

Ciro Cangiano

Gli ultimi arrivati

I giovani delle classi popolari
nell'università di massa



Sociologia

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Ciro Cangiano

Gli ultimi arrivati

I giovani delle classi popolari
nell'università di massa



Sociologia

FrancoAngeli

■■■■

Isbn: 9788835156611

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	7
1. Le classi popolari e l'università di massa	»	13
Premessa	»	13
1. Questioni definitorie: le classi popolari	»	14
2. Le classi popolari e l'istruzione terziaria	»	18
3. L'università in divenire: tra istruzione e quasi-mercato	»	21
4. La gestione dei flussi studenteschi	»	28
2. Studiare la trama delle disuguaglianze nell'università che cambia	»	31
Premessa	»	31
1. La letteratura italiana: il dominio degli studi quantitativi	»	32
2. La letteratura italiana: i primi passi degli studi qualitativi	»	35
3. Le ricerche qualitative nella letteratura internazionale	»	37
4. La sociologia relazionale di Pierre Bourdieu	»	42
5. Bourdieu dopo Bourdieu	»	48
3. Avvicinarsi: il rapporto con il sapere e con gli studi universitari	»	51
Premessa	»	51
1. L'università come «salto nel vuoto»	»	52

2. Il mito del merito	pag.	58
3. A cosa serve l'università?	»	61
4. Un avvicinamento improbabile	»	66
4. Orientarsi: la scelta del percorso universitario	»	71
Premessa	»	71
1. L'università come «viaggio solitario»	»	72
2. «Ma tu lo vuoi un figlio?!»: il peso nascosto del genere	»	78
3. Il senso del possibile: <i>habitus</i> e anticipazione pratica	»	81
4. Un orientamento improbabile	»	84
5. Cimentarsi: l'ingresso nella vita universitaria	»	89
Premessa	»	89
1. L'università come «tentativo»	»	90
2. Un presente straordinario	»	96
3. Un futuro ordinario	»	99
4. Un ingresso improbabile	»	101
Conclusioni	»	107
Appendice metodologica	»	113
1. Il profilo degli intervistati	»	113
2. Il <i>Biographical interpretive method</i>	»	115
3. Ritorno riflessivo sull'indagine empirica	»	118
Riferimenti bibliografici	»	121

Introduzione

Il processo di massificazione dell'istruzione terziaria può essere certamente considerato una delle trasformazioni più significative tra quelle che, nel corso del XX secolo, hanno investito i Paesi con una struttura economica e produttiva avanzata. A partire dai primi anni Sessanta del Novecento, infatti, prendono forma importanti novità che cambiano profondamente sia il sistema formativo sia il rapporto tra le famiglie e l'istruzione: il tasso di partecipazione agli studi accademici registra una crescita esponenziale; le porte delle università si aprono anche ai giovani di bassa estrazione sociale; l'età media alla fine degli studi aumenta come mai prima di allora; le credenziali educative di cui si dotano le donne diventano sempre più simili a quelle degli uomini, grazie alla definizione di modelli di organizzazione familiare meno asimmetrici e all'attenzione accordata al tema delle pari opportunità di genere. Alla progressiva apertura sociale delle istituzioni formative di terzo livello e al graduale consolidamento della norma degli studi lunghi (Gradstein e Nikitin, 2004; Schofer e Meyer, 2005) segue inoltre una crescente centralità dei titoli di studio di alto profilo per l'accesso al mercato del lavoro, per la progressione delle carriere occupazionali e per la piena partecipazione alla sfera politica (Müller e Gangl, 2003). Così, l'accademia – tradizionalmente volta a trasmettere una cultura elitaria e a garantire la riproduzione dei poteri economici e sociali – si vede costretta a rivedere la propria *mission* e ad assumere nuove e ben più complesse funzioni. Quattro sono i principali obiettivi che vengono affidati alle università moderne (Carrier, 1976): tramandare alle nuove generazioni idee, valori e principi socialmente condivisi, in modo tale da

contribuire al rafforzamento delle identità nazionali; fornire una forza lavoro adatta a un mercato in continuo mutamento, allo scopo di favorire l'integrazione dei singoli Paesi in un sistema globalizzato; offrire una formazione adeguata al progresso culturale e tecnologico, con l'intento di incoraggiare la cittadinanza attiva; ridurre le disuguaglianze sociali, al fine di promuovere lo sviluppo di una società egualitaria e democratica.

