

IL REDDITO SCOLASTICO COMUNALE: RIAFFERMARE LA COSTITUZIONE PARTENDO DALLE CITTÀ

Un modello di welfare universale contro le disuguaglianze locali. Dal contesto di Como alla gratuità della scuola pubblica.

Luca Michellini

Una proposta per la città

La proposta del Reddito Scolastico Comunale, che ho avuto modo di illustrare in alcuni articoli, il primo dei quali ospitato su "Effimera" (Michellini 2026b) e sulla stampa della città in cui vivo, è semplice. Il Comune di Como dovrebbe riconoscere un contributo annuale a ogni studente delle scuole statali primarie e secondarie di primo grado della città, senza ricorrere all'ISEE per l'accesso al beneficio di base. L'importo potrebbe essere introdotto gradualmente: 400 euro per studente nel primo anno, 650 nel secondo e 900 euro annui a regime. Per il primo anno il Comune dovrebbe stanziare 1,77 milioni di euro e i potenziali beneficiari sarebbero, dati del 2024, 4435: una platea di famiglie notevole e un carico finanziario perfettamente sostenibile dalle casse comunali. Ad oggi il Comune spende per il "diritto allo studio" appena 150mila euro: il cambiamento sarebbe radicale e di natura strategica. La gradualità permetterebbe di sperimentare il provvedimento, verificarne il funzionamento amministrativo (semplice, perché legato alla sola frequenza scolastica, verificata dalle scuole), costruirne progressivamente la copertura e iscriverlo stabilmente nel bilancio comunale. Non metterebbe in discussione il carattere universalistico della proposta, che ne costituisce fin dall'inizio il principio ispiratore.

Il Reddito Scolastico non è un salario, perché lo studente non è un lavoratore subordinato e la scuola non è il suo datore di lavoro. Non è una borsa di studio, perché non viene assegnato sulla base dei risultati conseguiti. Non è un premio al merito, perché il valore sociale dell'apprendimento non dipende dai voti. Non è neppure un bonus vincolato all'acquisto di determinati prodotti: le famiglie possono avere necessità differenti e non è compito del Comune imporre indirettamente un particolare modello pedagogico o di consumo.

Infine, il Reddito Scolastico non è una misura assistenziale. Non viene erogato perché lo studente appartenga a una categoria economicamente svantaggiata, ma perché frequenta la scuola pubblica dell'obbligo e partecipa a un'attività socialmente necessaria. Il requisito fondamentale è dunque la frequenza scolastica, non la condizione patrimoniale della famiglia e neppure una graduatoria di rendimento.

L'ISEE, in sé uno strumento problematico vista l'evasione fiscale che contraddistingue l'Italia, conserva comunque una funzione importante, ma diversa. Può essere impiegato per attribuire interventi aggiuntivi agli studenti e alle famiglie che affrontano ostacoli economici e sociali. Si compongono così l'eguaglianza del riconoscimento, perché ogni studente partecipa alla funzione universale della scuola, e l'equità degli interventi supplementari, perché non tutti dispongono delle medesime condizioni materiali e culturali di partenza.

L'universalità del beneficio non comporta l'assenza di progressività fiscale. Il contributo può essere uguale per tutti, mentre le risorse necessarie a finanziarlo devono essere raccolte secondo la capacità contributiva, che viene definita dalla politica fiscale del Comune. Eguaglianza del riconoscimento e progressività del finanziamento costituiscono due momenti di una medesima idea di cittadinanza, sanciti dalla Costituzione.

Perché la scuola pubblica

La scelta di destinare il Reddito Scolastico agli studenti delle scuole statali non nasce dalla negazione della libertà educativa né dal disconoscimento della funzione svolta dalle scuole paritarie. La legge n. 62 del 2000 ha inserito queste ultime nel sistema nazionale d'istruzione. Le scuole paritarie possono rilasciare titoli aventi valore legale e svolgono un servizio pubblico assumendo obblighi relativi agli ordinamenti, alla qualificazione del personale, alla partecipazione collegiale, all'accoglienza e all'inclusione degli studenti.

Parità non significa però completa identità giuridica, funzionale ed economica fra scuole statali e paritarie. La Costituzione riconosce ai privati la libertà di istituire scuole, ma impone direttamente alla Repubblica di istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Come hanno osservato Aldo Sandulli e Marco Croce, la scuola statale costituisce il termine necessario di un sistema pluralistico. La Repubblica non può limitarsi a controllare un'offerta interamente affidata ai privati, ma deve predisporre un'organizzazione capace di accogliere tutta la popolazione scolastica (Sandulli 2009; Croce 2014).

Esiste inoltre una differenza fra libertà della scuola e libertà nella scuola. La prima tutela la possibilità per un'istituzione non statale di assumere un proprio indirizzo culturale, pedagogico o confessionale. La seconda riguarda la libertà individuale dell'insegnante e la formazione della coscienza dello studente in un ambiente aperto al confronto. La scuola statale è istituzionalmente chiamata a non identificarsi con un indirizzo prescelto dal gestore e a garantire uno spazio comune nel quale posizioni differenti possano incontrarsi. "Aperta palestra di tutte le idee": così, nel dibattito costituyente, venne descritta la scuola statale come luogo della libera formazione della coscienza e della convivenza democratica (Croce 2014, p. 341).

