



Citation: Camozzi I., Grüning B., Gambardella M.G. (2021) 'Sentivo che stavo facendo la cosa giusta'. *Aspettative di mobilità geografica e traiettorie socio-culturali degli studenti e delle studentesse in Italia*, in «Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali», Vol. 11, n. 22: 187-201. doi: 10.36253/cambio-11564

Copyright: © 2021 Camozzi I., Grüning B., Gambardella M.G. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/cambio>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Open Essays and Researches

'Sentivo che stavo facendo la cosa giusta'

Aspettative di mobilità geografica e traiettorie socio-culturali degli studenti e delle studentesse in Italia

ILENYA CAMOZZI, BARBARA GRÜNING, MARIA GRAZIA GAMBARDELLA

Università degli Studi di Milano-Bicocca

ilenya.camozzi@unimib.it

Abstract. In the last decades, the increasing geographic mobility of young people (for educational, professional, and further reasons) has led scholars of youth studies to shift their interest towards this phenomenon for better understanding the new forms of transition to adulthood. Nevertheless, it seems that little attention has been paid until now to the interdependence between their geographic mobility and their family, territorial and cultural origins and therefore how these factors affect how young people image and project their transition to adulthood. Thus, departing from the research fields of youth studies, mobility studies, and higher education studies, this article focuses on the mobility paths of Italian students and the ways they understand their mobility condition (starting from the question whether it is a free choice or not), taking into account, on the one hand, the growing pressure of a more and more competitive global labor market and, on the other hand, the cultural and economic resources (or capitals) they cumulated through their family and territorial socialization. In the analysis, we will however highlight how, despite the conditions sometimes not favorable, the respondents showed a reflexive competence when they make choices about their education, mobility and professional path and think about their ways of becoming 'adult'.

Keywords: transition to adulthood, geographic mobility, social trajectory, higher education, cosmopolitanism.

* L'articolo è frutto di una riflessione comune e condivisa; si precisa tuttavia che Ilenya Camozzi è autrice dei paragrafi 1 e 5; Barbara Grüning è autrice dei paragrafi 2 e 4; Maria Grazia Gambardella è autrice del paragrafo 3. Introduzione e conclusioni sono state redatte congiuntamente dalle tre autrici.

INTRODUZIONE

I percorsi intrapresi, negli ultimi tre decenni ormai, dalla ricerca nazionale e internazionale per mettere a fuoco i caratteri complessi della transizione alla vita adulta contemporanea sono molteplici; altrettante sono le problematizzazioni di concetti e dimensioni che hanno scandito tradizionalmente l'universo dei cosiddetti *youth studies*. In particolare, negli anni recenti, è diventata crescente l'attenzione verso il ruolo che la mobilità geografica giovanile può rivestire nei processi di transizione, soprattutto in contesti neo-liberisti. Le ragioni della mobilità – spesso di tipo formativo e/o lavorativo – sono messe in relazione con la possibilità per i giovani di mettersi in dialogo con la progettualità biografica. In questo inedito quadro analitico, non mancano letture strutturali che sottolineano le ambiguità delle spinte intrinseche del neoliberismo ad essere soggetti mobili e cosmopoliti (Farrugia, 2016; Igarashi e Saito, 2014); tuttavia, l'attenzione congiunta verso le scelte della mobilità geografica e il contesto familiare di origine – in termini di capitale economico, sociale e culturale – appare minore.

In questo articolo – che si basa su un campione nazionale di 30 interviste semi-narrative e 6 *dialogical workshop* con studenti e studentesse di età compresa tra 20 e 25 anni, estratto da una ricerca quinquennale a carattere longitudinale tuttora in corso – si intende illustrare le costellazioni della mobilità geografica giovanile sotto il profilo dell'esperienza vissuta, delle aspettative e della progettualità ma anche del suo rifiuto, alla luce dei diversi retroterra socio-culturali cui i giovani appartengono e dei diversi habitus incorporati. In breve, sono qui al centro le narrazioni sulla mobilità in relazione al processo di transizione (Benasso et al. 2019; Cuzzocrea e Mandich 2016; Cairns 2014), alla specificità dei regimi di transizione (Walther 2006) e agli habitus (di tipo familiare/territoriale) di cui i giovani dispongono.

Dopo un affresco teorico sugli sviluppi recenti degli *youth studies* in particolare nel loro dialogo con i *mobility studies*, da una parte, e del fecondo innesto tra *youth studies* e *higher education studies*, dall'altra, l'articolo dà conto sia di un breve contesto numerico-statistico della condizione giovanile italiana – che ha alimentato anche in Italia una riflessione sulla mobilità geografica giovanile – sia delle scelte metodologiche della ricerca. Seguono due paragrafi di analisi delle narrazioni raccolte: nel primo, si restituisce il legame tra il desiderio e/o l'esperienza della mobilità (interna ed esterna al paese) con i molteplici vincoli familiari e territoriali. In particolare, sono approfonditi i nessi tra la pratica e l'aspirazione alla mobilità geografica con le traiettorie sociali. Nel secondo paragrafo, sono invece esplorati i significati che i giovani uomini e le giovani donne coinvolti nella ricerca attribuiscono alla mobilità geografica e le aspettative in essa riposte. Tre sono i temi a cui essa è ricondotta: l'uscita dalla casa genitoriale; la temporalità soprattutto in termini di pressioni sociali ad essa connesse e il legame con i luoghi d'origine. Nel complesso, il paper mostra come sui significati assegnati alla mobilità geografica e sulla condizione di 'essere mobili' (per scelta o per obbligo) si facciano sentire sia le spinte di un sistema economico globale altamente competitivo sia i diversi capitali dettati dal contesto familiare/territoriale d'origine. In questa condizione di tensione, i giovani coinvolti nella ricerca mostrano tuttavia capacità riflessive e attivano risorse per la transizione.

LA MOBILITÀ GEOGRAFICA NEL PROCESSO DI TRANSIZIONE ALLA VITA ADULTA

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, l'agenda di ricerca dei cosiddetti *youth studies* ha riservato interesse crescente al processo di transizione alla vita adulta. L'ipotesi era che in concomitanza con le trasformazioni strutturali e culturali dell'epoca anche i contorni della transizione stessero mutando (Furlong e Cartmel 1997). Se la transizione era stata sin lì scandita da una sequenza lineare tra tappe (Modell et al. 1976) che intersecavano la sfera pubblica e quella privata (conclusione degli studi, ingresso nel mondo del lavoro, abbandono del tetto familiare, formazione di una nuova famiglia, genitorialità), ciò che alcuni studi pionieri mettevano in luce era un 'prolungamento della gioventù' (Cavalli e Galland 1993; Wyn e Whyte 1997), finanche una sua trasformazione 'da processo a condizione' (Cavalli 1980). Sulla spinta di questi studi seminali, la transizione tardo moderna è stata descritta come non più lineare e prevedibile, de-strutturata e caratterizzata da pause e intermittenze tra le tappe (Wyn e Whyte 1997). La transizione – depauperata dei supporti istituzionali tradizionali e al contempo forgiata

da specifici regimi di transizione (Walther 2006) – è apparsa sempre più individualizzata (Beck e Beck-Gernsheim 2003), centrata sulla capacità/necessità di scelta del soggetto (Du Bois Reymond 1998) e incerta (Leccardi 2005). La riflessione all'interno degli *youth studies* si è spinta oltre: in direzione della problematizzazione sia di una visione 'per tappe' della transizione sia della 'natura' di queste tappe. Da quest'ultimo punto di vista sono stati suggeriti concetti alternativi per individuare la scansione del processo – 'turning points' (Abbott 2001), 'fateful moments' (Giddens 1991), 'critical moments' (Thomson et al. 2002) e 'crossroads' (Bagnoli e Ketokivi 2009); è stata suggerita l'ipotesi di considerare la transizione come un processo segnato anche da continuità anziché da rotture ma è stata anche richiamata l'attenzione sulla necessità di riconsiderare il concetto di 'adulità' (Mary 2013). Transizione e adulità sono diventati concetti ora meno 'solidi', di cui è tematizzata la fluidità dei confini semantici (Mary 2013; Cuzzocrea 2011; Benasso 2013). La riflessione è arrivata, infine, a mettere in dubbio la portata euristica del termine stesso di transizione, una metafora tanto rassicurante quanto imbrigliata in derive ideologiche (Cuervo e Wyn 2014), tali da rendere difficile la messa a fuoco della molteplicità delle forme del 'divenire adulti', sotto il profilo del genere, della classe, dell'appartenenza etno-culturale e del carattere relazionale della transizione (Cuervo e Wyn 2014) – soprattutto in termini di rapporti (anche conflittuali) tra le generazioni – fino ad arrivare al rischio di sottovalutare le implicazioni della sovrapposizione tra le tappe della transizione. Lo stesso concetto di corso di vita è stato problematizzato (Leccardi 2012). Da questo dibattito è emersa la proposta di accostare alla metafora della transizione quella relazionale (Cuervo e Wyn 2014) e quella della mobilità (Cuzzocrea 2020).