A metà degli anni Ottanta l'ambito accademico è interessato da ulteriori elementi di novità. Si assiste, infatti, all'affermazione di una filosofia di governo basata sul ridimensionamento dell'intervento pubblico e sull'instaurazione di logiche manageriali e concorrenziali: il cosiddetto neoliberalismo (Harvey, 2005). Come si vedrà in seguito, l'imposizione dell'ideologia neoliberale conduce, nella maggioranza dei Paesi occidentali, ad una drastica ristrutturazione dei sistemi di istruzione (Laval e Weber, 2002), che prende corpo attraverso una serie di riforme di ampia portata: l'aziendalizzazione delle istituzioni scolastiche ed universitarie; l'aumento dei margini di autonomia; l'introduzione di meccanismi di misurazione e di valutazione delle *performance*; la professionalizzazione della formazione accademica; il passaggio da un modello educativo centrato sulle qualificazioni ad uno centrato sulle competenze. Oltre a fare del terreno in cui operano le università un "quasi-mercato" (Vandenberghes e Zachary, 2002; Dupriez e Dumay, 2011; Giancola, 2015), il *framework* neoliberale spinge gli Stati europei in direzione di un'armonizzazione dei corsi di studio e di una convergenza dei sistemi educativi. Il risultato più emblematico di questa convergenza è la costituzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore.

È nello scenario delineato che si iscrive la ricerca di campo che viene presentata nel volume, volta a descrivere i percorsi formativi e le esperienze accademiche di un gruppo di giovani provenienti dalle classi popolari, ovvero da famiglie in cui i genitori hanno uno scarso livello d'istruzione e svolgono lavori esecutivi e a bassa retribuzione. Lo studio, di natura squisitamente qualitativa, ha avuto come intento non soltanto quello di cogliere le specificità del vissuto universitario dei ragazzi e delle ragazze poco equipaggiati in termini di capitale economico, culturale e sociale, ma anche quello di esplorare le linee di distinzione che attraversano le biografie della gioventù popolare, legate al genere, al contesto di socializzazione, al trascorso scolastico

e lavorativo, alle condizioni di vita e alle circostanze sperimentate. L'indagine empirica è stata condotta da chi scrive nel corso di un dottorato svolto in regime di cotutela presso l'Università Federico II di Napoli e l'Università di Poitiers. Essa ha previsto la raccolta di 30 interviste biografiche (15 a Napoli e 15 a Poitiers) e la realizzazione di tre *focus group* che, nel complesso, hanno visto la partecipazione di 20 studenti francesi. Sebbene il lavoro di analisi abbia interessato il materiale empirico nella sua interezza, qui ci si focalizzerà sulle interviste effettuate a Napoli, poiché la comparazione tra l'Italia e la Francia esula dagli obiettivi del volume (a tale proposito si rimanda a Cangiano, 2021 e Cangiano, 2023a).

Le storie di vita hanno riguardato giovani (7 uomini e 8 donne) di età compresa tra i 19 e i 23 anni, iscritti al primo anno di università¹. Nella selezione degli intervistati si è cercato di diversificarli il più possibile sia rispetto alla provenienza geografica (centro, periferia ed aree suburbane), sia rispetto al *background* formativo (studi liceali, studi tecnici e studi professionali), al fine di garantire una adeguata eterogeneità delle traiettorie biografiche e di rintracciare eventuali peculiarità associate ai fattori di contesto e all'esperienza scolastica. La traccia utilizzata ha previsto una parte iniziale nella quale è stato chiesto di raccontare liberamente la propria vita, seguita da una serie di stimoli tesi prima ad approfondire le questioni emerse ma rimaste ai margini e poi a sollecitare la narrazione sui temi di interesse della ricerca (tra questi oltre al percorso educativo, la famiglia, il lavoro, le relazioni, il tempo libero, le figure di riferimento, il rapporto con i *mass media* e con i *social*, l'impegno politico e la visione del futuro). In linea generale l'approccio metodologico prescelto, pur impedendo qualsiasi tipo di generalizzazione, ha permesso di studiare il mondo universitario a partire dal punto di vista e dal sistema di priorità dei soggetti indagati (*cf.* appendice metodologica).

