di vita mobili. A volte con un sentimento di sollievo (l’essersi sottratti ai modi e ai tempi della precarietà accademica italiana), a volte, soprattutto con il passare del tempo, in maniera riflessiva e spesso conflittuale come vedremo più avanti. Mobilità e precarietà si rincorrono nell’identificare una generazione di ricercatori precari che si districano fra le retoriche e le pratiche di un cosmopolitismo incerto, alternando momenti di soddisfazione e fatica, di percezione della propria crescita professionale e scientifica e timore che non siano sufficienti a garantire l’accesso a una carriera stabile (Raffini, 2017)³.

3. “ANDRÒ DOVE MI PORTA IL MIO PROGETTO”. ABITUARSI A UNA MOBILITÀ PROGRESSIVA

Un progetto di mobilità, nella fase iniziale post-laurea, determina un posizionamento ambivalente fra pensarsi come ancora giovani-studenti o come adulti-professionisti. Il partire sta fra il completare e il cominciare. È una situazione transitoria, perfetta per un progetto che porta altrove. Fra i giovani intervistati, quelli che partono dopo la laurea con il progetto di un dottorato o di un contratto di ricerca sentono di “giocare d’anticipo”, di prendere una scorciatoia rispetto alla strada da fare in Italia per arrivare allo stesso obiettivo. Tanto più la tappa che si realizza all’estero è in linea con desideri e aspirazioni, tanto più crea un contesto di vita soddisfacente dentro cui immergersi totalmente, nella fiducia che la tappa successiva del proprio percorso si realizzi coerentemente.

In questa fase, l’idea di costruire nel tempo il proprio percorso professionale attraverso una mobilità progressiva è messa nel conto senza

³ Raffini mette questi temi in relazione alla nascita di inedite forme di mobilitazione nazionale e transnazionale, che mettono in discussione il lato euforico o retorico della mobilità per ricondurlo a una scelta forzata che via globalizzazione e società della conoscenza, irrigimentano i percorsi di vita, depistandoli oltre i confini nazionali. In Italia una rete come “Io voglio restare” o le varie piattaforme on line come “Crossroad”, sono animati da migliaia di giovani precari altamente qualificati che chiedono che la mobilità non sia l’unica strada percorribile per mantenere vive le proprie aspirazioni. In questi spazi si descrivono i costi individuali e collettivi connessi alla mobilità, parola che viene sottoposta un’analisi critica e a una decostruzione che mette a fuoco i limiti di una strategia che scarica sui singoli problemi di carattere strutturale.

conflitti. LC, laureata in ingegneria, intervistata durante il suo dottorato di ricerca in Francia, invitata a parlare del suo futuro, ha risposto senza ansia:

Non so bene dove andrò, non mi sono messa limiti geografici, piuttosto vorrei proseguire nel mio progetto di ricerca in maniera coerente, poter continuare a fare quello che mi interessa (EB 29, dintorni di Parigi, Francia).

Non è la sola a esprimersi mettendo in primo piano la possibilità di realizzare i propri obiettivi, immaginandosi di affrontare senza fatica nuovi spostamenti. PPC, laureato in Scienze della terra, ancora in attesa di una risposta positiva alle sue candidature per un dottorato in Inghilterra, intervistato sulle sue prospettive, ci ha risposto:

Andrò dove mi porta il mio progetto (PPC 28, York, Gran Bretagna).

Questa idea di progetto, così coincidente con l'intera dimensione biografica e così rispondente a "un modello desocializzato di società della conoscenza" (Raffini, 2017), si allenta con il maturare delle esperienze. Intercettati in un momento successivo del percorso di mobilità, i racconti e i bilanci si fanno più duri, le riflessioni sui sacrifici, sui costi emotivi, sul sentirsi sospesi, divisi fra più mondi, si espandono nei racconti. La versione tutta positiva di un profilo "internazionale", "europeo", "cosmopolita", lascia spazio a pensieri ambivalenti. Chi attraversa una fase di incertezza, chi si avvicina alla scadenza di un contratto o alla conclusione di un corso di studi (tipicamente il post-dottorato) non nasconde il proprio risentimento verso le istituzioni che incoraggiano la mobilità a breve termine e senza prevedere ammortizzatori. VP intervistata alla fine del proprio post-doc in Germania, si è espressa con toni molto duri:

L'università sfrutta questa generazione di post-doc ma non resisterà più di una generazione. È un piano diabolico, perfetto. È una generazione che da 10 anni sta viaggiando, passa da una parte all'altra, acquista tantissima competenza, ma non è detto che riesca ad avere una posizione permanente. L'università ha tante necessità e tanti interessi ma non quello di trovare un posto fisso alle persone che ci lavorano. Non è della strategia dell'università quella di mettere a posto il proprio personale. E le persone rinunciano a tutto, pagano un prezzo altissimo dal punto di vista della vita (VP 36, Stoccarda, Germania).