Queste due metafore in fondo sono più che intrecciate essendo figlie di un contesto storico-sociale marcatamente globale che ha sia nell'intensificarsi della mobilità dei soggetti – oltre che degli oggetti e delle idee – sia nella riconfigurazione delle appartenenze e delle relazioni la sua cifra. La mobilità – sulla spinta anche del cosiddetto *mobility turn* (Urry e Sheller 2006) – sta catalizzando l'attenzione di molti studiosi e studiose a capo degli *youth studies* con l'obiettivo di catturare il ruolo che essa può rivestire nei processi di transizione. Il crescente interesse dei giovani uomini e delle giovani donne verso le 'esperienze globali e la mobilità' è un fenomeno multiforme e affatto semplice da decifrare. Kyong Yoon (2014) ha recentemente messo ordine all'effervescenza degli studi sulla mobilità giovanile individuando due tendenze. Da un lato, la mobilità viene ascritta alle caratteristiche strutturali del mercato del lavoro – soprattutto alla sua flessibilità; dall'altro, viene ricondotta ad una specifica forma di soggettivizzazione alimentata peraltro dal neoliberismo. In questa seconda direzione va anche la lettura di David Farrugia (2016) che definisce la mobilità geografica e il desiderio/necessità di 'essere cosmopolita' come un 'imperativo' imposto dal neoliberismo.

Ci sembra di poter proporre un'ulteriore sintesi analitica delle modalità e delle ragioni della mobilità giovanile individuando quattro percorsi di ricerca: anzitutto la mobilità è studiata come un'opportunità di formazione soprattutto di tipo terziario (ad. es. i progetti Erasmus, i corsi di studio magistrale, i master *post lauream*) ma include anche i soggiorni esteri della durata annuale sperimentati alle scuole superiori (Cairns 2010; 2014). La mobilità è inoltre analizzata come opportunità strettamente lavorativa. A fronte di un quadro occupazionale sempre più incerto e impervio, infatti, i giovani – con titoli di studio sia medio-bassi sia alti – intravedono nella mobilità nazionale e internazionale una opportunità occupazionale (Cairns et al. 2017). In queste due piste analitiche è possibile vedere un debito intellettuale a Bourdieu laddove la mobilità si presenta come una forma di 'capitale culturale incorporato' (Holdsworth 2006) che riflette dunque specifici valori, norme e rappresentazioni. I dispositivi spazio-temporali sarebbero incorporati nei desideri e nelle aspirazioni lavorative dei giovani così come i dispositivi legati alla classe (Skrbis, Woodward e Bean 2014; Cairns 2014). Un ulteriore percorso analitico è invece focalizzato in modo specifico sulle trasformazioni dei contesti rurali (Cook e Cuervo 2018) e sul fascino che esercitano gli stili di vita cosmopoliti delle città globali (Farrugia 2016). Infine, la mobilità è messa in tensione con la temporalità e i corsi di vita (Robertson, Harris, Baldassar 2018), in un contesto di nuova accelerazione sociale e incertezza (Benasso et al. 2019). Lasciare casa in modo provvisorio o permanente è pertanto inteso come una re-interpretazione del rito di passaggio (Richards e Wilson 2004), una risorsa per la transizione (Thomson e Taylor 2005; Camozzi 2022), finanche una forma di *agency* con cui contrastare l'immobilismo strutturale della transizione (Camozzi 2014), la presentificazione delle biografie giovanili che spesso ne consegue (Leccardi 2005) e schiudere lo sguardo al futuro in termini di mobilità immaginata (Cuzzocrea e Mandich 2016).

LE ESPERIENZE DI MOBILITÀ STUDENTESCA: TRA OPPORTUNITÀ E NUOVE FORME DI ESCLUSIONE

Entrando nel campo più specifico delle ricerche sulla mobilità studentesca, queste mettono in luce un quadro ambivalente rispetto alle politiche di internazionalizzazione e unificazione dei percorsi formativi dei paesi membri dell'Unione Europea, rafforzate a partire dal *Bologna Process* (Rivza e Teichler 2007). Se, infatti, il loro fine è migliorare le opportunità lavorative all'interno di un mercato sempre più globale, anche grazie all'acquisizione di *soft skills* trasversali, quali le capacità linguistiche e di interazione in ambienti multiculturali (Zimmermann et al. 2020), gli effetti reali variano a seconda di una serie di fattori, tra cui la collocazione socioculturale e territoriale degli studenti e l'ambito disciplinare scelto.

Innanzitutto, le risorse economiche, culturali e sociali che la famiglia può mobilitare (Gross e Berry 2015) possono costituire tanto un vantaggio quanto un ostacolo per un percorso di mobilità, anche a livello nazionale, verso atenei che, sia per il tessuto economico in cui sono collocati sia per il prestigio attribuito, sono ritenuti migliori (Bacci e Bertaccini 2020)¹. In secondo luogo, il tasso di occupazione dopo la laurea dipende dall'indirizzo scelto. In Italia, nel 2020, questo ha riguardato l'86,8% dei laureati in area medica; l'83,6% dei laureati nelle discipline STEM, l'81,2% dei laureati nelle discipline socio-economiche e giuridiche e il 76,7% dei laureati nelle scienze umane e dei servizi². Il fatto che siano proprio gli studenti di queste ultime macro-aree a essere più disponibili a intraprendere un percorso di mobilità all'estero lascia supporre come tale scelta sia almeno in parte legata alla ricerca di opportunità lavorative fuori dal contesto nazionale. Terzo, è da considerare la collocazione del proprio paese d'origine nella geo-economia globale e nella rete accademica internazionale. L'Italia si trova, rispetto a quest'ultima, in una posizione semi-periferica (Kondakci et al. 2018), aggravata dal fatto che i suoi parametri sono molto al di sotto della media Europea. Ad esempio, solo il 78,2% dei giovani tra i 30 e i 34 anni dei laureati trova un'occupazione, contro l'87,7% della media UE. Questo forte scarto è tuttavia il risultato anche di una forte disparità nello stesso territorio italiano. Mentre al nord e al centro il tasso d'occupazione post-laurea si avvicina a quello europeo, al sud il divario è molto più ampio. Ciò potrebbe significare, come rivelato per altre regioni che si trovano in una posizione simile o più periferica (Lopes 2020), che gli studenti del sud Italia siano più motivati a intraprendere percorsi di mobilità verticale verso paesi più economicamente attrattivi (Rivza e Teichler 2007), se sufficientemente sostenuti da incentivi nazionali alla mobilità e da risorse familiari (Gross e Berry 2016).

D'altro canto, le differenti esperienze di mobilità, oltre a essere il prodotto di disuguaglianze, possono anche accrescerle. Sociologi critici del cosmopolitismo³ rivelano come le politiche europee tendono a far convergere l'idea di una cultura cosmopolita, fondata sui valori dell'universalismo e dell'apertura alla differenza, con i nuovi criteri di competitività, introdotti in ambito accademico da politiche neoliberali, per cui essere cosmopoliti equivale ad essere flessibili e capaci di adattarsi alle opportunità e richieste di un mercato globale (Igarashi e Saito 2014). In quest'ottica, l'istituzionalizzazione del cosmopolitismo, attraverso la standardizzazione di percorsi dal profilo internazionale, la creazione di titoli di studio che certifichino tali percorsi e la costruzione di sistemi internazionali di classificazione delle università (Van Mol et al. 2020), ha l'effetto di accrescere il prestigio di certe carriere formative a discapito di altre (Capsada-Munsech 2015). Considerato che il 'capitale cosmopolita', come forma di capitale culturale, poggia soprattutto su standard occidentali, avremo due livelli di disuguaglianza: tra paesi occidentali e non, e tra chi all'interno di uno stesso stato intraprende o meno un percorso educativo internazionale a seconda delle risorse economiche e culturali di cui dispone.