Il volume si articola in cinque parti. Nel primo capitolo – dedicato alla problematizzazione dei concetti e delle categorie interpretative mobilitati nel testo – viene innanzitutto discussa la nozione di classi popolari e viene sostenuto che, nonostante sia scarsamente utilizzata nella letteratura sociologica italiana e anglosassone, essa ha molto da

¹ Per ragioni legate alla *privacy* nel testo vengono omesse tutte le informazioni sensibili e vengono utilizzati dei nomi di fantasia.

offrire all'analisi della società contemporanea, non soltanto perché permette di cogliere al contempo le proprietà strutturali e le proprietà culturologiche dei gruppi che occupano i gradini più bassi della scala sociale, ma anche perché spinge a riflettere sull'eterogeneità interna agli strati deprivilegiati. Successivamente, vengono presi in esame i principali effetti della forte crescita della popolazione studentesca e dell'introduzione delle logiche neoliberali sulla formazione terziaria. Negli ultimi decenni del secolo scorso l'università è stata chiamata infatti a rivedere l'offerta didattica, le sue modalità di funzionamento e la sua organizzazione interna. Come si dirà, uno degli esempi più significativi dei cambiamenti intervenuti nello spazio accademico è l'implementazione di politiche e di dispositivi istituzionali diretti a gestire i flussi in entrata e a regolare le scelte, le pratiche e i destini educativi dei futuri studenti.

Nel secondo capitolo – riservato alla discussione delle principali ricerche sul tema in questione e alla presentazione del quadro teorico di riferimento – viene evidenziato come nel nostro Paese le disparità che attraversano l'istruzione di terzo livello siano state affrontate perlopiù mediante metodi quantitativi, in grado di identificare con precisione le categorie di studenti più svantaggiate all'università e di individuare le variabili che maggiormente influiscono sulla durata dei loro studi e sulle probabilità di abbandono, ma non di esplorare i modi in cui gli squilibri sociali vengono vissuti nella quotidianità e di cogliere i diversi significati attribuiti all'esperienza accademica. Nell'illustrare le più note indagini qualitative che, tanto in Italia (Romito, 2021) quanto altrove (Lehmann, 2009; 2012; Orange, 2013; van Zanten, 2015; Reay, 2018; Sobotka, 2021), hanno assunto come oggetto di studio i percorsi formativi della gioventù popolare viene messa in luce la centralità della sociologia di Pierre Bourdieu. Contrariamente a quanti hanno visto nella teoria della pratica una negazione della capacità di *agency*, la tesi sostenuta nel volume è che la riflessione bourdieusiana e quella post-bourdieusiana offrono delle chiavi di lettura privilegiate per comprendere appieno sia i meccanismi di produzione, di riproduzione e di legittimazione delle disuguaglianze educative, sia gli spazi di manovra individuale che si sono aperti a seguito del processo di massificazione dell'università. Come si mostrerà, infatti, l'armamentario concettuale messo a punto dal sociologo dell'*habitus* consente di guardare ai divari sociali che ca-

ratterizzano l'istruzione superiore come all'ultimo anello di una catena che comincia dalla socializzazione primaria e di rintracciare le risorse su cui gli studenti dal *background* socioeconomico più debole possono contare per definire delle strategie di mobilità e di potenziale emancipazione sociale. Del resto, come scrive lo stesso Bourdieu: «il grado in cui il mondo sociale ci sembra determinato dipende dalla conoscenza che ne abbiamo. Al contrario, il grado in cui il mondo è davvero determinato non è una questione di opinioni. Come sociologo io non devo tendere al determinismo o alla libertà, ma scovare la necessità» (Bourdieu, 1980, p. 44)².