La progressione di carriera costruita attraverso la mobilità crea situazioni di indeterminatezza, e in molti casi – in un contesto segnato da

una continua diminuzione di opportunità – il titolo acquisito di postdoc non preclude necessariamente ad un ruolo strutturato. Da quanto emerso dalle interviste, in alcune università lo stop in questa fase del percorso accademico è talmente consistente, soprattutto relativamente ai ricercatori in mobilità, da portare all’attivazione di servizi di job placement specifico. Ma per molti il passaggio dalla carriera scientifica ad altri settori del mondo del lavoro è tutt’altro che semplice. L’amarezza del brano riportato concentra la delusione rispetto al discorso sulla meritocrazia che sorregge le partenze. L’ enfasi sulla totale diversità di comportamenti e di logiche fuori dall’Italia, il merito come base di un maggior riconoscimento, mostra i suoi limiti nelle situazioni di crisi e con di fronte la diminuzione di risorse e possibilità, essere stranieri torna a essere un punto debole, aumenta il rischio di rimanere fuori dai giochi. EC un giovane dottorato in filosofia, impegnato in un postdoc a Parigi all’epoca dell’intervista, riconosce che nel suo campo la situazione non è semplice nemmeno in Francia: “Un post-doc in Italia non l’avrei mai trovato, la Francia ha più opportunità, ma ci vuole poco” (EC, 30, Parigi, Francia). Le poche risorse e il complicato sistema francese che articola posizioni di ricerca e di insegnamento universitario con una logica diversa da quella italiana (più aperta ma ugualmente farragginosa) o recluta gli insegnanti medi e superiori con grandi concorsi nazionali molto selettivi, resta più praticabile di quello italiano. L’università francese, inoltre, riconosce maggiore dignità al giovane personale accademico, (“c’è una considerazione diversa di un dottorato, in Italia mi hanno fatto seguire i corsi di magistrale”), e tutto il contesto risponde meglio a quel bisogno di riconoscimento e di credito professionale di cui molti ricercatori mobili parlano, ma questo non vuol dire che non sia complicato e che accedere a una posizione più o meno stabile non sia difficile:

Sono arrivato nel mio dipartimento per un post-doc, grazie all’appoggio di un professore con cui avevo già lavorato. Attorno a questo professore ho provato a costruire un gruppo informale, insieme ad altri, per organizzare un seminario mensile con ricercatori esterni e provare a darci la forma di un team. Un po’ è servito ma di fatto sto gestendo quasi tutto da solo e non c’è molto scambio. Per il futuro non so bene come andrà, sto anche provando a fare i concorsi per l’insegnamento alle superiori. Per l’Università anche in Francia la dinamica alla fine è cooptativa e io sconto il fatto di essere un outsider. Adesso ho questo post-doc ma il professore che mi ha aiutato ad averlo non è che si spenderà ancora per trovare qualcosa. La sensazione di precarietà è piuttosto opprimente e soprattutto ti fa lavorare male: quando hai una borsa spendi il tempo a cercarne un’altra e invece dovresti lavorare, pubblicare... è un po’ un circolo vizioso» (EC, 30, Parigi, Francia).

La percezione di incertezza e di precarietà è resa più dura dalla competizione:

Il fatto è che questa situazione di scarsità delle risorse crea una competizione esasperata e anche l'aspetto umano del lavoro è deteriorato, sono veramente pochi i colleghi che chiamerei «amici», penso che in generale qualsiasi ambiente lavorativo sia così (EC, 30, Parigi, Francia).

Sono in molti a definire il proprio contesto competitivo ma in toni diversi: alcuni hanno completamente interiorizzato e accettato la necessità di lavorare molto, moltissimo e lo mettono in relazione all'identità della professione scelta e alla identificazione positiva con l'ideale della ricerca:

Io lavoro 10-12 ore al giorno ma è normale che sia così in un lavoro di ricerca, in un lavoro che alla fine riguarda te... (EB,29 dintorni di Parigi, Francia)

La "pressione" dei contesti lavorativi è registrata come forte, intensa. Dalle interviste risulta essere di due tipi: una diretta (derivante direttamente dalla presenza di molti "competitors" nel contesto di lavoro e dalla necessità di produrre risultati), una indiretta (derivante dalla necessità di progettare le condizioni di continuità del proprio lavoro, come nel caso di EC riportato). I primi devono lavorare e produrre molto, in modo da reggere il livello delle performances richieste dalle organizzazioni in cui sono inseriti, tanto più se sono "forti" e riconoscibili come prestigiose (un esempio fra tutti il Cern di Ginevra in cui lavora XX). In questi casi la risposta è quella di provare a "rendere" o "arrivare a dei risultati" per determinare le condizioni di un contratto successivo o di una stabilizzazione. I secondi sono impegnati a dare continuità e stabilità a situazioni fragili, cercando nuovi contratti, nuovi progetti, nuove call a cui rispondere. Spesso una strategia non esclude l'altra e l'investimento e l'auto-attivazione richiesta da questo sistema diventa più faticosa con l'andare del tempo. Soddisfazione e sconforto si alternano:

I motivi di soddisfazione è che mi permette di fare quello che mi piace, insegnare, fare ricerca... Sto facendo un lavoro intellettuale altamente qualificato, e questa è un'occasione rara. I motivi di sconforto sono la precarietà legata a questa situazione. Poi però è vero che passi tutto il tempo a scrivere progetti di ricerca per bandi futuri, a costruire il dossier.

Bisogna impegnarsi per non trovarsi tagliati fuori. È il contrario rispetto a una pressione del contesto, sei tu a dover dimostrare sempre qualcosa (EC, 30, Parigi, Francia).