Riprendendo la distinzione proposta da Bourdieu (1986) tra le tre forme di capitale culturale, oltre a una forma istituzionalizzata, sono da considerare il capitale cosmopolita oggettivato (il consumo di beni simbolici stranieri) e,

¹ Secondo il rapporto Eurostudent per il triennio '2016-2018', l'1,7% degli studenti con genitori laureati ha avuto esperienze di mobilità in più rispetto a studenti con genitori non laureati. Cfr.: <http://www.eurostudent.it/PDF/ottava-indagine-2016%e2%80%932018/mobile/index.html#p=1>.

² Report Istat: 'Livelli di istruzione e ritorni occupazionali', 22 luglio 2020, <https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>.

³ Rispetto al dibattito sul cosmopolitismo e il suo uso negli *youth studies* si veda il paragrafo precedente.

soprattutto per quel che ci interessa qui, il capitale cosmopolita incorporato, acquisito attraverso la socializzazione nel proprio ambito familiare (Capsada-Munsech 2015) e incorporato in determinati schemi cognitivi e di pratiche relative alla mobilità. Come ulteriore fattore d'influenza nella costruzione di capitale cosmopolita possiamo inoltre considerare il *contesto culturale- territoriale* in cui si cresce. Si tratta cioè di considerare come le risorse ascrivibili a una cultura cosmopolita siano spazializzate nel territorio e variano, ad esempio, secondo se si cresce in provincia o in una metropoli, o se il proprio ambiente di vita è collocato o meno in una rete di città, che sono nodo di flussi economici, culturali e di persone appartenenti all'*élite transnazionale* (Mears 2020), le quali condividono come stile di vita il muoversi e come *habitus* il sapersi muovere in queste reti globali. In sintesi, sapersi comportare da cosmopoliti è parte di un *habitus* (Lareau e Weininger 2003), che deriva dalla collocazione *sociale e territoriale* e che struttura, a sua volta, il modo di pensare e agire degli individui, in modo tale che le competenze cosmopolite acquisite fin dall'infanzia appaiono come naturali. Per questo, chi le possiede fin dall'infanzia o giovane età è più capace di reinvestirle (cioè senza particolari sforzi o incertezze) quando si tratta di compiere delle scelte in termini di mobilità per il proprio futuro percorso formativo e lavorativo. Allo stesso tempo, tenendo conto del processo di conversione dei capitali, l'acquisizione di una cultura cosmopolita, oltre a presupporre il possesso di capitale economico e favorire la formazione di reti sociali transnazionali, richiede *tempo*, una risorsa di cui non tutti dispongono. Ciò significa, in ultimo, che in termini di vantaggi lavorativi i risultati di queste 'strategie cosmopolite' (Mitchell 2003) non saranno immediati e che la disponibilità economica risulta essenziale per poter portare avanti tali strategie in condizioni spesso di precarietà lavorativa. Guardando, invece, alle ricerche che presentano un approccio post-positivista, queste si mostrano caute nel tracciare delle correlazioni forti tra percorsi di mobilità studentesca (nazionale e transnazionale) e opportunità lavorative. In particolare, sottolineano la necessità di prendere in considerazione, oltre alle variabili sopra enunciate, ulteriori fattori di distinzione, quali il livello, scolastico o universitario in cui avviene la mobilità o la durata della mobilità (Rivza e Teichler 2007), che rendono più difficile rintracciare delle relazioni chiare di casualità (Van Mol et al. 2020). Piuttosto, un vantaggio competitivo sembra emergere grazie all'acquisizione delle *soft skills* (Wiers-Jenssen e Støren 2020). Poggiando principalmente sull'analisi di dati secondari, questo tipo di studi offre il vantaggio di operare più sistematicamente delle comparazioni in chiave nazionale e internazionale, tenendo sotto controllo una serie di variabili. Tuttavia, partendo spesso dall'assunto che l'attore compia le sue scelte razionalmente, anche in ambito di mobilità, si forza talvolta la correlazione tra decisioni rispetto al percorso educativo e le proprie origini sociali (Haas e Hadjar 2019).

Possiamo identificare in questo tipo di studi due limiti o, viceversa, due possibili forme di integrazione concettuale e metodologica. La *prima* concerne la possibilità di una comprensione più articolata dell'ambiente di origine e della sua influenza sulle scelte degli studenti, sia nella prospettiva bourdieusiana dei capitali, sia in quelle interazionista e fenomenologica. Ciò significa che se le scelte di mobilità e le aspettative future ad esse legate vengono prodotte attraverso una serie di interazioni in ambito familiare, scolastico/universitario e tra pari, esse dipendono allo stesso tempo dalle risorse (economiche, culturali e di reti sociali) a disposizione del soggetto e dalla capacità di capitalizzarle grazie al proprio *habitus* formatosi a partire dalla socializzazione primaria e attraverso esperienze successive. La seconda prospettiva, come messo in chiaro nel primo paragrafo, presuppone il ricollocare le esperienze di mobilità degli studenti nel quadro dei processi di transizione verso l'adulthood, focalizzandosi su concetti chiave negli studi sui corsi di vita (Crosnoe e Benner 2016). Ciò implica ampliare la gamma dei possibili significati, per chi è studente e giovane, delle esperienze di mobilità all'estero, anche in termini di crescita personale. È secondo questa duplice prospettiva che si muove la nostra analisi.

LA RICERCA

Giovani mobili in un paese immobile

Nelle società occidentali, i processi di transizione all'età adulta si sono fortemente complicati. Nel caso dell'Italia, tuttavia, si parla di una vera e propria patologia con riferimento alla transizione (Buzzi 2013; Musumeci 2020).

Le ragioni della particolarità italiana rispetto ad altri paesi occidentali, soprattutto nord-europei, sono essenzialmente quattro: 1) un maggior numero di giovani vive ancora nella famiglia di origine; 2) molti tra i giovani che vivono fuori casa, ad esempio per motivi di studio, dipendono economicamente dai loro genitori; 3) meno giovani partecipano all'attività lavorativa; 4) i giovani che lavorano percepiscono redditi mediamente inferiori rispetto agli adulti (Rapporto Giovani 2019, 2020)⁴. Un nodo cruciale riguarda, poi, le differenze territoriali e di genere, con un Sud Italia che continua ad essere più povero del Nord ed elevate quote di giovani che, per studio e per lavoro, molto spesso si allontanano definitivamente dalla loro terra di origine, e con un tasso di occupazione femminile inferiore a quello maschile (54,9% contro il 72,6% evidenza, per esempio, il rapporto Istat 2020).

Un contesto, quindi, quello italiano, caratterizzato da un mercato del lavoro che continua a non saper valorizzare i meriti, le competenze, i livelli di istruzione e l'impegno dei giovani; da rapporti di dipendenza nei confronti delle famiglie; e da uno scenario politico incapace di fornire prospettive e soluzioni concrete (Rebughini, Colombo e Leonini 2017).

In particolare, a essere maggiormente colpita e minacciata da un livello di precarizzazione senza precedenti è proprio la generazione più istruita di sempre. Di fatti, nel nostro paese sono in aumento anche i laureati che si trasferiscono all'estero (Pugliese, 2018; Alberio e Berti 2020). Negli ultimi cinque anni, evidenza l'Istat (2019), sono oltre 244mila i giovani over 25 che hanno lasciato il Paese, di cui il 64% con titolo di studio medio-alto. In forte aumento tra il 2013 e il 2017 è stato il numero di emigrati diplomati (+32,9%) e laureati (41,8%).