I tre capitoli restanti – incentrati sulla ricerca empirica condotta e sull'analisi del materiale biografico – sono strutturati in modo tale da restituire la ricchezza e la varietà delle interviste raccolte: viene dato ampio spazio alla descrizione degli ostacoli che i ragazzi e le ragazze incontrati durante l'indagine di campo sono chiamati a fronteggiare nel muoversi nel *milieu* accademico, per poi focalizzare l'attenzione sulle storie di vita di chi, contro ogni probabilità, trova la strada e le energie sociali per “sfuggire” alla propria condizione di svantaggio. In particolare, nel terzo capitolo vengono tracciate le modalità con cui gli intervistati si apprestano a proseguire gli studi, si avvicinano alla formazione superiore e si relazionano con il sapere universitario. Come si avrà modo di approfondire, nelle traiettorie biografiche dei giovani di classe popolare la transizione accademica non si configura come un'esperienza ordinaria, in quanto non è parte integrante della storia e dell'*ethos* familiare, ma rappresenta piuttosto un elemento di discontinuità rispetto ai loro contesti di provenienza.

Nel quarto capitolo vengono ricostruiti i percorsi di orientamento e le scelte educative dei protagonisti della ricerca e viene mostrato come, per questi ultimi, la definizione del *curriculum* universitario assuma i tratti di un sentiero tortuoso e da intraprendere in solitaria. Difatti, gli studenti e le studentesse che provengono da famiglie con uno scarso capitale culturale, da una parte presentano un ventaglio circoscritto di possibilità (Bourdieu, 1997) entro cui si plasmano le loro decisioni in materia di istruzione e, dall'altra, sono costretti ad affrontare il passaggio agli studi post-secondari da soli, in assenza di

² Laddove nel testo non viene esplicitamente indicata la versione italiana dei riferimenti bibliografici la traduzione è dell'autore.

punti di riferimento e senza nessun sostegno “esperto” dei genitori. In aggiunta, dall’analisi biografica sembra emergere uno svantaggio femminile nei processi di costruzione delle carriere accademiche. Tale svantaggio va inquadrato nella relazione tra l’*habitus* e l’*habitat* (Spanò e Pitzalis, 2021) delle classi popolari napoletane, nelle quali persiste una cultura di genere tradizionale. Come si argomenterà più avanti, infatti, talvolta le ragazze vengono spinte dalle loro famiglie a subordinare il ruolo di future lavoratrici, dedite alla realizzazione professionale, a quello di future “donne di casa”, impegnate invece nelle mansioni domestiche e nella crescita dei figli.

Nel capitolo conclusivo il *focus* si sposta sull’entrata nell’*higher education*, ossia sui modi in cui gli intervistati fanno il loro ingresso all’università e vivono i primi mesi che seguono l’immatricolazione. Qui viene messo in evidenza come i giovani ascoltati nel corso della ricerca empirica attribuiscono un peso piuttosto marginale agli studi di terzo livello nella loro costruzione biografica. D’altronde, sebbene tutti coloro che varcano da novizi le soglie dell’istruzione superiore si trovino a dover fare i conti con le discrepanze tra la vita scolastica e quella accademica e a confrontarsi con situazioni perlopiù inedite, gli studenti di origine popolare devono far fronte altresì alle tensioni legate alla mancanza di un capitale culturale e di un *habitus* in linea con i meccanismi che governano l’istituzione universitaria.

Nel complesso l’idea di fondo del volume è, sul piano sostantivo, che gli squilibri sociali che attraversano la formazione terziaria non riguardano più tanto l’accesso quanto l’esperienza accademica e l’utilizzo della laurea nel mercato del lavoro (tema che in questa sede non viene affrontato ma che, come è noto, è al centro dei processi di distinzione e di riproduzione sociale) mentre, sul piano teorico, che nel gioco dei condizionamenti strutturali si aprono comunque spazi per l’esercizio dell’*agency*.

1. Le classi popolari e l'università di massa

Premessa

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, nella maggioranza dei Paesi a capitalismo avanzato l'istruzione terziaria è stata investita da profondi processi di mutamento, che hanno alterato al contempo i suoi assetti e le sue logiche di funzionamento. Le principali novità registrate nell'*higher education*, o meglio quelle i cui effetti hanno contribuito nel lungo termine a cambiarne radicalmente il volto, sono state dapprima la crescita esponenziale della popolazione studentesca e in un secondo momento l'introduzione di principi ispirati al *New public management* (Npm), uno stile di *governance* basato sulla necessità di sostituire alle tradizionali procedure di gestione burocratica delle amministrazioni pubbliche, processi direttivi di stampo manageriale presi in prestito dalle imprese private¹.