4. UN'ORGANIZZAZIONE DELLA VITA CHE RUOTA INTORNO AL LAVORO

L'esperienza della mobilità, come abbiamo visto, tende a creare un'organizzazione della vita che ruota prevalentemente intorno al lavoro. Pochissimi degli intervistati hanno impegni fissi di tipo extralavorativo o attività che seguono con regolarità, tranne rari casi:

Fuori dal lavoro non faccio niente di organizzato, ho cominciato a fare cose ma ho visto che mi stressavo (sport, dico) (LT, 29, Barcellona, Spagna).

Esco poco dal campus, qualche volta vado in città nel fine settimana, ma ho davvero molto da fare per il dottorato e vorrei sfruttare bene questa occasione. Poi si vedrà ... (EB, 29, dintorni di Parigi, Francia).

Le reti sociali partono, nella maggior parte, dal contesto lavorativo, vero e proprio punto di ancoraggio, e si ampliano proprio nelle reti di mobilità, intercettate anche prima della partenza. AB che si definisce impegnata in anni di "ipermobilità", e che all'epoca dell'intervista era in Portogallo, nota che la rete degli expat della ricerca è molto funzionale e che costituisce un territorio di atterraggio e un supporto prezioso:

Gli amici o sono italiani che già vivevano qui prima di me, o ... Conosco alcuni portoghesi ma la rete è soprattutto fatta di gente che vive la mia stessa condizione, dipende anche dai luoghi che si frequentano. Poi la rete italiana è anche quella di mutualismo, di aiuto reciproco, c'è un gruppo fb che ti aiuta a far capire come funzionano le cose qui... La rete si crea prima di arrivare e nel mio caso c'erano delle persone con cui avevo già condiviso delle cose, come la mia amica che è appena arrivata da Pisa, un altro compagno del collettivo e poi da lì si allarga... Si è formata una rete gigante di persone (AB, 28, Lisbona, Portogallo).

Alcuni dichiarano di voler evitare "comportamenti da esuli" o di non voler replicare lo "stereotipo del ricercatore all'estero" ma il desiderio di approfittare dell'opportunità conquistata spinge a una forte concentrazione e a un'organizzazione delle giornate che ruota intorno al lavoro con un investimento parziale verso il contesto complessivo di accoglienza. Molti continuano a parlare inglese, lingua parlata nel contesto di lavoro, e faticano ad apprendere lingue come il tedesco, l'olandese, il portoghese. Non è solo un fatto di difficoltà, a volte non c'è tempo: se si resta un anno in un paese e si passano molte ore in ambienti in cui l'inglese garantisce autonomia e comunicazione, l'investimento verso

una lingua nuova è messo in secondo piano. Per questo si finisce a vivere “come in una bolla” un po’ separati dal contesto, un po’ “sospesi”, di passaggio appunto. Il modello è quello di una dedizione totale al proprio progetto che si struttura sulla capacità tutta individuale di costruire pezzo pezzo il proprio percorso. Uno degli intervistati, molto soddisfatto della sua carriera, si è descritto attraverso la formula latina dell’*homo faber fortunae suae*:

Mi sento veramente l’*homo faber fortunae suae*, ho fatto e voluto tutto io. Anche gli aspetti negativi mi stanno insegnando tanto, per esempio a non giudicare chi viene da fuori per lavorare in Italia. E’ un’ottima scuola di anti-razzismo provare su di sé l’esperienza di lavoratore straniero (DC, 29, Friburgo, Germania).

Flessibilità e adattamento individuale trovano in questa formula il loro compimento positivo, anche morale. Lo sforzo di volere e fare tutto da soli, in prima persona, con una grande disponibilità verso i propri obiettivi, compreso tutto quello che comporta vivere “da straniero”, è ripagato in questo caso dai risultati raggiunti. L’idea di un superinvestimento, di una dedizione totale sembra connesso alle caratteristiche del lavoro scientifico, ambito in cui si dà per scontata una grande spesa di sé. Una giovane ricercatrice in fisica, molto soddisfatta del suo percorso di carriera e di mobilità, nel corso dell’intervista ha detto chiaramente che “non è da tutti!”, mostrando consapevolezza del proprio valore e del lavoro necessario per costruire, una tappa dopo l’altra, la propria crescita scientifica. L’instabilità lavorativa, la pressione in termini di performance e l’assottigliamento dei confini tra lavoro e vita privata – combinati con l’assenza di protezione sociale – vengono presi in considerazione solo all’apparire di situazioni di crisi, quando le condizioni di precarietà si protraggono nel tempo. È in questi momenti che una condizione all’apparenza neutra, mostra differenziazioni e disegualianze non previste: la possibilità di sostenere, economicamente, momenti di incertezza, ad esempio, o quella di reggere discriminazioni indirette, legate al genere o all’età. Il modello di dedizione totale, la richiesta di una disponibilità progressiva alla costruzione individuale, alla progettazione riflessiva, genera effetti di scoraggiamento non neutri.