Una grande fetta di italiani che si trasferisce all'estero è poi costituita dagli studenti universitari, anche in questo caso in forte crescita per ragioni formative (vedi paragrafo 2). Secondo una recente indagine Almalaurea (2021), l'11,3% dei laureati del 2020 ha svolto, nel corso del percorso universitario, esperienze di studio all'estero. Mete preferite: Spagna, Francia, Germania e Regno Unito. Partono soprattutto gli studenti e le studentesse delle Università del Nord (53%), sensibilmente meno quelli delle università del Sud e delle Isole (22,7%)⁵. La stessa indagine ci dice che la disponibilità a lavorare all'estero è dichiarata dal 45,8% dei laureati e delle laureate. Molti riconoscono l'importanza di esperienze sia di studio che di lavoro all'estero. Ritengono il loro Paese inadeguato, incapace di realizzarli dal punto di vista professionale e non solo, a tal punto di pensare che lasciare l'Italia sia la scelta migliore.

A tutto questo si è aggiunta l'emergenza Covid che ha messo a dura prova sia i sistemi politico-istituzionali sia quelli economico-produttivi. Come evidenziato dall'Istituto Toniolo (2019) se all'inizio del 2019 i giovani italiani sembravano propensi a intraprendere alcuni dei progetti tipici del passaggio alla fase adulta – oltre il 30% pensava di andare a vivere per conto proprio o a convivere; il 24% di sposarsi; il 27% di avere un figlio; il 52% di cercare un nuovo lavoro – questi progetti sono stati abbandonati.

Scelte metodologiche

L'articolo si basa su una parte di dati estrapolati da una ricerca longitudinale di durata quinquennale a caratteri quali-quantitativo sulle famiglie italiane⁶. In particolare, l'indagine qualitativa si è concentrata sulla condizione giovanile in Italia e sulle traiettorie di vita di giovani donne e giovani uomini nel contesto di una transizione alla vita adulta oggi assai diversificata e complessa. Utilizzando la prospettiva del corso di vita (Saraceno 1987), la ricer-

⁴ Si veda a tal proposito la proposta di Walther (2006). Attraverso il concetto di 'regime di transizione', lo studioso ha individuato il ruolo che le specificità culturali, familiari, formative e strutturali dei territori giocano nei processi di transizione. L'Italia, insieme a Spagna e Portogallo (l'area europeo-mediterranea), è stata collocata nel cosiddetto regime 'sub-protective'.

⁵ I dati sono estrapolati dal rapporto Indire Erasmus Plus del 2018. Si rileva anche che nel 61% dei casi sono le donne a svolgere mobilità Erasmus per studio.

⁶ La nostra analisi rientra nella più ampia indagine longitudinale quanti-qualitativa sui corsi di vita in Italia (ITA.LI Italian Lives), realizzata dal Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, nell'ambito del progetto dei Dipartimenti di Eccellenza. Il gruppo di ricerca qualitativo è parte dell'Institute for Advanced Study of Social Change (IASSC). Si veda <https://iassc.unimib.it/>.

ca mira a comprendere se e come le differenze di classe, educative, territoriali e di genere modellano le forme di negoziazione del passaggio alla vita adulta.

L'indagine – avviata nel 2019 – prevede la realizzazione di tre fasi (*wave*) di rilevazione (2019-2022) adottando un approccio *mixed method* (Amaturo e Punziano, 2016) e servendosi, in particolare, di due strumenti metodologici: le interviste semi-narrative – una forma di intervista che il gruppo ha elaborato nel corso della ricerca⁷ – e i dialogical workshop (DW⁸).

L'articolo, riportando parte dei risultati della prima *wave* dell'indagine, si concentra su un gruppo specifico di giovani coinvolti nella ricerca: studenti e studentesse, tra i 20 e i 25 anni, che pongono la mobilità (effettuata, progettata o anche solo immaginata prima dell'inizio della pandemia da Covid 19, nonché rifiutata) al centro dei loro vissuti. L'analisi, quindi, si focalizza sui contenuti di 6 dialogical workshop realizzati con 80 studenti universitari e di 30 interviste (20 donne, 10 uomini; 11 residenti al nord, 7 al centro e 12 al sud), estrapolate da un totale di 115 interviste realizzate – tra ottobre del 2019 e il giugno del 2020 – con giovani d'età compresa tra i 23 e i 29 anni (61 donne e 54 uomini, differenziati per titolo di studio, classe, condizione sociale e appartenenza culturale) residenti sul territorio italiano⁹. I 6 dialogical workshops sono stati invece realizzati con studenti universitari iscritti agli ultimi anni di corsi di laurea triennale di tre università: Milano-Bicocca, La Sapienza di Roma, Federico II di Napoli – grandi atenei collocati in contesti metropolitani.

In ogni ateneo sono stati realizzati due dialogical workshops, uno con studenti dell'area socio-umanistica (46 partecipanti: 33 donne, 13 uomini) e uno da studenti del gruppo STEM (34 partecipanti: 10 donne e 24 uomini). La decisione di dare voce ai/alle partecipanti di questi diversi corsi di studio è stata motivata dal desiderio di comprendere se, ed eventualmente in quale misura, i percorsi accademici possono incidere sulle forme di progettazione biografica e sulla scelta degli strumenti più idonei al raggiungimento della propria autonomia. Le aree tematiche indagate attraverso le interviste e i dialogical workshop hanno compreso le relazioni familiari, affettive, amicali; il lavoro; il rapporto con la temporalità, con la tecnologia e i social media; con la politica; con la progettualità (professionale, genitoriale, familiare e in termini di mobilità geografica). Lo scoppio della pandemia da SARS COV-2 ha richiesto un ulteriore specifico approfondimento tematico: il suo impatto sui vissuti giovanili è andato ad aggiungersi ai temi 'ordinari' per l'analisi della transizione contemporanea.

Le interviste e i dialogical workshop, fin dalle prime fasi della ricerca, hanno rappresentato due strumenti fortemente interconnessi. I temi approfonditi nelle interviste, infatti, sono spesso emersi nel corso degli incontri realizzati all'interno delle università; così come le narrazioni individuali hanno offerto spunti da ridiscutere in spazi narrativi collettivi. In questo modo, i due strumenti hanno permesso di creare 'spazi' in cui esperienze individuali venivano discusse e identificate come specifiche di una fase di transizione. In tal senso, è utile evidenziare che le interviste selezionate e i dialogical workshop hanno coinvolto giovani della stessa età, con esperienze molto simili (soprattutto in relazione ai percorsi formativi).

Fino alla fine di febbraio 2019, sia le interviste sia i dialogical workshop si sono svolti in presenza. Le successive restrizioni imposte dalla pandemia hanno imposto una ridefinizione metodologica della ricerca valorizzando le

⁷ Al suo interno l'impostazione del racconto narrativo di Schütze (1977) viene connessa con le tecniche dell'intervista semi-strutturata, generando una narrazione che permette di approfondire il punto di vista del narratore/della narratrice sul tema proposto, ma all'interno di aree tematiche ben definite.

⁸ Una forma di intervista partecipata/focus group che il gruppo ha elaborato in collaborazione con lo Youth Research Centre della Melbourne University. La tecnica (durata media 2 ore) prevede il coinvolgimento dei/delle partecipanti in tre diversi momenti: uno collegiale di discussione generale sulle tematiche oggetto della ricerca; un secondo in cui i partecipanti sono divisi in piccoli gruppi e, con il supporto di un/una ricercatore/trice, approfondiscono le tematiche trattate nella prima fase; un'ultima fase, in cui i gruppi si ricongiungono e si confrontano nuovamente con l'ausilio di una serie di parole-chiave che, a loro giudizio, rappresentano i contenuti emersi nel corso delle discussioni della seconda fase. Si veda Cahill e Cook (2019).

⁹ Il campione complessivo della ricerca è stato costruito come segue: per il 21% individuando i giovani – tra i 23 e i 29 anni – compresi nel campione statisticamente rappresentativo di famiglie italiane definito dal gruppo di ricerca impegnato nella survey; per il 79% ricorrendo alla strutturazione di un ulteriore 'campione' attraverso la *snow-ball technique*.

possibilità del “remoto” e dello spazio digitale (Salganik 2018). Le interviste e l’ultimo dialogical workshop¹⁰, previsto dalla prima wave dell’indagine, sono così stati realizzati attraverso piattaforme digitali (WhatsApp, Zoom, Teams), e la stessa ricerca dei partecipanti si è strutturata attraverso l’utilizzo dei social media (per esempio, iscrivendosi a gruppi studio Facebook). Il materiale raccolto è stato rigorosamente trascritto, anonimizzato e analizzato attraverso l’utilizzo del software MAXQDA.