Per quanto riguarda l'aumento della platea studentesca, Gradstein e Nikitin (2004) hanno messo in evidenza come tra il 1970 e il 2000 a livello globale il numero di studenti iscritti nelle scuole secondarie sia raddoppiato, mentre il numero di studenti iscritti nelle istituzioni formative di terzo grado sia più che quadruplicato. In aggiunta, i due educazionisti di fama mondiale hanno rilevato come l'ampliamento del pubblico universitario sia andato di pari passo con una sua pro-

¹ Questi due processi – e cioè la forte crescita della platea universitaria e la pervasiva espansione dell'ideologia *neoliberal* in ambito accademico – hanno contribuito a diffondere nel dibattito pubblico l'immagine di un'università in crisi. Per un'analisi critica del tema in questione si veda Bodin e Orange (2013).

gressiva diversificazione in termini di estrazione sociale, di genere, di nazionalità, di età, di condizione occupazionale, di provenienza geografica e di preparazione scolastica. Insomma, sembrerebbe che l'*università d'élite* abbia lasciato il posto ad un'*università di massa*, al punto che qualche studioso (Trow, 1973; 1999; 2006) ha parlato di accesso universale all'istruzione terziaria.

Per quanto concerne invece la diffusione di logiche manageriali, come sostiene Bleiklie (1998) nel campo universitario esse mostrano la loro pervasività più che in ogni altro settore pubblico, in quanto minano non soltanto l'autonomia delle singole istituzioni, ma anche la libertà accademica dei singoli ricercatori. Infatti, la proliferazione dei concetti di capitalismo accademico (Slaughter e Leslie, 1997), di università imprenditoriale (Etzkowitz, 1983; Clark, 1998) e di fabbrica della conoscenza (Aronowitz, 2000) rende conto della nuova missione affidata alle università. Queste ultime non sono più chiamate a promuovere l'emancipazione e la perequazione sociale, né tanto meno possono limitarsi alla promozione di percorsi formativi in linea con la manodopera richiesta, ma devono integrarsi nel sistema economico e produttivo del territorio, ponendosi l'obiettivo di creare e di valorizzare sapere esperto socialmente utile.

Ai temi che sono stati accennati è dedicato questo capitolo, che ha l'intento di descrivere le trasformazioni intervenute nell'istruzione superiore e di illustrare le principali tendenze oggi in atto nel mondo accademico. Ma prima è necessario chiarire a cosa si fa riferimento quando si parla di classi popolari, oggetto specifico di questo studio, in quanto – come si vedrà di seguito – si tratta di un concetto poco utilizzato nel dibattito sociologico del nostro Paese.

1. Questioni definitorie: le classi popolari

Nella letteratura sociologica italiana la nozione di classi popolari è poco utilizzata e ancora meno concettualizzata. Per indicare i gruppi sociali dotati di scarse risorse economiche, culturali e sociali si usano infatti più frequentemente espressioni come “classe operaia”, “classe subalterna”, “classe inferiore” e “classe meno abbiente” o, in alternativa, si fa ricorso agli anglicismi, uno su tutti quello di *working-class*. Tuttavia, se da una parte la sociologia italiana non può certo esimersi