5. IL TEMPO UNA VARIABILE CHE FA LA DIFFERENZA, ANCHE DI GENERE

Il tempo gioca un ruolo fondamentale nel definire i costi che pesano sulla dimensione individuale e soggettiva della mobilità. Le ricercatrici,

soprattutto quelle con un percorso di mobilità più lungo alle spalle, ne sono ben consapevoli. Una matematica che all'epoca dell'intervista stava per trasferirsi dalla Germania alla Francia, dopo il post-doc, per cominciare un lavoro stabile, parla senza mezzi termini della dimensione di rischio che si è assunta e identifica il suo vivere per tappe come "una scommessa":

Tutte le tappe del mio percorso sono state essenziali per le tappe successive, ma se me lo chiedevi fino a un mese fa ti avrei dato un'altra risposta. Ora ho avuto una posizione permanente e mi sento che tutto questo è servito ma alla fine è stata una scommessa (VP, 37, Heidelberg, Germania).

Non va sempre così. Proprio lei ci ha detto che in molti casi bisogna arrendersi alla desolante constatazione che per molte l'incertezza e l'instabilità, il continuo rimandare, si risolve in una scelta drastica fra il desiderio di carriera e quello "di avere una vita":

Sono scelte che non puoi rimandare in eterno, e molte donne a un certo punto – anche per tutti i problemi che ci sono – escono, semplicemente escono dal mondo della ricerca e decidono di seguire i loro compagni o di avere una vita. Si fa ancora molta fatica ad essere accettate, riconosciute e valorizzate, ci sono ancora molte meno donne che ce la fanno – anche se ce ne sono e di bravissime – ma in condizione di scarsità di risorse, quando ci sono meno posti, è più facile che tocchino agli uomini. È dura per tutti, ma per le donne di più (VP, 37 anni, Heidelberg).

Questa osservazione conferma quello che la letteratura sulle differenze di genere in accademia sintetizza con la metafora della *leaky pipeline* (Alper J. 1993) che descrive il costante abbandono dovuto allo scorgimento e all'impraticabilità delle carriere scientifiche. In particolare, la precarietà all'ingresso, che oltre a estendersi per un sempre maggior numero di anni, "delocalizza" le scelte di vita, funziona come una sorta di filtro che "rimuove" le donne dal flusso. "È dura per tutti, ma per le donne di più" significa proprio questo: ambire a una stabilità nel settore della ricerca, accettando di adeguarsi a un modello organizzativo basato sulla dedizione totale, la capacità di reggere le incertezze su scala temporale e spaziale con la combinazione di precarietà e mobilità, ha un forte impatto sulla vita privata di uomini e donne, ma per le donne può diventare un out out. Il desiderio di "avere una vita", un sistema di relazioni esterne al lavoro, un desiderio di maternità, reale o potenziale, risulta essere tuttora incompatibile con il lavoro accademico.

L'incompatibilità si gioca su un piano di valori, come notano Coin e Murgia:

A rendere ancora più vulnerabile la carriera delle ricercatrici – così come accade più in generale alle lavoratrici – è l'evento della maternità, reale o potenziale, che risulta essere tuttora incompatibile con il lavoro accademico. Ciò accade non solo per la pausa che la maternità dovrebbe imporre, ma anche perché, all'interno di una logica organizzativa di totale dedizione, la scelta di avere dei figli è interpretata come l'espressione di priorità diverse. È così che un altissimo numero di donne continua a lasciare la carriera accademica dopo la nascita di figli (Coin e Murgia, 2017: 15)

La crescente importanza alla mobilità internazionale gioca come un ulteriore elemento di difficoltà e si rivela un'esperienza che presenta forti differenze – in termini di accessibilità e impatto sulla vita privata – tra uomini e donne. Il vivere per tappe e su scala transazionale può rilevarsi entusiasmante ma al tempo stesso particolarmente faticoso. Se nei racconti delle più giovani, immerse nella prima esperienza di lavoro, a tempo, in un'organizzazione accogliente e interessante, si coglie soddisfazione e sollievo per aver evitato un incommensurabile tempo di ricerca di lavoro, nei racconti delle più grandi, alle prese con l'ennesimo cambiamento di lavoro, di status e magari anche di paese, la stanchezza comincia a farsi sentire.

La ricerca è stata fighissima, se non fosse perché sta finendo, è la cosa migliore che ho fatto e che volevo fare. In Italia siamo più provinciali, quello sì, basta dire l'inglese. Qui in Germania ci sono più soldi, quindi puoi invitare speakers, se uno vuole può seguire gente bravissima e quindi i laboratori sono più interessanti perché sono più finanziati, e sono più frequentate, e mi danno l'occasione di avere l'informazione di prima mano. L'Italia è un po' in periferia e quindi non hai la sensazione di fare parte di una comunità internazionale, invece la ricerca lo è. È vero che una volta che esci dall'Italia non entri più. C'è un po' un detto che circola nei nostri ambienti "lontano dagli occhi, lontano dal cuore". Quella cosa di andare a imparare fuori e poi riportare nella propria università non funziona tanto, lo devi volere. Alla fine, ti ci abitui e vivi in questo strano mondo. Io non parlo neanche tedesco, con l'inglese faccio tutto, ma come in una bolla. Avrei potuto anche studiarlo, ma pensavo di rimanere qui solo un anno. È bella questa cosa di aprire gli orizzonti ma poi April tutto diventa «non-casa» e se io devo pensare dov'è casa? dov'è che mi trasferisco? Adesso che non ho un fidanzato, l'idea che mi devo di nuovo trasferire è devastante, ricominciare da capo, da sola, è pesante. Ora avrei un'occasione di lavoro a Bristol ma mi dico che forse avrei bisogno di fermarmi e fare una famiglia... Non lo so. Ora come ora è tutto in aria (ER 36, Stoccarda, Germania).