La destinazione prioritaria del Reddito Scolastico alla scuola statale costituisce quindi una scelta di politica pubblica. Non afferma che gli studenti delle scuole paritarie siano estranei al diritto all'istruzione. Mira però a rafforzare l'istituzione che la Repubblica è direttamente tenuta a rendere disponibile a tutti e che svolge una peculiare funzione di integrazione, pluralismo e formazione della cittadinanza.

Il Reddito Scolastico non è una somma versata all'istituto scelto dalla famiglia. È un contributo riconosciuto direttamente allo studente che frequenta la scuola pubblica statale. Non introduce un meccanismo in base al quale il "denaro segue il consumatore" e le scuole competono per attrarre iscritti e finanziamenti. Il contributo è riconosciuto allo studente e alla famiglia entro un progetto volto a rendere effettiva la gratuità della scuola pubblica statale. Le risorse destinate agli istituti devono favorire autonomia, cooperazione e reti territoriali, non concorrenza commerciale.

Il Comune come laboratorio delle riforme

Il Reddito Scolastico nasce come misura comunale non perché l'istruzione possa essere ridotta a una questione locale. Le norme generali sull'istruzione, i livelli essenziali delle prestazioni e l'organizzazione fondamentale del sistema richiedono decisioni statali e regionali. La dimensione comunale indica piuttosto il primo livello nel quale un principio generale può trasformarsi in una politica concreta, prossima alle persone e verificabile nei suoi effetti.

Nella storia italiana le amministrazioni municipali hanno spesso anticipato innovazioni successivamente accolte dalla legislazione nazionale. Tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, il socialismo municipale fece dei Comuni uno dei principali laboratori del riformismo. La municipalizzazione riguardò l'acqua, l'energia, i trasporti, le farmacie, l'igiene urbana, l'assistenza e l'istruzione popolare. Il Comune diventava produttore di servizi collettivi e promotore di una politica della spesa rivolta ai bisogni sociali.

Questa tradizione non si esaurisce nel primo Novecento. Nella storia repubblicana le amministrazioni locali hanno continuato a sperimentare nei servizi sociali, educativi e territoriali. L'elezione diretta dei sindaci, il decentramento amministrativo, il Testo unico degli enti locali e la riforma del Titolo V hanno ridefinito il ruolo degli enti territoriali, pur all'interno di vincoli finanziari e di una distribuzione delle competenze non sempre lineare.

Il fondamento costituzionale si trova nell'articolo 5, che riconosce e promuove le autonomie locali; nell'articolo 114, secondo cui la Repubblica è costituita anche dai Comuni; e nell'articolo 118, che attribuisce in via generale le funzioni amministrative ai Comuni, salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, esse siano conferite a livelli territoriali superiori. Il Testo unico degli enti locali assegna inoltre al Comune funzioni concernenti la popolazione e il territorio, particolarmente nei settori dei servizi alla persona e alla comunità e dello sviluppo economico.

La necessità di conciliare le autonomie territoriali con il carattere unitario del sistema nazionale d'istruzione è stata recentemente riaffermata dalla Corte costituzionale. Pronunciandosi sulla legge n. 86 del 2024 relativa all'autonomia differenziata, la Corte ha stabilito che l'articolo 116, terzo comma, della Costituzione non consente di devolvere alle Regioni intere materie o ambiti di materie, ma soltanto specifiche funzioni legislative o amministrative, il cui trasferimento deve essere giustificato alla luce del principio di sussidiarietà. La sentenza ha indicato l'istruzione fra le materie comprendenti funzioni il cui trasferimento risulta, in linea di massima, difficilmente giustificabile, poiché l'autonomia non può compromettere l'unità giuridica ed economica della Repubblica, la solidarietà fra i territori e l'eguaglianza dei cittadini. L'autonomia territoriale non può dunque tradursi nella frammentazione del sistema scolastico o nella differenziazione dei diritti in ragione del luogo di residenza (Corte costituzionale 2024, sentenza n. 192). La pronuncia ha dichiarato costituzionalmente illegittime numerose disposizioni della legge n. 86 del 2024, senza tuttavia annullarla integralmente.

Il Comune non modifica i programmi e gli ordinamenti scolastici, non disciplina i titoli di studio né interviene sullo stato giuridico degli insegnanti. Agisce, invece, sulle condizioni economiche e sociali nelle quali il diritto all'istruzione viene concretamente esercitato. Il carattere comunale della proposta è dunque storico, costituzionale e sperimentale: non mette in discussione l'unità nazionale del sistema d'istruzione, ma individua nel Comune il livello istituzionale più vicino alle persone, nel quale un principio generale può assumere la forma di una politica pubblica concreta.

Migrazioni, mercato del lavoro e centralità della scuola pubblica

Como costituisce un osservatorio significativo delle trasformazioni che negli ultimi decenni hanno interessato il mercato del lavoro italiano. La prossimità con la Svizzera ha reso il frontaliero una componente strutturale dell'economia provinciale: una parte consistente

della popolazione residente lavora nel vicino territorio elvetico, attratta dai differenziali salariali, pur mantenendo la propria residenza sul versante italiano del confine.