dal compito di elaborare un armamentario concettuale proprio, così da non dover necessariamente importare concetti “costruiti” altrove e iscritti in una storia nazionale diversa dalla nostra, dall’altra le nozioni in uso presentano svariati limiti. In primo luogo, va detto che in seguito alla terziarizzazione dell’economia e al declino dell’industria il peso delle categorie professionali è profondamente cambiato, nella misura in cui a una drastica diminuzione del numero di operai si è accompagnato un forte aumento degli occupati nel settore dei servizi. Dunque, c’è da chiedersi se di fronte ai nuovi assetti societari ha ancora senso parlare di classe operaia o se si tratta piuttosto di un concetto ormai obsoleto. In secondo luogo, le altre etichette a cui fanno ricorso gli studiosi italiani (classe subalterna, classe inferiore, classe meno abbiente e così via) rischiano di stigmatizzare coloro che sono collocati in fondo alla scala sociale o, all’opposto, di alimentare una rappresentazione miserabilista della cultura popolare². In terzo luogo, le nozioni a cui si è fatto riferimento, inclusa quella di classe operaia, non rendono conto dell’eterogeneità interna agli strati sociali meno equipaggiati in termini di capitali, i cui membri sperimentano condizioni di vita che, seppur marcate dall’incertezza sociale e dalla precarietà economica, possono essere nei fatti molto diverse³.

Anche nella letteratura anglosassone la nozione di classi popolari non gode di molta fama. Infatti, i principali contributi teorici dedicati negli ultimi decenni ai gruppi sociali più disagiati si sono distinti per aver coniato due concetti che hanno avuto un’ampissima diffusione nel dibattito sociologico: quello di *underclass* e quello di *precariat*. Charles Murray (1990) afferma che il progressivo ampliamento del sistema di *welfare* ha scoraggiato la ricerca di lavori retribuiti e ha creato una vera e propria “cultura della dipendenza”, che ha condotto alla nascita e allo sviluppo di una *underclass*. Secondo il sociologo americano la sottoclasse va definita tale non per il livello di povertà

² Come già evidenziava Hoggart (1957) alla fine degli anni Cinquanta, gli strati popolari non vivono una condizione di miseria permanente, ma sono accomunati piuttosto dalla vulnerabilità economica e da una forte esposizione al rischio di discesa sociale. Inoltre, secondo l’autore inglese essi non versano in uno stato di malessere generalizzato, in quanto possono elaborare tutta una serie di meccanismi protettivi, come ad esempio l’interiorizzazione della loro posizione subalterna nella gerarchia sociale.

³ Secondo Grignon e Passeron (1989), ad esempio, la provenienza territoriale (urbana o rurale), il grado di istruzione, il tipo di occupazione e le condizioni di lavoro sono criteri di differenziazione estremamente significativi tra i gruppi sociali svantaggiati.

che accomuna i suoi membri, ma per la diffusione tra questi ultimi di condotte antisociali, come la tendenza ad assumere comportamenti devianti, il ricorso alla microcriminalità e la svalutazione dell'etica e dell'utilità sociale del lavoro. Mentre Guy Standing (2011), partendo da una prospettiva diametralmente opposta, ritiene che l'introduzione della flessibilità e la proliferazione dei contratti atipici abbiano dato vita ad un nuovo agglomerato sociale contraddistinto da condizioni occupazionali instabili, dalla mancanza di tutele e dall'assenza di una identità professionale: il precariato.

Contrariamente a quanto si è detto per la sociologia italiana e per quella anglosassone, nella sociologia francese il concetto di classi popolari – declinato intenzionalmente al plurale, in ragione della molteplicità dei gruppi sociali che designa – ha avuto molta fortuna negli ultimi anni. Questa fortuna è dovuta, almeno in parte, ai lavori di Olivier Schwartz (1997; 2011a; 2011b) che, muovendosi agilmente tra la sociologia e la storia sociale, hanno posto l'accento sulle sfide che l'analisi di classe deve affrontare alla luce dei cambiamenti che hanno attraversato la società francese a partire dagli anni Ottanta. Schwartz, influenzato dai lavori pionieristici di Hoggart (1957) e di Bourdieu (1979a), sostiene che per parlare di classi popolari si deve partire dall'idea che esse sono il risultato, eterogeneo per definizione, di una commistione di proprietà sociologiche (su tutte la posizione sociale) e culturologiche (le specificità culturali). Secondo l'autore la nozione di classi popolari si riferisce infatti a quei gruppi sociali che, da un lato, occupano una posizione subalterna nella gerarchia sociale e sono svantaggiati sul versante economico, culturale e simbolico e, dall'altro, si situano a distanza dalla cultura, dagli stili di vita e dalle condotte delle classi medie e superiori, condividendo così dei tratti culturali relativamente autonomi⁴.