Rispetto alle tante storie di riscossa e di successo raccontate dai me-

dia come esemplari, queste interviste presentano una diversa complessità, in cui tornano i temi dell'incertezza e di una competizione insostenibile, in cui si presenta in alcuni momenti la scelta fra continuare a seguire le proprie aspirazioni o "avere una vita".

CONCLUSIONI

L'idea di società della conoscenza che guida le politiche comunitarie individua come obiettivo la creazione di uno spazio della ricerca all'insegna del principio della libera circolazione di saperi e persone. La maggior parte dei programmi europei promuovono l'attivazione di network internazionali fra centri di ricerca e università, una buona occasione soprattutto per quei paesi alle prese con gli effetti negativi della crisi economica. D'altra parte, proprio l'impossibilità, a livello nazionale, di fare politiche di adeguamento e innovazione del sistema ricerca, rende i paesi del sud Europa capaci di esprimere una mobilità che in molti casi si limita al piano individuale, una mobilità in cui i singoli si avventurano, consapevoli di vantaggi e rischi. Le occasioni all'estero, vissute in prima battuta, come un'opportunità importante e un'occasione, accolte positivamente anche in contrasto con la scarsità di possibilità in patria, immettono in una corsa ad ostacoli difficile da sostenere. A ben vedere inoltre il tipo di mobilità promosso dall'Unione Europea è di breve e medio periodo e prende per lo più forma tramite posizioni di lavoro a tempo indeterminato. Da elemento di crescita professionale, realizzato, la mobilità può trasformarsi in un'esperienza di "trasferita precarietà" per i giovani ricercatori italiani che aspirano a una posizione stabile nelle istituzioni di riferimento. La maggior parte degli intervistati che abbiamo incontrato nel corso delle nostre ricerche, si proietta nel futuro pensando di raggiungere nello spazio (lo spazio di un'altrove da identificare di volta in volta, sulla base di una call o di un'offerta di lavoro), le condizioni che permettano di realizzare il progetto con cui sono identificati, a cui hanno cercato di dare sostanza e concretezza. Sembrano immaginare una traiettoria che ignora la pesantezza delle categorie spaziotemporali, una "fuga" che le riduce, le rende compatibili con un lungo presente fatto di inizi sempre nuovi e di distanze fisiche rimosse o almeno ridotte dalla possibilità di una vita virtuale. I costi emotivi e di vita (tenuti in sospensione nei primi anni di mobilità) mostrano nel tempo la loro importanza (fatica, solitudine, etc.) e rivelano anche le contraddizioni del sistema in cui sono immersi. Questi percorsi, apparentemente neutri, si rivelano così portatori di differenziazioni e disuguaglianze che non escludono la dimensione di genere e di generazione. Il tempo, cate-

goria cancellata dall'ordine neoliberista, torna a farsi sentire.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALPER J. (1993). The Pipeline is Leaking Women All the Way Along, in *Science*, 260(5106), 409-11,
- BENASSO S. (2013). *Generazione shuffle. Traiettorie biografiche tra reversibilità e progetto*. Roma: Aracne.
- BONIFAZI C., LIVI BACCI M. (a cura di) (2014). *Le migrazioni internazionali ai tempi della crisi*. Roma: Neodemos.
- BRANDI M.C. (2014). Le migrazioni dei ricercatori italiani. In BONIFAZI C., LIVI BACCI M. (a cura di) (2014). *Le migrazioni internazionali ai tempi della crisi*. Roma: Neodemos.
- BRANDI M.C. (2008). *Emigrazione di élite: neolaureati e ricercatori italiani all'estero*. Roma: Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo, Idos.
- BRANDI M.C. (2010), *I ricercatori italiani all'estero, Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo*. Roma: Idos.
- BUSSOLA et al. (2012). *Il fenomeno della "fuga dei cervelli" nelle parole dei lettori del quotidiano La Repubblica*, paper presentato al Convegno nazionale AIS-EDU Trento 16-17 Marzo 2012, Università di Trento.
- CANEVA E., (2016). La nuova emigrazione italiana: cosa ne sappiamo, come ne parliamo. *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali. Università di Firenze*. Anno VI, Numero 11/Giugno.
- CICCARELLI R., (2019). Precario, sottopagato, in fuga. Il lavoro trasformato dalla crisi. *Il Manifesto* 26/2/2019.
- COCCIA B., PITTAU F. (2016). *Le migrazioni qualificate in Italia. Ricerche, statistiche, prospettive*. Roma: IDOS.
- COIN F., GIORGI A., MURGIA A. (2017). *In/discipline: soggettività precarie nell'università italiana*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- DUBUCS H., PFIRSCH T. SCHMOLL C. (2017). Pour une approche generationnelle de l'emigration? Reflexions a partir du cas des migrants italiens très qualifiés a paris, in V.BABY-COLIN, S.MAZZELLA, S.MOURLANE, C.REGNARD, P.SINTES (Dir.), *Migrations Et Temporalités En Méditerranée. Les migrations à l'épreuve du temps (19è-21è siècles)* (pp.179-193). Aix: Éditions de la MMSH.
- FAVELL, A. (2014). The Fourth Freedom: Theories of Migration and Mobilities, in 'neo-liberal' Europe. *European Journal of Social Theory*, 17 (3), 275-89.
- GJERGJI I. (a cura di) (2015). *La nuova emigrazione italiana. Cause,*
-