TRA MOBILITÀ GEOGRAFICA E SOCIALE

In questa prima parte dell’analisi si cercherà di offrire un quadro generale dei dati raccolti che aiuti a illuminare, su un piano precipuamente meso, i nessi tra percorso formativo, aspettative lavorative, mobilità geografica (esperita, progettata e desiderata) e i contesti familiare e geografico-culturale degli studenti intervistati, lasciando l’approfondimento ermeneutico sulla molteplicità di significati che questi attribuiscono alle esperienze di mobilità vissute al prossimo paragrafo.

Partendo dall’analisi dei dialogical workshop (DW), l’interesse era soprattutto rivolto a comprendere l’influenza culturale del territorio in cui sono collocati i tre atenei, considerato che i partecipanti provenivano principalmente dalla stessa regione e tenuto conto anche della differente collocazione delle tre aree metropolitane (Milano, Roma, Napoli) nella rete translocale. I punti focali intorno ai quali ruotava la riflessione collettiva sul passaggio verso l’adulthood erano principalmente due: la famiglia e il territorio. La trattazione di tali topic era inoltre condizionata dal volume e composizione dei capitali economico (della famiglia d’origine) e culturale incorporato (Bourdieu 1986[2015]) dei rispondenti più attivi in ciascun DW. Per cui nelle discipline *hard* di tutte e tre le università la discussione era principalmente guidata da coloro con capitale economico medio e capitale culturale incorporato medio-alto (genitori laureati e con professioni di prestigio); a sociologia Bicocca da coloro con capitale culturale incorporato medio-basso e capitale economico medio; infine, a sociologia Sapienza e a culture digitali Federico II da coloro con capitale economico e capitale culturale incorporato entrambi bassi.

Rispetto all’importanza attribuita al lavoro per realizzarsi nel futuro, questa risultava centrale nelle discussioni degli studenti di sociologia Bicocca, fisica Bicocca e sociologia Sapienza, seppur significata diversamente: come raggiungimento di una stabilità economica per i primi; come costruzione di una carriera per i secondi e come possibilità di perseguire un certo stile di vita per gli ultimi. Il basso interesse degli studenti di ingegneria verso il futuro lavoro era legato a due aspetti: il forte impegno richiesto nel presente per finire in tempo il percorso di studi e una certa sicurezza verso la possibilità di trovare poi un impiego. Diversamente, gli studenti di entrambi i corsi dell’ateneo campano connotavano negativamente il futuro mondo lavorativo, facendo emergere, da un lato, un sentimento generale di sfiducia rispetto alle possibilità lavorative *nel territorio*, dall’altro, il desiderio di alcuni *di non abbandonare il territorio*, mostrando così un forte senso di attaccamento territoriale. Inoltre, per diversi studenti di culture digitali l’incertezza diffusa verso le possibilità di progettazioni lavorative future, legata al proprio luogo d’origine e aggravata dalla precarietà economica e sociale delle proprie famiglie, sembra sia stata determinante nello scegliere un percorso di studio che desse modo di realizzarsi *come persone*, indipendentemente dalla possibilità di raggiungere obiettivi oggettivi.

Rispetto alle relazioni con i propri famigliari, gli studenti di sociologia Bicocca oscillavano tra un sentimento di gratitudine per l’opportunità data di studiare e la paura di deludere. Gli studenti di fisica Bicocca e ingegneria Sapienza sottolineavano invece soprattutto l’incapacità dei genitori di comprendere le proprie difficoltà, attribuita al fatto che le loro *carriere* erano state più facili e lineari. Diversamente, alcuni studenti di Roma Sapienza mettevano in dubbio l’idea che il percorso dei propri genitori fosse stato meno difficoltoso e privo di rinunce significative. Gli studenti di fisica della Federico II affermavano per lo più di aver ricevuto il sostegno dei genitori nelle proprie scelte, mentre tra gli studenti di culture digitali emergevano due posizioni opposte: da un lato, coloro che mettevano in luce come i genitori non capissero l’importanza dell’università, non avendo loro stessi studiato; dall’altro,

¹⁰ Si tratta del DW con studenti e studentesse del Dipartimento di Fisica dell’Università Federico II di Napoli.

coloro che si sentivano compresi, nonostante avessero scelto un corso di studi poco convenzionale e dunque dalle prospettive lavorative più incerte.

Guardando infine a come è stata tematizzata la mobilità, vediamo anche qui all'opera tre diversi frame discorsivi. Gli studenti di sociologia Bicocca e sociologia Sapienza hanno appena sfiorato il tema. Il topic è invece usato dagli studenti di fisica Bicocca e ingegneria Sapienza (diversi dei quali mostravano anche di aver accumulato un capitale culturale cosmopolita al di fuori dei percorsi di mobilità studentesca più standard) per sollevare due questioni relative al proprio percorso di studi: il poco spazio qui dato alle esperienze formative all'estero, anche per l'acquisizione di *soft skills*; e l'eccessiva propensione verso la teoria, diversamente da quanto accade ad esempio negli Usa e in Germania, ostacolando un inserimento veloce nel mondo del lavoro. In ultimo, tanto gli studenti di culture digitali quanto di fisica della Federico II hanno sottolineato come spostarsi dal proprio territorio possa in futuro essere una necessità, a fronte delle scarse opportunità qui di lavoro. Allo stesso tempo, alcuni studenti di culture digitali, in aggiunta a quanto affermato sopra, han messo in luce come la mancanza nel presente di risorse economiche renda difficile poter fare nell'immediato esperienze significative all'estero, cosicché queste appaiono come racchiuse nella dimensione del desiderio più che in quella del progetto.

Le interviste semi-narrative hanno permesso di meglio approfondire la relazione tra traiettoria lavorativa, aspettative di mobilità e i vincoli derivati dal contesto sociale e territoriale di partenza, alla luce anche del grado e tipo di mobilità esperita o progettata.

La maggioranza di coloro che affermano di non aver fatto alcuna esperienza di mobilità accenna a impossibilità economiche e proviene dal Sud Italia. Tra coloro che adducono invece altre motivazioni abbiamo una studentessa del Nord politicamente attiva sul territorio che, pur possedendo un elevato capitale cosmopolita, ritiene tale impegno politico al momento prioritario rispetto al fare esperienze di mobilità temporanee; e uno studente del Sud che, pur immaginando di doversi spostare in futuro per avere occasioni lavorative migliori, dà al momento la priorità alle attività che lo legano alla sua città, come allenare una squadra di calcio.

Gli studenti che hanno vissuto solo esperienze di mobilità intra-regionale (due del Nord e due delle Isole) presentano un profilo variegato. In due casi si tratta di studentesse lavoratrici la cui famiglia possiede un basso capitale-economico: una ragazza di origine albanese che abita al Nord e lavora come domestica per mantenersi agli studi, e una studentessa siciliana che abita con i genitori ma ha svolto lavori stagionali estivi fuori dalla sua città. L'altra ragazza isolana si è spostata per studiare dalla provincia al capoluogo, rimanendo di fatto sotto la protezione dei fratelli maggiori con cui vive. Infine, lo studente del Nord d'Italia, che presenta un capitale cosmopolita medio e proviene da una famiglia sufficientemente agiata, afferma di aver soltanto procrastinato un'esperienza formativa all'estero per restare al passo con gli studi. Due aspetti sembrano accomunare in termini territoriali le interviste: nel caso degli studenti al Nord, la vicinanza a grandi atenei ben accreditati a livello nazionale e internazionale; nel caso delle studentesse isolate, una forte dipendenza dalla famiglia, in termini economici e/o culturali.