Diversa, sebbene connessa, è la presenza di lavoratori provenienti da Paesi non appartenenti all'Unione europea, impiegati nella manifattura, nell'edilizia, nei servizi, nel lavoro di cura e, in misura crescente, nella filiera turistica. La distribuzione dell'occupazione straniera presenta in Italia una marcata concentrazione settoriale: nel 2024 i lavoratori stranieri costituivano il 10,5 per cento degli occupati, ma la loro incidenza saliva al 18,5 per cento negli alberghi e nella ristorazione, al 20 per cento nell'agricoltura e al 16,9 per cento nelle costruzioni e al 30,9 per cento negli altri servizi collettivi e personali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2025). Una parte della letteratura interpreta questa concentrazione attraverso le categorie della segmentazione e della segregazione occupazionale: la manodopera immigrata tende a essere sovrarappresentata nelle attività meno remunerate, più precarie e maggiormente esposte all'irregolarità e allo sfruttamento, mentre incontra maggiori difficoltà di accesso alle professioni più qualificate (Corbanese e Rosas 2023; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2025).

Queste dinamiche assumono a Como una rilevanza particolare in rapporto allo sviluppo del turismo di lusso. La provincia ha conosciuto una forte crescita dei flussi turistici e una pronunciata specializzazione ricettiva verso i segmenti di fascia alta. All'espansione dell'economia turistica si accompagnano però una forte stagionalità e persistenti difficoltà d'incontro fra domanda e offerta di lavoro. La tendenza della filiera a "etnicizzarsi" (per il termine e il fenomeno: Ranisio 2021, Fullin 2021, anche se esiste una corposa tradizione di studi) vale a dire a concentrare la manodopera immigrata nelle mansioni meno remunerate e meno stabili, deve pertanto essere studiata come una particolare manifestazione della segmentazione del mercato del lavoro. Essa non costituisce, del resto, una peculiarità esclusiva del turismo, ma interessa anche comparti del *Made in Italy* caratterizzati da rilevanti tradizioni produttive, fra i quali rientra la stessa manifattura comasca.

La formazione di una forza-lavoro immigrata sottopagata e dotata di minori capacità di difesa non può essere spiegata come una conseguenza spontanea dei movimenti migratori. Essa dipende dalle politiche che regolano l'ingresso, il soggiorno e l'accesso alla cittadinanza, nonché dalle strategie imprenditoriali, dalla struttura della contrattazione e dall'effettiva applicazione delle tutele. La retorica contro l'immigrazione può così convivere con politiche dei flussi funzionali alla disponibilità di manodopera impiegabile nei segmenti meno protetti dell'economia. In queste condizioni non sono i lavoratori immigrati, in quanto tali, a produrre la compressione dei salari: è la loro collocazione istituzionale e contrattuale, segnata dalla maggiore ricattabilità e dalla frequente esclusione dai diritti politici, a consentire l'impiego dell'immigrazione come fattore di pressione sull'insieme del lavoro dipendente. La competizione fra lavoratori autoctoni e stranieri tende così a occultare la responsabilità degli assetti economici e normativi che organizzano tale competizione.

A questa dinamica corrisponde un movimento apparentemente opposto. Mentre il sistema produttivo richiama lavoratori stranieri da impiegare prevalentemente nei comparti a bassa remunerazione, molti giovani laureati lasciano Como e, più in generale, l'Italia, alla ricerca di salari, stabilità e opportunità professionali maggiormente adeguati ai livelli d'istruzione raggiunti. La coesistenza fra ricorso al lavoro immigrato nei segmenti meno remunerati ed emigrazione del lavoro altamente istruito segnala una difficoltà strutturale dell'economia

italiana nel riconoscere e valorizzare l'investimento nella conoscenza. La stagnazione, la scarsità degli investimenti pubblici e privati, la precarizzazione e gli squilibri generazionali concorrono a determinare un sistema produttivo nel quale l'accrescimento delle conoscenze individuali non trova necessariamente un riconoscimento professionale ed economico adeguato (Ardeni 2025).

I figli dei lavoratori immigrati incontrano nella scuola statale una delle principali istituzioni di accesso alla lingua, alla cultura e alla cittadinanza. Sulla scuola pubblica ricadono pertanto compiti crescenti di inclusione linguistica, sociale e culturale. Essa è chiamata a intervenire su diseguaglianze che non produce autonomamente, ma che derivano dalla segmentazione del lavoro, dalle condizioni abitative, dalla distribuzione territoriale delle famiglie e dall'accesso diseguale ai servizi. Le competenze linguistiche costituiscono, inoltre, uno dei principali terreni sui quali le differenze sociali e culturali possono tradursi in diseguaglianze scolastiche (Pitzalis 2025). Il rischio è che la segregazione residenziale e occupazionale si trasferisca nel sistema educativo attraverso la concentrazione degli studenti socialmente svantaggiati o con background migratorio in determinati istituti.