- mete e figure sociali*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- GROPAS R., TRIANDAFYLLIDOU A. (2014). *Emigrating in times of crisis. Highlights and new data from an e-survey on high-skilled emigrants from Southern Europe and Ireland, Global Governance Programme*. Florence: European University Institute.
- LIVI BACCI M. (2014). «Fuga dei cervelli» o c'è o non si vede... per ora. BONIFAZI C., LIVI BACCI M. (a cura di) (2014). *Le migrazioni internazionali ai tempi della crisi*. Roma: Neodemos.
- PASTORE G. (2015). *L'Italia della conoscenza. Ritardi, retoriche e opportunità*, Pisa: Pisa University Press.
- PASTORE G. (2017). Il percorso italiano verso la Knowledge Society: tra retoriche celebrazioni e aspetti paradossali. In TOMEI G. (a cura di). *Cervelli in circolo. Trasformazioni sociali e nuove migrazioni qualificate. Una indagine pilota sui laureati espatriati dell'Università di Pisa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 47-64.
- PUGLIESE E. (2018). Tutto il mondo è paese: la nuova emigrazione italiana in Viaggio fra gli Italiani all'Estero. *Rivista Il Mulino*, n. 6, 8-23.
- PUGLIESE E. (2018). *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*. Bologna: Il Mulino.
- RAFFINI L. (2017). Cosmopoliti dispersi. La mobilità dei ricercatori precari tra retoriche e pratiche. In COIN F., GIORGI A., MURGIA A. (2017). *In/disciplinate: soggettività precarie nell'università italiana*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- TOMEI G. (a cura di). *Cervelli in circolo. Trasformazioni sociali e nuove migrazioni qualificate. Una indagine pilota sui laureati espatriati dell'Università di Pisa*. Milano: FrancoAngeli.
- TRIANDAFYLLIDOU A., ISAAKYAN A. (2016). Re-Thinking the Gender Dimension of High-Skill Migration. In TRIANDAFYLLIDOU A., ISAAKYAN A. (Eds.). *High-Skill Migration and Recession. Gendered Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- TRIANDAFYLLIDOU A., TRENZA H. J. (2017). Complex and dynamic integration processes in Europe: intra EU mobility and international migration in times of recession, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2017, Vol. 43, n. 4, 546-559.
-

Enrico Pugliese

QUELLI CHE SE NE VANNO.

La nuova emigrazione italiana

Bologna, il Mulino, 2018, 154 pp.

di Irene Paganucci*

È su sfondo giallo lucido e stampato a grandi lettere che appare scritto in nero *Quelli che se ne vanno*, sottotitolo *La nuova emigrazione italiana*: il recente contributo, per i tipi de il Mulino, del sociologo e accademico Enrico Pugliese. Sempre in nero e in copertina, nella parte in basso a destra, campeggiano due simboli, due noti pittogrammi: il segnale di decollo, di partenza di un aereo e il segnale universale dell'uscita di emergenza. Un'immagine di sintesi e altamente esplicitiva che parrebbe condensare il nodo stesso del volume: la profonda ambiguità, sia di fondo che retorica, della nuova migrazione degli italiani all'estero, tra la scelta di partire e di investire "fuori casa" e la fuga provocata da una bassa occupazione.



Il lavoro di Pugliese, per lo più divulgativo, prova a battere un sentiero ancora molto inesplorato, smascherando alcuni bias e apparenti paradossi che riguardano la nuova emigrazione dall'Italia. Qui «nuova» è un aggettivo a doppia chiave di lettura: l'autore ci rimanda a un nuovo ciclo migratorio che si avvia dai primi anni della crisi del 2008 e che mostra alcuni aspetti distintivi e peculiari che lo rendono diverso in relazione ai vecchi flussi.

* IRENE PAGANUCCI è dottoranda di ricerca in Sociologia presso l'Università di Pisa.
Email: ire_paga@yahoo.it

