

LQ *The Lab's Quarterly*

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

DIRETTORE

Andrea Borghini

VICEDIRETTRICE

Roberta Bracciale

COMITATO SCIENTIFICO

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

COMITATO DI REDAZIONE

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

CONTATTI

thelabs@sp.unipi.it

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

I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista.

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

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

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza

Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale



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



MONOGRAFICO

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*
a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

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

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

LIBRI IN DISCUSSIONE

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

MONOGRAFICO

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

a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

FERRAMENTA

(di una sociologia relazionale dei sistemi di istruzione)

di *Marco Pitzalis**

Abstract

Hardware (of a relational sociology of educational systems)

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

Keywords

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

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

Email: pitzalis@unica.it

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

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

1. INTRODUZIONE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. UNA SOCIOLOGIA MULTIDIMENSIONALE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Emerge dunque la necessità di studiare l'intreccio tra dimensione micro (attori e pratiche), meso (istituzionale) e macro (sia in termini di struttura generale dell'offerta formativa, che di analisi della struttura generale delle disuguaglianze scolastiche). Questa dinamica di micro-meso-macro emerge in termini di effetti di campo nel rapporto tra condizioni oggettive e soggettive della scelta scolastica (Pitzalis, 2012). Le disuguaglianze scolastiche dunque si producono come effetti di un campo scolastico la cui struttura è nello stesso tempo storicamente data e socialmente costruita. La struttura oggettiva delle opportunità formative, infatti, pre-esiste rispetto alle scelte individuali, ma il suo significato e la sua persistenza dipendono dall'azione degli attori sociali. In particolare, la corrispondenza tra le qualità degli insegnanti e quelle degli studenti è data da un duplice processo di allocazione e scelta: quello degli insegnanti che scelgono la sede e quello degli studenti che scelgono la scuola e l'istituto. Entrambi i gruppi scelgono sulla base dei significati scolastici e sociali legati alla scelta, scelgono il pubblico di quella scuola, o meglio insegnanti e studenti si scelgono mutualmente e vicendevolmente¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La nozione di campo non deve essere presa in senso realistico², cioè ipostatizzata, né in senso puramente metaforico come termine per

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

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

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

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

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

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

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

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

Quindi la distribuzione oggettiva delle opportunità formative nel territorio è un dato strutturale che definisce un campo scolastico (Pitzalis e Porcu, 2019). Il punto centrale sta nel riconoscere che le strategie residenziali, di emigrazione e mobilità delle famiglie (tutte strategie di riproduzione), costituiscono un elemento di costruzione del campo⁴. Le ricerche sul capitale spaziale focalizzano il modo in cui la scelta residenziale si traduce nei processi di segregazione sociale e di riproduzione sociale delle famiglie, cioè nei loro investimenti in istruzione, in particolare per le diverse frazioni della classe media, e le strategie di chiusura sociale (van Zanten, 2009) e di evitamento, come

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

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

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

4. EFFETTI DI CAMPO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. INTERAZIONI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. FERRAMENTA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

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

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

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

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