La letteratura italiana mostra che la segregazione scolastica dipende dall'interazione fra distribuzione residenziale, assetti istituzionali e strategie familiari di scelta della scuola e che può contribuire, a sua volta, alla riproduzione delle diseguaglianze educative e alla limitazione delle opportunità di mobilità sociale (Cordini e Ranci 2025; Abbiati, Ballarino e Cartagini 2025; Gasperoni et al. 2025). La concentrazione degli studenti con retroterra migratorio produce effetti anche sulla distribuzione e sulla stabilità del personale docente: la ricerca ha infatti posto in evidenza il fenomeno degli insegnanti "di passaggio" nelle classi caratterizzate da una più elevata presenza di studenti di origine migratoria (Antonini, Argentin e Santagati 2025).

Il problema non riguarda soltanto la distinzione fra scuola statale e scuola privata. Anche all'interno del sistema pubblico le famiglie dotate di maggiori risorse economiche, culturali e informative possono selezionare i plessi ritenuti più prestigiosi e contribuire alla formazione di istituti socialmente differenziati. Gli studi sulle scelte scolastiche mostrano infatti l'importanza della struttura territoriale delle opportunità, delle informazioni disponibili e delle strategie adottate dalle famiglie, in particolare da quelle appartenenti ai ceti medi (Parma 2025; Caciagli 2025; Cordini 2025). Resta tuttavia una distinzione fondamentale. Le scuole private e paritarie possono esprimere particolari orientamenti culturali, religiosi o pedagogici; la scuola statale, invece, è istituzionalmente tenuta ad accogliere il pluralismo della società, senza subordinare l'accesso all'appartenenza sociale, culturale o confessionale delle famiglie. Proprio questa funzione generale assegna alla scuola pubblica un ruolo difficilmente sostituibile nella costruzione di uno spazio condiviso.

In una società attraversata da crescenti differenze di reddito, provenienza e cultura, la scuola pubblica, dall'infanzia all'istruzione secondaria superiore, costituisce dunque uno dei principali fondamenti dell'ethos repubblicano ancorato ai valori della Costituzione. L'apprendimento della lingua italiana rappresenta una condizione essenziale della partecipazione alla vita civile e dell'accesso al patrimonio culturale comune, ma la funzione della scuola non si esaurisce nell'integrazione linguistica. Essa consiste nella possibilità di far incontrare individui differenti per condizione sociale, formazione familiare e provenienza geografica, impedendo che le differenze si cristallizzino in comunità reciprocamente

separate. La scuola pubblica è il luogo nel quale la pluralità della società può trasformarsi in dialogo e cittadinanza comune.

La libertà d'insegnamento rappresenta, sotto questo profilo, una garanzia essenziale del pluralismo culturale, espressamente riconosciuta dall'articolo 33 della Costituzione. Essa impedisce che l'istruzione sia ridotta alla trasmissione di una dottrina ufficiale o sia subordinata esclusivamente alle esigenze contingenti del mercato. Una cultura fondata sull'umanesimo e sull'interdisciplinarietà non può limitarsi alla ricerca del solo "sapere utile", se con tale espressione si intendono le conoscenze immediatamente richieste dalle imprese (Conti 2024). La formazione umanistica, scientifica, tecnica e artistica costruisce capacità critiche, interpretative e creative che possiedono un valore civile autonomo e costituiscono, nello stesso tempo, una condizione dell'innovazione economica. Proprio l'incontro fra saperi differenti ha alimentato storicamente quel connubio fra arte, tecnica e industria che costituisce uno dei caratteri migliori della tradizione produttiva italiana.

Il pensiero critico nasce dalla consapevolezza della storicità del presente e, quindi, della possibilità di trasformarlo. La scuola pubblica deve formare persone capaci non soltanto di adattarsi alla realtà esistente, ma anche di riconoscerne le contraddizioni, individuarne i problemi e immaginare soluzioni nuove. In questo senso essa custodisce il significato più profondo dell'articolo 3 della Costituzione: non soltanto l'affermazione dell'eguaglianza formale, ma il compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli economici e sociali che limitano di fatto la libertà e l'eguaglianza e impediscono il pieno sviluppo della persona. La scuola pubblica è una delle istituzioni nelle quali questo compito costituzionale può tradursi quotidianamente in pratica sociale.

Il Reddito Scolastico Comunale si colloca precisamente in questo punto. Esso non si limita a compensare una parte delle spese sostenute dalle famiglie, ma riconosce pubblicamente il valore sociale della formazione e rafforza la scuola statale come luogo materiale dell'eguaglianza costituzionale. In un territorio attraversato dalla mobilità transfrontaliera, dall'immigrazione, dall'emigrazione dei giovani istruiti e dalla crescita delle diseguaglianze, sostenere economicamente il percorso scolastico significa contribuire alla costruzione di una comunità viva e plurale, nella quale la conoscenza non sia un privilegio individuale, ma un diritto e una risorsa comune.

Gli studenti lavorano?

Alla base della proposta si trova una tesi apparentemente provocatoria: gli studenti lavorano. Lo studio non coincide con il lavoro salariato, non stabilisce un rapporto d'impiego e non produce il diritto a una retribuzione calcolata in base alle ore o ai risultati. Lo studente non vende alla scuola o alla società una prestazione misurabile. Il Reddito Scolastico non è il prezzo dell'apprendimento.