Sulla scia di Schwartz, Siblot *et al.* (2015) hanno tentato di realizzare un *portrait* delle classi popolari contemporanee, evidenziando al contempo le tensioni che le attraversano e gli aspetti che consentono

⁴ Schwartz (1997) sottolinea che la separazione culturale che definisce le classi popolari non è necessariamente subita, ma può anche essere attiva. I gruppi sociali svantaggiati infatti possono strategicamente distanziarsi dagli altri gruppi per elaborare delle forme di convivenza e di socialità che si adattano meglio alla loro esperienza sociale. In altri termini, nella prospettiva di Schwartz le condizioni di precarietà che sperimentano i membri delle classi popolari non impediscono loro l'esercizio dell'*agency*, semmai lo limitano.

di riunire differenti strati della popolazione sotto una stessa etichetta. Pur rilevando una grande differenziazione interna (soprattutto tra salariati e indipendenti, lavoratori stabili e lavoratori precari, diplomati e non diplomati), gli autori individuano sette proprietà che accomunano i membri delle classi popolari del nostro tempo: lo svolgimento di lavori usuranti (fisicamente e/o psicologicamente) e a bassa retribuzione; l'assenza di reali prospettive di promozione professionale e sociale; la preferenza per i percorsi formativi che permettono un rapido inserimento nel mercato del lavoro; l'assoggettamento ai "tempi degli altri" (dove per altri si intendono quadri, *manager*, responsabili, ma anche clienti e consumatori); l'attaccamento alle relazioni locali e la debole mobilità geografica; la distanza dalla politica; la forte propensione al matrimonio e alla procreazione.

A partire dalla medesima griglia interpretativa, Hugrée, Penissat e Spire (2017), mobilitando un'enorme mole di dati statistici, propongono una mappatura delle classi sociali in Europa all'indomani della crisi economica del 2007-2008. Il loro lavoro, oltre a confermare che i confini tra gli strati sociali sono divenuti meno netti e più sfumati rispetto al passato e che ciò ha contribuito al crollo delle appartenenze collettive, offre nuovi e importanti spunti per lo studio delle classi popolari. Gli autori dimostrano infatti che, nonostante ci siano differenze non trascurabili tra i diversi contesti nazionali (in modo particolare tra i Paesi del Centro-Nord e quelli del Sud-Est), in linea generale nel continente europeo i gruppi che occupano le posizioni più basse nella scala sociale condividono condizioni di lavoro precarie e logoranti, difficoltà a conseguire titoli di studio elevati, ad accedere alle cure sanitarie specialistiche e alle nuove tecnologie.

Nella sociologia francese non sono certamente mancati dei rilievi critici sul ricorso quasi esclusivo alla nozione di classi popolari per designare gli strati sociali demuniti. François Dubet (1997), su tutti, ritiene che questa nozione evochi un'omogeneità culturale temperata dal plurale, dica poco o niente sulla realtà empirica e dia uno scarso contributo alla comprensione e alla descrizione degli assetti societari. In effetti, lo stesso Olivier Schwartz (1997) riconosce che il concetto di classi popolari – rientrando nelle grandi categorie classificatorie che hanno tradizionalmente distinto le scienze sociali – non sfugge al dilemma dell'uniformazione dell'eterogeneo, né tanto meno a quello della riduzione della complessità. Tuttavia, secondo l'autore questo

concetto può essere molto utile all'analisi sociale a patto che se ne faccia un utilizzo accorto, riflessivo e critico, in cui di volta in volta vengono soppesati i suoi limiti e le sue potenzialità.

In questo lavoro, partendo da una concezione della sociologia come scienza che può agire sociologicamente sul mondo "svelando" i meccanismi di distinzione e quelli di produzione e di riproduzione del dominio (Bourdieu, 2001), si intende seguire la strada indicata da Schwartz, nonché mettere in luce la necessità di riaprire un dibattito sulle classi sociali in Italia, dibattito che in altri Paesi europei si sta rivelando fertile e costruttivo.