Quasi tutti gli studenti che hanno fatto esperienza di mobilità interregionale provengono dal Sud. Lo studiare fuori regione è visto come una necessità, derivante non solo dall'assenza di sbocchi lavorativi, ma anche dalla carenza di strutture universitarie adeguate o corrispondenti ai loro interessi formativi. Due di loro sottolineano tuttavia l'importanza dell'essere fuori-sede per diventare autonomi, mentre in altri due casi la narrazione è incentrata sulle difficoltà avute nello studiare in una metropoli lontani da casa, lasciando trasparire un senso di fallimento, tanto più di fronte al sacrificio compiuto dai genitori. Infine, rispetto a possibili esperienze all'estero, due degli intervistati non le nominano, mentre per gli altri resta un'idea vaga. Differentemente, la studentessa, che dal Nord si è trasferita in una piccola università del Centro, ha progettato di rimandare alla magistrale un'esperienza Erasmus per poter prima laurearsi in tempo.

Infine, gli studenti che hanno fatto o solo esperienze all'estero o queste ed esperienza di mobilità extra-regione (questi ultimi presentano un capitale economico e culturale più elevato rispetto alla media degli intervistati) condividono quattro aspetti, emersi anche nei dialogical workshops degli studenti di Fisica a Milano Bicocca: innanzitutto, vivere all'estero è stata un'esperienza formativa a più ampio raggio, con significative ricadute per la propria autonomia; in secondo luogo, ha consentito di ampliare il proprio capitale sociale; terzo, ha condizionato il proprio stile di vita, consolidando in alcuni casi un habitus cosmopolita; e, infine, il confronto con un altro ambiente culturale

e altre modalità di organizzare i corsi di studi all'estero ha rafforzato un atteggiamento riflessivo verso il proprio contesto d'origine.

I SIGNIFICATI DELLA MOBILITÀ GEOGRAFICA

L'affresco del paragrafo precedente sul rapporto tra la mobilità geografica e i contesti famigliari e culturali in cui i partecipanti e le partecipanti alla ricerca sono stati socializzati ci consente di compiere un passo ulteriore. Si intende ora esplorare i significati assegnati alla mobilità geografica e le aspettative in essa riposte laddove la mobilità sia stata vissuta (a livello intra-regionale/interregionale ed extranazionale), sia desiderata o progettata, sia essa, infine, non contemplata finanche 'rifiutata' tra i propri orizzonti futuri. Questo ventaglio di significati sarà messo in luce, in dettaglio, attraverso la tematizzazione del rapporto con tre dimensioni: con la famiglia e l'uscita dalla casa genitoriale; con la temporalità e le pressioni sociali ad essa connesse e, infine, con il legame con i luoghi d'origine.

In particolare, tra chi ha compiuto un'esperienza di mobilità all'estero (ad es. il Progetto Erasmus) o è studente 'fuori sede' – aspetto che viene spesso precisato spontaneamente all'inizio dell'intervista in fase di autopresentazione, a sottolineare l'importanza della mobilità in termini biografici-identitari – emerge unanime una visione positiva di tale esperienza, soprattutto nella misura in cui essa è coincisa con l'uscita di casa dei genitori – seppur temporanea. La necessità di lasciare il tetto famigliare per motivi di studio ha di fatto creato le condizioni per alimentare un percorso di crescita personale e di autonomia dei figli e delle figlie che sempre più si scoprono soggetti in transizione, alle prese tanto con la necessità di 'arrangiarsi' nelle incombenze pratiche e quotidiane (a partire da bollette e lavatrici) quanto con la scoperta di nuove forme di condivisione di spazi domestici che diventano finanche nuove forme famigliari, come riferisce Elisa con riferimento ai coinquilini/amici (25, città isolana): *'Siamo una famiglia, quindi abbiamo ben pensato di trasferirci insieme'*. Per molti, in fondo, vivere lontano da casa dà espressione a un desiderio di indipendenza che da tempo era *latente*, come precisa Tina (25, città del Centro): *Sono partita da sola (...), poi ho sviluppato questo senso di indipendenza, che era latente, ma che non avevo mai potuto praticare in modo concreto perché, chiaramente, stavo e ora sono con la mia famiglia*. Ugualmente, lasciare la casa dei genitori ha rivelato *la sensazione di esistere!* come per Gabriella (25, città isolana). Tuttavia, l'entusiasmo dei primi mesi di lontananza dal controllo genitoriale, accresciuto dalla novità della grande città, dei corsi universitari e delle nuove amicizie si è per molti a breve trasformato in una sensazione di profonda solitudine e smarrimento – un prezzo da pagare ma anche una risorsa, lascia intendere Clelia (24, città isolana), per avere l'opportunità di crescere:

ricordo che il primo mese ero super elettrizzata (...) non c'erano i miei genitori, non avevo orari per tornare a casa, potevo mangiarmi tutte le merendine che volevo, potevo fumare dentro casa, (...). Dopo i primi due mesi (...) ho cominciato a soffrire. Imparare a gestirmi la mia economia è stato difficilissimo quando mi sono trasferita, però sentivo, anche nei momenti di crollo più grande, (...) sentivo che stavo facendo la cosa giusta, cioè sentivo che stavo in qualche modo crescendo.

Quando la mobilità geografica coincide con il soggiorno di studi all'estero, la rete di significati associati all'esperienza della mobilità inevitabilmente si amplia. L'uscita dal tetto famigliare coincide qui anche con il varco dei confini nazionali, con l'uscita simbolica da una casa-nazione – per i più è il primo soggiorno di lunga durata 'fuori casa'. Complessivamente, dell'esperienza Erasmus, oltre agli aspetti positivi di un metodo didattico più efficace – come sottolineato nel paragrafo precedente – viene evidenziata la possibilità di un confronto con la differenza culturale e linguistica che costituisce un ulteriore elemento di crescita personale. Chi ha vissuto questo tipo di mobilità esterna sente di consigliarla senza esitazione: *'l'Erasmus è un'esperienza da fare!'*, rimarca Anna (25, città del Nord), sottolineando il doppio beneficio *formativo* e *personale*. Tuttavia, il rientro in famiglia fa sentire i suoi effetti creando insofferenza per la convivenza e conduce alla difesa attenta dell'*'autonomia conquistata'*, come sottolinea Riccardo (24, città isolana), alimentando al contempo il desiderio di lasciare definitivamente il tetto famigliare.

I significati attribuiti alla mobilità geografica e le aspettative in essa riposte da parte dei partecipanti alla ricerca – soprattutto tra chi non l'ha sperimentata – si lasciano afferrare anche attraverso la relazione con la temporalità. Le posizioni ravvisabili sono tre: in un caso, la mobilità è rappresentata come un'opportunità per allentare le pres-

sioni sociali – di genitori, professori e compagni di studio – a ‘stare al passo’ con gli esami e concludere il percorso di studio, come sottolinea Mariella, (21, DW, fisica, Bicocca). Il progetto Erasmus, in particolare, è quindi avvertito come un periodo di sospensione della pressione temporale e dell’accelerazione sociale riversata – agli occhi di molti e molte – ingiustamente sui giovani. Una visione solo parzialmente idealizzata alla luce di quanto amici e conoscenti riferiscono, soprattutto per le scienze *hard*, rispetto ad uno studio maggiormente pratico e laboratoriale che si svolgerebbe all’estero e che permetterebbe di compiere un percorso universitario più agevole senza pressioni e difficoltà. Un conflitto di tipo temporale è alla base anche del secondo gruppo che si delinea come quello che, pur avendo desiderato a lungo un soggiorno Erasmus e avendo vinto la borsa per merito, ad essa rinuncia per ‘*la paura di portare troppo avanti la laurea*’ (Fiorella, 23, città del Centro). Infine, il desiderio di mobilità estera non si stempera per chi sino ad ora per forza maggiore (la pandemia, i divieti genitoriali, le impossibilità economiche) non ha potuto sperimentare questo percorso che talvolta viene sublimato in altri modi, come nel caso di Ilaria (25, isolana) che, oltre allo studio e a qualche lavoretto, è parte molto attiva dell’associazione Erasmus della sua città ‘*Io non ho avuto l’opportunità di fare l’Erasmus non avendo mai fatto seriamente l’università e quindi vivo il mio Erasmus attraverso loro* (n.d.r. gli studenti che l’associazione sostiene).