Eppure, studiare significa svolgere un'attività. Lo studente legge, scrive, calcola, interpreta, sperimenta, discute, memorizza e rielabora. Deve rispettare tempi, assumere responsabilità, affrontare difficoltà e sottoporre a verifica le capacità acquisite. Nell'apprendimento entrano continuità, disciplina, tempo, fatica, curiosità e immaginazione.

Il risultato produce certamente un beneficio personale, ma questo beneficio non appartiene esclusivamente all'individuo. Una collettività istruita dispone di capacità d'innovazione, lavoratori qualificati, amministrazioni più capaci, cittadini dotati di strumenti critici e

istituzioni democratiche più solide. Il prodotto della scuola comprende linguaggi comuni, capacità logiche, memoria storica, immaginazione scientifica, sensibilità artistica e possibilità della cooperazione.

Una prima chiave teorica per approfondire questo punto di vista viene dalle riflessioni contemporanee che l'economista Andrea Fumagalli ha dedicato al reddito di base: esso non deve essere pensato come trasferimento assistenziale o rimedio alla disoccupazione. È invece la forma di un reddito primario che riconosce le attività produttive diffuse che non vengono contabilizzate e remunerate dal salario. La produzione contemporanea tende a oltrepassare le separazioni fra lavoro e non lavoro, produzione e riproduzione, impresa e società (Fumagalli 2017; Fumagalli et al. 2019).

Questa impostazione teorica aiuta a comprendere il Reddito Scolastico. Imprese, amministrazioni, ricerca, sanità e professioni utilizzano capacità linguistiche, matematiche, relazionali e tecniche sviluppate attraverso un lungo lavoro educativo. Una parte decisiva delle condizioni della produzione viene formata fuori dall'impresa e prima dell'assunzione del lavoratore.

Occorre però accogliere l'avvertenza del sociologo André Gorz. Se ogni momento dell'esistenza viene dichiarato produttivo, la critica del lavoro rischia di trasformarsi nell'estensione illimitata della razionalità economica: del resto, è questa trasformazione del lavoro che ha spinto lo stesso Fumagalli, insieme ad altri autori, a parlare di "capitalismo cognitivo" e di "biocapitalismo". L'intera esistenza umana è sottoposta alle leggi della mercificazione e del profitto, proprio mentre l'evoluzione di quello che Marx chiama il "processo lavorativo", cioè di tutti quei lavori che producono ricchezza, valori d'uso, tende a rendere superabile, perché inefficiente nelle sue multiformi e violente contraddizioni che produce nella società (disoccupazione, conflitto sociale, conflitto internazionale), il "processo di valorizzazione", cioè quel lavoro che si traduce in prezzi e profitti.

Tornando a noi: il Reddito Scolastico non misura il tempo trascorso sui libri, non remunera ogni esercizio e non trasforma il voto in un indice di produttività. Riconosce, invece, una condizione istituzionale precisa: la partecipazione alla scuola pubblica dell'obbligo e alla produzione della conoscenza.

"Cooperazione" e "general intellect"

La riflessione sul reddito universale rinvia al carattere sociale della produzione analizzato da Karl Marx e la riflessione proposta da Fumagalli è l'apice di una scuola di pensiero che ha preso vita dalla riflessione dell'operaismo e del post-operaismo, in modo particolare dagli scritti di Antonio Negri. Tuttavia, anche senza rileggere le pagine dei *Grundrisse* di Marx, per contrapporli al primo Libro del *Capitale*, come talvolta è stato proposto da questa scuola di pensiero, va ricordato che proprio nel capitolo sulla cooperazione del primo libro del *Capitale*, Marx mostra che la forza produttiva creata dall'attività associata non coincide con la somma delle capacità isolate dei singoli. Questa intuizione può essere applicata, con le necessarie differenze, all'educazione.

L'apprendimento dipende dai linguaggi elaborati nel corso dei secoli, dalle conoscenze accumulate, dall'attività degli insegnanti, dalle relazioni fra studenti, dalla cura familiare, dagli edifici, dalle biblioteche e dalle tecnologie. L'impegno individuale è indispensabile, ma diventa produttivo solo entro una cooperazione che precede il singolo. Nei *Grundrisse*, Marx

osserva fino a quale punto il sapere sociale generale sia divenuto forza produttiva. La scuola non coincide con il "general intellect", ma è una delle istituzioni nelle quali il sapere sociale viene conservato, trasmesso, universalizzato e rielaborato.

È bene ricordare che la riflessione marxiana riprende, direttamente o indirettamente, una riflessione politicamente del tutto trasversale: si tratta, infatti, di tutta quella riflessione teorica che ha criticato la distinzione proposta da Adam Smith tra lavoro produttivo e lavoro improduttivo e che, di conseguenza, ha posto l'accento, in termini fortemente originali e innovativi, sul tema della "economia della conoscenza".