Per offrire un'iniziale dimensione del fenomeno – ignorato o trascurato nel dibattito politico –, si danno alcuni dati risalenti al 2016: 5 milioni o poco meno, secondo fonti Aire, gli italiani residenti in quel momento all'estero, 114 mila il numero delle partenze e 700 mila (di cui metà sono tornati) il totale di emigrati tra 2008 e 2016 (fonti Istat). Coordinate che già esprimono la mole del fenomeno a cui inoltre va imputata una corposa sottostima. Ecco il primo paradosso evidenziato da Pugliese: confrontando i dati Istat relativi alle partenze con i dati sugli arrivi dei paesi riceventi, viene fuori che «ne arrivano più di quanti ne partano» [p. 26], vale a dire vi è uno scarto – che si stima doppio o triplo – fra partenze registrate ed effettivi spostamenti. Uno scarto che, prendendo come esempio la Germania (che risulta ai primi posti per presenza di italiani), è dovuto a discrepanze nei registri dell'anagrafe: in Italia *chi va via*, conteggiato ufficialmente, è soltanto chi provvede a cancellarsi dall'anagrafe (un'azione non dovuta ma bensì facoltativa); in Germania per chi arriva l'iscrizione è obbligatoria per potere usufruire dei servizi dello Stato. Una grave sottostima di carattere numerico che, aggiunge poi l'autore, non è neutra o casuale: la gran parte di coloro che non sono registrati sembrerebbe collocarsi nella fascia proletaria, cioè occupare posizioni nel paese di accoglienza all'interno di settori con qualifica più bassa (più di tutti industriale e, in aumento, gastronomico). Una prima narrazione va così a ricalibrarsi, quella indotta da più parti della «fuga dei cervelli» che rinuncia a fare i conti con la «fuga delle braccia» (divisione già in sé stessa fuorviante e riduttiva, perché in fondo «dove ci sono braccia ci sono anche cervelli, e viceversa» (Gjergji, 2015, p.15).

Un secondo paradosso messo in luce da Pugliese chiama in causa le regioni di partenza dall'Italia: è da quelle che hanno i tassi di sviluppo più elevati che si parte maggiormente per raggiungere altri Stati. Traducendolo in parole più dirette e familiari, «se ne vanno» verso l'estero dal Nord più che dal Sud (con in testa alla classifica Lazio e Lombardia). Anche qui c'è un dato “muto” che bisogna “far parlare”: una prima spiegazione a questo tipo di evidenza è la matrice industriale della crisi 2008, dalla quale è scaturito un movimento migratorio che «non poteva che aver luogo – si intuisce chiaramente – in regioni in origine altamente industrializzate» (p. 45); c'è in aggiunta l'ormai nota «emigrazione di rimbalzo» di chi va dal Sud al Nord – per esempio per studiare – e dal Nord si sposta altrove per concludere il percorso. La lettura intelligente che Pugliese fa dei dati ci consente di guardare ancora al Sud come centrale, come zona decisiva nei processi migratori comprendenti anche gli ingenti spostamenti fra regioni. Questa grande emigrazione che interes-

sa il Mezzogiorno ha portato a uno «tsunami» (Rapporto Svimez, 2001) di natura demografica: un crescente invecchiamento della sua popolazione oltre a un netto detrimento di capitale umano.

È soltanto a questo punto, dopo aver “corretto il tiro”, che l’autore dà un profilo di coloro che se ne vanno. In maggioranza sono giovani tra i 18 e i 34 (stessa fascia prevalente nelle vecchie migrazioni), del totale la metà – fatto nuovo – sono donne e, rispetto al sottogruppo di chi è sopra i 24, i laureati sono il 30,8% (tutti dati relativi, abbiamo detto, al 2016). Incrociando tale quota di emigrati laureati con gli ostacoli già visti nel ritrarre i movimenti, la retorica insistente della fuga dei cervelli si fa ancora più inadatta a dare conto del contesto (aggiungendo che chi ha un titolo di studio più elevato molto spesso, espatriato, fa lavori “manuali”). La presenza femminile nella nuova emigrazione, aumentata e non più “al seguito” ma autonoma e specifica, è senz’altro un fatto nuovo nella storia dell’Italia ma coerente con dinamiche globali e generali che qualcuno ha definito “femminilizzazione delle migrazioni” (Castles S., Miller, 1993).

Tra i fattori di espulsione e di attrazione registrati, si rilevano sia *drivers* di natura strutturale (a partire dalla crisi e la ricerca di un lavoro) sia motivi soggettivi come sogni e aspirazioni, desiderio di cambiare e misurarsi in nuovi ambienti (le famose e cosiddette *lifestyle migrations*). Un aspetto singolare delle rotte dell’Europa è poi il caso degli anziani pensionati che si spostano, invogliati da quei luoghi dove il clima è sempre caldo e dove il costo della vita è molto basso e vantaggioso (dall’Italia per Marocco, Portogallo e le Canarie).

Viene a galla un panorama fortemente sfaccettato che nessuna frase a effetto può racchiudere o esaurire. C’è a ogni modo un elemento che parrebbe replicarsi come un’altra novità della nuova emigrazione: la diffusa e strutturale condizione di precari condivisa soprattutto dalla fascia giovanile, a prescindere dal grado di qualifica o istruzione ricoperto o conseguito nel paese di partenza. Se Pugliese riconosce questo stato collettivo, non è pronto a riconoscerlo nei termini di «classe» (come invece ha ipotizzato il contributo di Guy Standing): «è difficile vedere – scrive dunque con ragione – cosa abbiano in comune in termini di classe il giovane occupato come barista o cameriere [...] con il giovane accademico» o il giovane «colletto bianco» [pp. 81 e 82], pur mancando tutti quanti di tutele e sicurezze. Questa assenza di una «classe» – di un “discorso” che accomuni – rende ancora più difficile affrontarne i punti critici, pensare a una politica comune e solidale. Non a caso vi è un estratto, all’interno del volume, su catene migratorie e associazioni di migranti, sulle reti di supporto sia in partenza che all’arrivo e l’importanza che

ricoprono nel dare prospettive.