Il legame con il territorio e i luoghi di origine consente, per concludere questo paragrafo, di gettare ulteriore luce sulla pluralità di significati attribuiti alla mobilità dai partecipanti alla ricerca. Alla base di due diversi atteggiamenti verso la mobilità – di accettazione forzata, in un caso, e di rifiuto, in un altro – c’è un forte attaccamento al territorio in cui si è nati e cresciuti. Tale legame sembra emergere con maggior forza dalle narrazioni dei giovani – uomini e donne – provenienti dal Sud del paese. Nel primo caso, si ravvisa una tensione comune tra l’amara consapevolezza di non avere opportunità lavorative nei luoghi di origine e di non avvertire ‘*tutele istituzionali*’, come sottolinea Ferdinando (23, DW, culture digitali, Federico II), che obbliga alla mobilità (in alcuni casi, si precisa con risentimento di essere disposti a trasferirsi soltanto al ‘Nord’ del paese) e la promessa a se stessi e a chi resta (famigliari, amici) di tornare. Il rammarico del dover partire è dunque stemperato dalla speranza di un rientro certo. Nel secondo caso, si assiste, invece, ad un rifiuto netto della mobilità adducendo motivazioni che spaziano da un senso di responsabilità verso il paese e le future generazioni, la necessità di rinnovare l’impegno politico a toni decisamente patriottici. Orietta (23, città del Sud) così motiva il suo rifiuto: (*Ndr. Ho pensato di lasciare questo paese molte volte, però (...) significherebbe scappare, (...). Io purtroppo sono abbastanza patriottica, penso che il mio sia il paese più bello del mondo (...) e quindi io il mio paese non lo lascio, (...) e penso che magari ci sia qualcuno che abbia voglia di cambiarlo insieme a me.*)

CONCLUSIONI

Combinando tre differenti ambiti di ricerche, gli *youth studies*, i *mobility studies* e gli *higher education studies*, si è provato a costruire un quadro concettuale atto a cogliere le complesse trasformazioni che negli ultimi decenni caratterizzano i corsi di vita e i processi di transizione alla vita adulta dei giovani e, per quel che interessa qui, dei giovani studenti e delle giovani studentesse. La letteratura più recente nell’ambito degli *youth studies* ha infatti mostrato come concetti quali transizione e adultità siano divenuti analiticamente deboli per afferrare la variabilità socioculturale del diventare adulti oggi (Abbott 2001; Thomson et al. 2002; Bagnoli e Ketokivi 2009; Mary 2013; Cuzzocrea 2011; Benasso 2013; Cuervo e Wyn 2014) e come invece un’attenzione alla mobilità possa rivelarsi centrale in un quadro d’azione sempre più *glocale* (Cuzzocrea 2020; Cuzzocrea e Mandich 2016; Cairns 2010; 2014; 2021; Camozzi 2022). D’altro canto, all’interno degli *higher education studies* (cfr. Haas e Hadjar 2019; Rivza e Teichler 2007; Van Mol et al. 2020) una lettura su macro-scala della mobilità geografica degli studenti, come principalmente finalizzata alla riuscita nel mercato del lavoro e alla costruzione di capitale cosmopolita, rischia non solo di essere troppo idealista, ma di non cogliere la molteplicità di significati e strategie legate alle scelte ed esperienze di mobilità all’estero che, invece, una duplice prospettiva meso e micro sul fenomeno è più in grado di restituire. Alla luce di tali criticità, si è cercato nell’analisi di guardare all’interdipendenza tra la posizione sociale degli studenti coinvolti (110 tra interviste e DW) e i significati che essi attribuiscono alla relazione tra mobilità geografica

e loro traiettoria sociale, tenendo conto del loro legame con il territorio e la famiglia e di come questi vincolino le loro aspettative future, anche e soprattutto, rispetto alla mobilità (Benasso et al. 2019; Cuzzocrea e Mandich 2016).

Per entrare nello specifico, si è innanzitutto visto come le risorse territoriali mediano spesso il capitale culturale (incorporato) ed economico degli studenti. Due casi sembrano di particolare interesse. *Primo*, al Sud, la socializzazione territoriale sembra plasmare il desiderio di mobilità soprattutto in termini di necessità lavorativa, rafforzando in contrappunto il legame affettivo con il 'proprio paese'. *Secondo*, se nelle aree metropolitane del Nord, chi è in possesso di capitale cosmopolita incorporato sembra meno incline a sfruttare nell'immediato programmi di scambio universitario standard, per i giovani del Sud questi appaiono strategici per costruire un capitale cosmopolita istituzionalizzato, che non solo amplia il proprio capitale sociale su scala internazionale, ma è riconosciuto come capitale simbolico nella propria università. Detto altrimenti, le interviste e i DW evidenziano come, a seconda della traiettoria sociale, segnata inizialmente dalla propria provenienza sociale e territoriale, vengono attuate differenti strategie per mantenere o formare un capitale culturale cosmopolita: nel primo caso procrastinando le esperienze di mobilità, nel secondo sfruttando le opportunità di mobilità poste dai programmi universitari. Tuttavia, in entrambi i casi il capitale cosmopolita, incorporato o istituzionalizzato, si rivela utile e nel compiere scelte formative che possono essere più vantaggiose anche per una progettazione di lunga durata del proprio futuro lavorativo e nel trascorrere un lungo periodo all'estero in una condizione di 'cittadino di primo ordine'. Si è visto poi come le esperienze di mobilità estera rafforzino uno sguardo critico-riflessivo verso il proprio corso di studi, tanto rispetto ai loro contenuti, quanto alla loro strutturazione temporale. D'altro canto, se la rinuncia ad esperienze di mobilità estera ha soprattutto ragioni economiche, in particolare tra gli studenti provenienti dal Sud e da famiglie economicamente più deboli, la loro procrastinazione, come accennato sopra, tra chi ha invece capitale culturale cosmopolita, è stata motivata o con il desiderio di 'stare al passo con gli studi' o perché si è data priorità ad impegni sul territorio, che appaiono appaganti anche in termini di crescita professionale.

Infine, in modo trasversale emerge l'importanza della mobilità come esperienza che favorisce una crescita di autonomia rispetto ai modelli e schemi mentali appresi durante la socializzazione nel proprio contesto sociale e territoriale di origine. Se questo senso di accresciuta autonomia prende forma nelle piccole attività quotidiane, è significata come un allentamento delle pressioni sociali da parte di genitori e professori e delle istituzioni che questi rappresentano, così mostrando capacità di esercizio di critica verso il proprio contesto e la propria università di origine. Anche qui, tuttavia, emerge come la possibilità di rendersi autonomi è indirettamente dipendente dalle disposizioni economiche della propria famiglia, ossia, è vincolata dalla consapevolezza dei sacrifici fatti dai genitori per consentire loro di studiare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbott A. (2001), *On the concept of turning point*, in A. Abbott, *Time Matters: On Theory and Method*, pp. 240-260, Chicago: University of Chicago Press.
- Alberio M. e Berti F. (a cura di) (2020), *Italiani che lasciano l'Italia. Le nuove emigrazioni al tempo della crisi*, Milano: Mimesis.
- AlmaLaurea (2021), *Rapporto sul profilo e sulla condizione occupazionale dei laureati*, Bologna: Il Mulino.
- Amaturo E. e Punziano G. (2016), *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, Roma: Carocci.
- Bacci S. e Bertaccini B. (2020), *Assessment of the University reputation through the analysis of student mobility*, in «Social Indicators Research», 156(4): 363–388.
- Bagnoli A. e Ketokivi K. (2009), *At a crossroads. Contemporary lives between fate and choice*, in «European Societies», 11(3): 315-324.
- Beck U. e Beck-Gernsheim E. (2003), *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London: Sage.
- Benasso S. (2013), *Generazione shuffle. Traiettorie biografiche tra reversibilità e progetto*, Roma, Aracne Editrice.