Siamo cioè spinti al cuore dell'economia contemporanea. Tuttavia, è bene essere consapevoli che il tema dell'economia della conoscenza erano già ben definito nei primi anni dell'800, quando gli studiosi si interrogavano su due fenomeni fortemente contraddittori tipici della cd "rivoluzione industriale", che vedeva l'Inghilterra come "prima officina del mondo". Da un lato, l'importanza decisiva che andavano assumendo fenomeni come il "macchinismo", l'"automazione", l'applicazione sistematica della scienza e della tecnica alla produzione della ricchezza. Marx andava studiando questi fenomeni sulla base della letteratura "tecnocratica" dell'Inghilterra, che suscitava un dibattito intenso in ogni paese europeo. Dall'altro lato, la nascita di problemi sociali e politici di enorme portata, in una sequenza spesso drammatica che vedeva deflagrare differenti "questioni sociali": disoccupazione strutturale, "luddismo", emigrazioni, crisi finanziarie e industriali, urbanizzazione incontrollata, miseria materiale e morale delle classi lavoratrici, spinte belliciste e coloniali. I relativi sommovimenti politici sono altrettanto ben noti, nella letteratura dell'epoca e negli studi contemporanei: la nascita del movimento socialista (partiti, sindacati, cooperazione), le diatribe tra "riformatori e rivoluzionari", momenti di crisi rivoluzionarie e la nascita di nuove risposte autoritarie (il "cesarismo", nelle analisi di Marx). In questo contesto, e per radicare il tema del Reddito Scolastico in una tradizione di pensiero composita, ché altrimenti non si capirebbe il contenuto precipuo della nostra Costituzione, mi piace richiamare una serie di pensatori, anche italiani, che si sono cimentati sui temi in questione.

"Ammassi scientifici" e "psicologia delle menti associate"

Esiste, infatti, una significativa tradizione italiana che ha posto al centro dell'analisi economica la relazione fra intelligenza, conoscenza, divisione del lavoro e formazione della ricchezza. Grazie agli studi di Marco Guidi (Guidi 2005), a cui rimando per l'analisi dei testi degli autori che andremo a menzionare, in questa sede è possibile proporre una sintetica panoramica.

In Melchiorre Gioja, che scrive ai primi dell'800, il lavoro produttivo non può essere separato, sulla scorta della riflessione di Tommaso Campanella, dall'intelligenza e dalla volontà che lo orientano. Le capacità possedute dagli individui non sono interpretabili come una dotazione esclusivamente naturale o come il semplice risultato dello sforzo personale, poiché dipendono da una lunga accumulazione intergenerazionale di conoscenze. Gli "ammassi scientifici", distribuiti nei libri, nelle scienze, nelle arti e nelle competenze delle persone esperte, permettono a ciascuna generazione di appropriarsi in un tempo relativamente breve di un patrimonio intellettuale che l'umanità ha impiegato secoli a produrre. Si può dire di più: gran parte di questi "ammassi" è trasmessa al di fuori della conoscenza codificata, ma

risiede e si trasmette nelle abitudini, negli affetti, nelle relazioni sociali, nel linguaggio, che dalla stessa infanzia contribuiscono a formare la forma mentis e quella che si definisce "cultura".

Il sapere possiede pertanto una dimensione eminentemente sociale: ogni individuo può accrescere le proprie capacità soltanto perché riceve conoscenze, tecniche e linguaggi elaborati dalle generazioni precedenti. Gioja definisce tali conoscenze accumulate "ammassi scientifici" e le considera trasmesse da una generazione all'altra attraverso le opere e le competenze pratiche. La scienza, che per Gioja, sulla scorta dei grandi pensatori italiani (Leonardo, Galileo) è "scienza sperimentale", nasce da un lungo processo storico di lavoro che potremmo definire "comune", "tecnico" e che solo lentamente riesce a penetrare nelle Università, strettamente controllate dalla politica, dalla religione, dal dogmatismo.

Questa impostazione consente di cogliere un elemento che la successiva teoria del "capitale umano" tenderà a lasciare sullo sfondo. L'istruzione può essere considerata un investimento capace di accrescere le facoltà individuali e il rendimento del lavoro; tuttavia, il patrimonio conoscitivo sul quale tale investimento opera non è stato prodotto isolatamente dal soggetto che se ne appropria. Esso nasce da un processo storico e collettivo di accumulazione. Le conoscenze scientifiche presentano inoltre caratteri differenti da quelli del capitale materiale: possono circolare fra gli individui e il loro uso da parte di una persona non ne impedisce necessariamente l'impiego da parte di altri. Nella prospettiva di Gioja, la rapida circolazione della conoscenza incrina infatti la possibilità di ricondurne il rendimento esclusivamente a chi ha sostenuto i costi dell'istruzione e della formazione.

È però sull'opera di Carlo Cattaneo che mi piace soffermarmi in questa sede. Nel saggio *"Del pensiero come principio d'economia pubblica"*, pubblicato nel 1861 nel *Politecnico*, Cattaneo muove dalla constatazione che l'economia politica aveva progressivamente individuato tre fonti della produzione: natura, lavoro e capitale. Questa analisi rappresentava, tuttavia, soltanto la "fisica della ricchezza". A essa occorre aggiungere una "psicologia della ricchezza", capace di spiegare perché nazioni dotate in misura comparabile delle tre forze produttive potessero conseguire risultati economici differenti in ragione dei "fatti dell'intelligenza" e dei "fatti della volontà" (Cattaneo 1861, pp. 402-403).