Gli argomenti menzionati nelle pagine del testo sono tanti e intersecati strettamente l'uno all'altro, indagati in chiave storica e poggiati su evidenze con l'effetto di proporre un contributo rigoroso. Una volta chiuso il libro e terminata la lettura, si ha la netta sensazione – come ha scritto un buon poeta – che il “problema” sia che «nulla è mai davvero come sembra, / ma almeno sette volte più complesso» (Fo, 2014, p. 5). Sette volte più complesso di retoriche artefatte – dalla «fuga dei cervelli» al «giramondo alternativo» – è il percorso migratorio di ciascun protagonista, sette volte più complessi sono *quelli che se ne vanno*. È pertanto doveroso, usando un gioco di parole, far tornare *chi va via* all'attenzione del dibattito, anche a fronte di sviluppi e di tendenze del presente che sollevano quesiti e che domandano risposte (dai risvolti della Brexit alla sfida di *chi arriva*). Nel paesaggio di incertezza e generale precariato, è ancor più fondamentale dare voce ai paradossi, alla forte ambiguità di una nuova emigrazione in cui chi parte è spesso «libero... di dover partire» (Gjergji, 2015, p.17).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- CASTLES S.; MILLER M. (1993). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. London: Palgrave Macmillan.
- FO A. (2014), *Mancanze*. Torino: Einaudi.
- GJERGJI I. (2015). Cause, mete e figure sociali della nuova emigrazione italiana. In Gjergji I. (a cura di). *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- STANDING G., PRECARI (2012). *La nuova classe esplosiva*. Bologna: il Mulino.
-

Numero chiuso il 30 settembre 2019



ULTIMI NUMERI

2018/4 (ottobre-dicembre):

- ENRICO CAMPO, ANTONIO MARTELLA, LUCA CICCARESE, *Gli algoritmi come costruzione sociale. Neutralità, potere e opacità*;
MASSIMO AIROLDI, DANIELE GAMBETTA, *Sul mito della neutralità algoritmica*;
CHIARA VISENTIN, *Il potere razionale degli algoritmi tra burocrazia e nuovi idealtipi*;
MATTIA GALEOTTI, *Discriminazione e algoritmi*;
BIAGIO ARAGONA, CRISTIANO FELACO, *La costruzione socio-tecnica degli algoritmi*;
ANIELLO LAMPO, MICHELE MANCARELLA, ANGELO PIGA, *La (non) neutralità della scienza e degli algoritmi*;
LUCA SERAFINI, *Oltre le bolle dei filtri e le tribù online*;
COSTANTINO CARUGNO, TOMMASO RADICIONI, *Echo chambers e polarizzazione*;
IRENE PSAROUDAKIS, *Mario Tirino, Antonio Tramontana (2018), I riflessi di «Black Mirror»*;
JUNIO AGLIOTTI COLOMBINI, *Daniele Gambetta (2018), Datacrazia*;
PAOLA IMPERATORE, *Safiya Umoja Noble (2018), Algorithms of Oppression*;
DAVIDE BERALDO, *Cathy O'Neil (2016), Weapons of Math Destruction*;
LETIZIA CHIAPPINI, *John Cheney-Lippold (2017), We Are Data*.

2019/1 (gennaio-marzo):

- JÜRGEN HABERMAS, *Il Moderno – un progetto incompiuto*;
LEONARDO CEPPA, *Il Moderno – un conto ancora da saldare*;
ANTONIO DE SIMONE, *Il soggetto e la società in forma di musica. Composizione per variazioni su Theodor W. Adorno e l'intrigo ineffabile del jazz*;
CONCETTA PAPAPICCO, ISABELLA QUATERA, *La fabbrica dei Troll. Dagli algoritmi dell'anonimato ad una nuova immagine del sé*;
GLORIA CASANOVA, CLAUDIA GIORLEO, *La partecipazione femminile in rete e i nuovi strumenti di ricerca sociale*;
LUCA MASTROSIMONE, *Roberta Iannone, Andrea Pitasi (a cura di) (2018). Tra Amsterdam e Berlino. Geografia e spirito della teoria sociologica*.
FRANCESCO GIACOMANTONIO, *Andrea Cossu, Matteo Bortolini (2017). Italian Sociology, 1945–2010. An Intellectual and Institutional Profile*.

2019/2 (gennaio-marzo):

- FIRENZO PARZIALE, *Società della conoscenza. Coordinate ideologiche e presupposti strutturali*;
LORENZO SOCCI, *Conoscenza o riconoscimento? La retorica sulla meritocrazia come forma di violenza simbolica*;
ELENA GREMIGNI, *Potenzialità e limiti dell'alternanza scuola-lavoro. Uno sguardo alle trasformazioni in atto nei processi educativi*;
GERARDO PASTORE, GABRIELE TOMEI, *Mobilità e migrazioni qualificate nella società della conoscenza: teorie, processi e prospettive*;
SANDRA BURCHI, *Fuga o progetto a tempo? Mobilità, migrazioni, genere e carriera scientifica. Quando il tempo fa la differenza*;
IRENE PAGANUCCI, *Enrico Pugliese, Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*.
-