2. Le classi popolari e l'istruzione terziaria

Dalla metà degli anni Sessanta del Novecento, nei Paesi a capitalismo avanzato si registra un sorprendente aumento del numero di iscritti a tutti i livelli del sistema educativo (Jackson, 2013). Tuttavia, nonostante l'incremento generalizzato di studenti, è nell'istruzione terziaria che l'ampliamento del pubblico studentesco raggiunge una portata tale da indurre studiosi e politici a parlare di un processo di massificazione dell'università (Gradstein e Nikitin, 2004). Del resto, come rileva Gruel (2009), in quegli anni essere studente comincia a diventare la forma canonica della gioventù, il modello sociale standard della transizione alla vita adulta, non soltanto per gli "eredi" dell'alta borghesia ma anche per i figli delle classi medie e popolari, non esclusivamente per i ragazzi ma anche per le ragazze.

La crescita inedita della popolazione universitaria e la sua graduale diversificazione spingono Mathias Millet e Gilles Moreau (2011) a definire il XX secolo come "il secolo del diploma"⁵. Per gli autori, infatti, nel corso del Novecento il diploma si configura al contempo come oggetto sociale "vivente" e come principale marcatore sociale. Oggetto sociale "vivente" perché se in precedenza i diplomi erano delle semplici attestazioni amministrative, standardizzate e piuttosto slegate dagli assetti societari, a partire dai primi anni del Novecento

⁵ Millet e Moreau riprendono puntualmente le analisi di Françoise Mayeur (2004) che, nel sottolineare il crescente interesse per la scolarizzazione primaria che prende corpo nei decenni che seguono la Rivoluzione francese, parla di "secolo della scuola".

essi divengono dei validi indicatori delle trasformazioni sociali, in quanto il loro numero, la loro struttura e il loro contenuto variano in base alle fasi politiche e alle contingenze economiche. Principale marcatore sociale perché dal XX secolo il diploma inizia a generare differenze e a riprodurre disuguaglianze, in quanto «viene posto al centro dei processi di differenziazione, di stratificazione e di gerarchizzazione [...], contribuendo in tal modo alla definizione dei destini sociali, sia sul versante delle possibilità oggettive di riuscita, che sul versante delle qualità e delle caratteristiche attribuite ad una persona o ad un gruppo» (Millet e Moreau, 2011, p. 17).

Focalizzandosi invece sulle congiunture economiche, politiche e sociali che hanno condotto alla norma del prolungamento degli studi, Stéphane Beaud (2002) individua quattro ragioni per cui durante il secolo scorso le famiglie delle classi popolari hanno cominciato ad investire nell'istruzione. La prima ragione va rintracciata nell'utopia del riscatto sociale. Secondo l'autore l'apertura sociale delle istituzioni universitarie voluta dall'alto avrebbe ampliato il ventaglio di possibilità delle classi storicamente dominate, che si sarebbero così sentite in diritto e in dovere di sperare in un futuro diverso per i loro figli e le loro figlie, un futuro lontano dalla miseria e dalla precarietà. La seconda ragione si iscrive nel complessivo e generalizzato deterioramento della condizione operaia. Infatti, per lo studioso francese l'accesso massivo dei gruppi sociali meno dotati in termini di risorse all'istruzione superiore va letto alla luce del contesto novecentesco marcato, in fabbrica, dal peggioramento delle condizioni di lavoro, dalla stagnazione dei salari e dal blocco della mobilità professionale e, fuori dalla fabbrica, dalla spinta all'individualizzazione e dal graduale indebolimento delle appartenenze collettive. La terza ragione è connessa all'ambizione di rompere con la propria storia familiare e di somigliare ai discendenti delle classi dominanti. Beaud ritiene a riguardo che la decisione di proseguire gli studi da parte dei giovani di estrazione popolare è da considerarsi irrazionale se si ragiona in termini puramente utilitaristici, ma appare assolutamente razionale se invece si esplorano altre dimensioni della scelta, come il desiderio di sentirsi, anche solo per un breve lasso di tempo, uguali ai rampolli della borghesia. La quarta e ultima ragione si lega alla retorica del mutamento. Di fronte alla pervasiva enfasi sul cambiamento degli assetti economici e sociali, di cui era intriso il clima culturale di metà