Il pensiero non viene presentato semplicemente come un quarto fattore da aggiungere alla natura, al lavoro e al capitale. Esso costituisce la forza che inaugura e rende operante la serie produttiva. Una risorsa naturale diventa economicamente utilizzabile soltanto quando l'intelligenza ne scopre le proprietà; il lavoro aumenta il proprio rendimento quando è organizzato secondo metodi più efficaci; il capitale incorpora conoscenze, invenzioni e lavoro passato. In questa prospettiva, "la volontà, l'intelligenza e il lavoro sono tre forze che non si possono scompagnare nell'atto della produzione" (Cattaneo 1861, p. 410). Le forze produttive non operano dunque come apporti isolati, ma si compenetrano nel processo economico.

Ne deriva una conseguenza di enorme rilievo teorico: la difficoltà, meglio: l'*impossibilità*, di attribuire a ciascun fattore una quota del prodotto che ne misuri con esattezza il contributo autonomo. Una macchina classificata contabilmente come capitale contiene materie naturali, lavoro trascorso, conoscenza scientifica, capacità tecnica e organizzazione. Il rendimento del lavoratore dipende dagli strumenti di cui dispone, mentre l'esistenza e l'efficacia degli strumenti dipendono dalle capacità umane che li hanno progettati e costruiti.

La distribuzione del prodotto fra rendita, profitto e salario non può quindi essere considerata una registrazione immediata e incontestabile dei separati contributi causali di natura, capitale e lavoro. Essa riflette anche gli ordinamenti giuridici e le istituzioni attraverso i quali vengono attribuiti i diritti sulle risorse e sui risultati della produzione.

Nel pensiero di Cattaneo, il progresso economico non coincide con l'aumento indefinito della fatica. Al contrario, l'intelligenza può accrescere il prodotto riducendo la quantità di lavoro necessario. Ogni innovazione che abbrevia un'attività e ne aumenta il risultato mostra come la ricchezza possa crescere anche in ragione inversa alla durata e alla penosità dello sforzo. L'idea inventiva possiede inoltre una particolare capacità di propagazione: la costruzione e l'uso di un oggetto richiedono lavoro materiale, ma l'idea che lo rende possibile, una volta concepita, può diffondersi e valere "per tutti e per sempre" (Cattaneo 1861, p. 406). L'esempio della capanna, del fuoco, dell'arco, del laccio e della rete illustra precisamente questa capacità dell'invenzione di propagarsi oltre il soggetto che l'ha inizialmente prodotta.

Il sapere presenta pertanto una struttura particolare: ogni generazione riceve un patrimonio di soluzioni, metodi e strumenti elaborato dalle generazioni precedenti e può concentrare la propria attività su problemi ulteriori. Questa concezione non conduce, tuttavia, all'esaltazione del genio individuale isolato. La teoria di Cattaneo delle "menti associate" individua nella comunicazione, nel confronto e nella combinazione delle competenze una condizione dello sviluppo dell'intelligenza. La città, la scuola, l'università, le riviste e le associazioni scientifiche possono essere considerate istituzioni produttive precisamente perché organizzano la circolazione delle esperienze e l'interazione fra saperi differenti.

Lo stesso *Politecnico* rappresentò un tentativo di tradurre questa concezione in una concreta istituzione culturale: una rivista interdisciplinare. Il passaggio dalla scienza alla pratica non comportava la riduzione della conoscenza all'utilità immediata o al rendimento pecuniario. Indicava piuttosto la possibilità che il sapere scientifico e tecnico concorresse alla prosperità comune e alla formazione della vita civile. L'intelligenza produttiva non coincide, dunque, con una formazione interamente subordinata alla domanda contingente delle imprese; deriva dall'incontro fra cultura scientifica, tecnica, storica e civile.

La centralità della scuola discende direttamente da questa concezione della produzione. Senza persone istruite non vi è pieno sviluppo della società civile, ma neppure crescita duratura della capacità economica. La scuola trasmette il sapere accumulato, forma le competenze necessarie a utilizzare e perfezionare gli strumenti, amplia la base sociale dalla quale possono emergere innovazioni e crea linguaggi comuni fra attività differenti. Il costo dell'istruzione non costituisce pertanto una sottrazione alla ricchezza già prodotta: rappresenta una delle condizioni sociali della produzione futura.

Questa conclusione, naturalmente, non deve essere trasformata anacronisticamente in una teoria della remunerazione degli studenti. Cattaneo non formula una proposta assimilabile al Reddito Scolastico. Il suo contributo consente però di mettere in discussione due presupposti ancora diffusi: che l'istruzione rappresenti un consumo esclusivamente individuale e che la produttività possa essere attribuita senza residui a fattori indipendenti. Le imprese utilizzano capacità linguistiche, scientifiche e tecniche prodotte anche dalla scuola, dall'università e dalle istituzioni culturali. Una parte della produttività appropriata privatamente dipende quindi da infrastrutture collettive della conoscenza.