- Benasso S. Castellani A., C. Cossetta, C. Dittrich, & A. Walther (2019), *Transmission Belts: On how young adults in Germany and Italy make meaning of mobility in transitions to work and adulthood*, in «Social Work & Society», 17(2): 1-17.
- Bourdieu P. (1986), *The forms of capital*, in J. Richardson (a cura di), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*, Westport, CT: Greenwood; trad. it. *Le forme di capitale*, a cura di M. Santoro, Roma: Armando, 2015.
- Buzzi C. (2013), *La transizione in crisi: difficoltà occupazionali e precarietà esistenziale*, in «Quaderni di Sociologia», 62: 149-156.
- Cahill H. Cook J. (2019), *From Life-course Expectations to Societal Concerns: Seeking Young Adults' Perspectives on Generational Narratives*, in «Young», 28 (2): 105-122.
- Cairns D. (2010), *Youth on the Move. European Youth and Geographical Mobility*, Wiesbaden: Verlag.
- Cairns D. (2014), *Youth Transitions, International Student, Mobility and Spatial Reflexivity. Being Mobile?*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cairns D., Cuzzocrea V., Briggs D. e Veloso L. (2017), *The Consequences of Mobility: Skilled Migration, Scientific Development and the Reproduction of Inequality*, Basingstoke: PalgraveMacmillan.
- Cairns D. (2021), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration*, Cham: PalgraveMacmillan.
- Camozzi I. (2014), *Sempre un po' provvisoria e permanente'. Giovani cosmopoliti tra progetti di vita e tempi-spazi della metropoli*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», 55(2): 335-362.
- Camozzi I. (2022), *Growing up and belonging in regimes of geographical mobility. Young cosmopolitans in Berlin*, in «Journal of Youth Studies», DOI: 10.1080/13676261.2022.2054692.
- Capsada-Munsech Q. (2015), *The role of social origin and field of study on graduates' overeducation: the case of Italy*, in «Higher education», 69(5): 779-807.
- Cavalli A. (1980), *La gioventù: condizione o processo?*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XXI: 519-542.
- Cavalli A. e Galland O. (a cura di) (1993), *L'allongement de la jeunesse*, Arles: Actes Sud.
- Cook J. e Cuervo H. (2018), *Staying, leaving and returning: Rurality and the development of reflexivity and motility*, in «Journal of Youth Studies» 68(1): 60-76
- Crosnoe R. e Benner A. D. (2016), *Educational pathways*, in Mortimer J. T., Shanahan M. J. e Kirkpatrick Johnson M. (a cura di), *Handbooks of the life course*, Cham: Springer.
- Cuervo H. e Wyn J. (2014), *Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies*, in «Journal of Youth Studies», 17(7): 901-915.
- Cuzzocrea V. (2011), *Flexi-jobs or flexi-lives?*, Bologna: I libri di Emil.
- Cuzzocrea V. (2020), *A place for mobility in metaphors of youth transitions*, in «Journal of Youth Studies», 23(1): 61-75.
- Cuzzocrea V. e Mandich G. (2016), *Students narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency?*, in «Journal of Youth Studies», 19(4): 552-567.
- du-Bois-Reymond M. (1998), *I Do not Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts*, in «Journal of Youth Studies», 1: 63-79.
- Farrugia D. (2016), *The Mobility Imperative for Rural Youth: the Structural, Symbolic and Non Representational Dimensions Rural Youth Mobilities*, in «Journal of Youth Studies», 19(6): 836-851.
- Furlong A. e Cartmel F. (1997), *Young people and social change*, Buckingham: Open University Press.
- Gross J. P. K. e Berry M. S. (2016), *The relationship between State Policy levers and Student Mobility*, in «Research in Higher Education», 57(1): 1-27.
- Haas C. e Hadjar A. (2019), *Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research*, in «Higher Education», 79: 1099-1118.
- Holdsworth C. (2006), *Don't you think you are missing out, living at home? Student experiences and residential transitions*, in «The Sociological Review», 54(3): 495-519.
- Igarashi H. e Saito H. (2014), *Cosmopolitanism as cultural capital: exploring the intersection of globalization, education and stratification*, in «Cultural Sociology», 8(3): 222-239.

- Istat (2019), *Report migranti*, Istituto nazionale di statistica, Roma.
- Istat (2020), *Rapporto Annuale*, Istituto nazionale di statistica, Roma.
- Istituto Toniolo (2020), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*, Bologna: Il Mulino.
- Kondakci Y. e Bedenlier S. e Zawacki-Richter O. (2018), *Social network analysis of international student mobility: uncovering the rise of regional hubs*, in «Higher education», 75: 517-535.
- Lareau A. e Weinger E. B. (2003), *Cultural Capital in educational research: a critical assessment*, in «Theory and Society», 32: 567-606.
- Leccardi C. (2005), *Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century*, in «Young: Nordic Journal of Youth Research», 13(2): 123-146.
- Leccardi C. (2012), *Changing Time Experience, Changing Biographies and New Youth Values*, in Hahn-Bleibtreu M. e Molgat M. (a cura di), *Youth Policy in a Changing World: From Theory to Practice*, Stuttgart: Barbara Budrich.
- Lopes A. D. (2020), *International mobility and education inequality among Brazilian undergraduate students*, in «Higher Education», 80: 779-796.
- Mary A. A. (2013), *Re-evaluating the concept of adulthood and the framework of transition*, «Journal of Youth Studies», 17, 3: 415-429.
- Mears A. (2020), *Very important people*, Princeton e Oxford: Princeton University Press.
- Mitchell K. (2003), *Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan*, in «Transactions of the Institute of British Geographers», 28: 387-403.
- Modell J., Furstenberg F.F. e Hershberg T. (1976), *Mutamento sociale e transizioni all'età adulta in prospettiva storica*, in Saraceno C. (a cura di) (1986), *Età e corso della vita*, Bologna: Il Mulino.
- Musumeci R. (2020), *Vivere un presente precario, sognando un futuro autonomo nell'era della Flexploitation: voci di giovani del Nord e del Sud Italia*, in «Polis», 2: 309-336.
- Pugliese E. (2018), *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*, Bologna: Il Mulino.
- Rebughini, P., Colombo E. e Leonini L. (2017) *Giovani dentro la crisi*, Milano: Guerini.
- Richards G. e Wilson J. (2004, a cura di), *The Global Nomad Backpacker Travel in Theory and Practice*, Bristol, Blue Ridge Summit: Channel View Publications.
- Rivza B. e Teichler U. (2007), *The changing role of student mobility*, in «Higher Education Policy», 20: 457- 475.
- Robertson S., Harris A. e Baldassar L. (2018), *Mobile transitions: a conceptual framework for researching a generation on the move*, in «Journal of Youth Studies», 21(2): 203-217.
- Salganik M. J. (2018), *Bit by Bit: Social Research in the Digital Age*, Princeton University Press.
- Saraceno C. (1987), *Pluralità e mutamento*, Milano: Franco Angeli.
- Schütze F. (1977), *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunikativen Machtstrukturen*, Bielefeld: Bielefeld Universität.
- Skrbiš Z., Woodward I. e Bean C. (2014), *Seeds of cosmopolitan future? Young people and their aspirations for future mobility*, in «Journal of Youth Studies», 17(5): 614-625.
- Thomson R. (et al.) (2002), *Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition*, in «Sociology», 36(2): 335-354.
- Thomson R. e Taylor R. (2005), *Between Cosmopolitanism and the Locals. Mobility as a Resource in the Transition to Adulthood*, in «Young», 13(4): 327-342.
- Urry J. e Sheller M. (2006), *The new mobilities paradigm*, in «Environment and Planning», 38: 207-226.
- Van Mol C., Caarls K. e Souto-Otero M. (2020), *International student mobility and labour market outcomes: an investigation of the role of level of study, type of mobility, and international prestige hierarchies*, in «Higher Education», DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00532-3>.
- Walther A. (2006), *Regimes of youth transitions: choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts*, in «Young», 14(2): 119-139.
- Wiers-Jenssen J. e Støren, L. A. (2020), *International student mobility and the transition from higher education to work in Norway*, in «Higher Education», first online. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00564-9>.
- Wyn J. e White R. (1997), *Rethinking Youth*, Sydney: Allen & Unwin.

Yoon K. (2014), *Transnational youth mobility in the neoliberal economy of experience*, in «Journal of Youth Studies», 17(8): 1014-1028.

Zimmermann J., Greischel H. e Jonkmann K. (2020), *The development of multicultural effectiveness in international student mobility*, in «Higher Education», DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00509-2>.