Il fondamento del capitalismo: il comunismo della conoscenza e il problema della rendita

La riflessione di Francesco Ferrara sui prodotti immateriali e sulla proprietà intellettuale consente di sviluppare ulteriormente la tradizione italiana che individua nella conoscenza una forza produttiva essenzialmente cumulativa e sociale. L'interesse di questa posizione risulta tanto maggiore se si considera che Ferrara non è un critico socialista della proprietà privata, ma uno dei principali esponenti del liberalismo economico italiano dell'Ottocento (fu ministro con la Destra storica), fautore della libertà degli scambi e avversario dell'intervento pubblico nell'economia. Proprio dall'interno di tale prospettiva egli giunge tuttavia a contestare la proprietà letteraria e industriale, compresi i brevetti sulle invenzioni. Il "liberal-liberista" Luigi Einaudi, in un importante saggio del 1940, avrebbe ricostruito e discusso questa "battaglia invano sostenuta" da Ferrara contro il principio della proprietà intellettuale (Einaudi 1940, p. 218). È importante osservare che Ferrara riteneva comunque ragionevole una tutela dell'invenzione di cinque anni: oggi siamo a... settanta: un lasso di tempo che dà conto dell'enorme peso che assume questa forma di rendita.

Il punto di partenza di Ferrara è il superamento della distinzione fra prodotti materiali e immateriali. Non esistono beni puramente materiali e beni puramente immateriali, perché ogni prodotto dell'attività umana possiede contemporaneamente una forma materiale e un effetto utile incorporeo. Il pane modifica l'organismo di chi lo consuma; la lezione modifica il cervello di chi l'ascolta. In entrambi i casi l'utilità nasce da un rapporto fra una forma sensibile e la persona sulla quale essa opera. La statua, il quadro, il libro e la parola pronunciata richiedono sempre un sostrato materiale: pietra, tela, carta, aria, organi della fonazione, apparato uditivo e cervello. La distinzione tradizionale fra materialità e immaterialità non permette quindi di separare logicamente il lavoro del panettiere da quello del docente, dell'artista o dello scienziato (Ferrara 1853; 1859; Einaudi 1940).

Questa concezione modifica anche il significato del lavoro produttivo. L'insegnamento, la ricerca, la musica e la produzione culturale non sono attività improduttive soltanto perché il loro risultato non assume sempre la forma di un oggetto durevole e separabile dal produttore. Anche una lezione produce una modificazione reale, incorporata nelle conoscenze e nelle capacità di chi vi partecipa. La scuola può dunque essere considerata un'istituzione produttiva non perché debba essere subordinata alla domanda immediata delle imprese, ma perché forma le facoltà linguistiche, logiche, scientifiche, tecniche e relazionali impiegate successivamente nell'intera vita sociale. Il lavoro didattico modifica le persone e, attraverso di esse, le possibilità produttive della società.

La critica della proprietà intellettuale discende dalla natura cumulativa della conoscenza. Secondo Ferrara, chi rivendica la proprietà esclusiva delle idee contenute in un'opera dovrebbe essere in grado di distinguere quanto gli appartiene da quanto ha ricevuto dagli autori precedenti. Una simile "liquidazione" risulterebbe impossibile, perché nessun concetto nasce integralmente e isolatamente nella mente di una singola persona. Ogni invenzione rielabora linguaggi, problemi, metodi, esperienze e conoscenze già disponibili. Il contributo individuale può essere originale e socialmente rilevante, ma opera sempre su "materiali gratuiti" depositati nel patrimonio comune dell'umanità. Il sapere forma così un "minuto

mosaico", nel quale è difficile individuare la parte esclusivamente imputabile a ciascun autore o inventore (Ferrara 1859; Einaudi 1940).

È in questo senso che si può parlare del "comunismo della conoscenza" come fondamento del capitalismo. L'espressione non indica un ordinamento politico comunista, ma la necessaria disponibilità comune – e *gratuita*, per coloro che la impiegano nel mercato – di linguaggi, nozioni, tecniche e scoperte senza la quale neppure l'impresa privata potrebbe innovare. La proprietà privata dei mezzi di produzione presuppone un patrimonio cognitivo che nessun soggetto economico ha prodotto autonomamente e del quale tutti si appropriano in larga misura senza corrispondere un prezzo agli autori remoti. La conoscenza è un bene non rivale: la sua acquisizione da parte di un individuo non la sottrae agli altri e la sua diffusione può accrescerne, anziché diminuirne, l'utilità sociale. La natura non rivale dei beni intangibili e la difficoltà di assimilarli ai beni materiali costituiscono ancora oggi uno dei principali argomenti critici nei confronti della categoria unitaria di "proprietà intellettuale" (Caso 2022).

La tesi presenta una significativa consonanza con il successivo concetto di "comunismo della conoscenza" proposto da André Gorz. Conoscenza e informazione sono beni comuni che non possono essere trasformati integralmente in proprietà privata e merce senza ridurne l'utilità. Il loro valore non è commisurabile al tempo di lavoro di un singolo produttore, poiché esse vengono elaborate nella cooperazione sociale, nell'apprendimento, nella sperimentazione e nell'interazione fra persone. Alla base dell'economia capitalistica della conoscenza si trova quindi una economia fondata sulla condivisione, sulla circolazione e sulla gratuità, particolarmente evidente nelle pratiche scientifiche e informatiche (Gorz 2011; anche Marazzi 2010). Ferrara e Gorz muovono da tradizioni politiche opposte, ma convergono nel riconoscere l'impossibilità di attribuire integralmente la conoscenza a un produttore individuale.

Il brevetto introduce una discontinuità giuridica entro tale processo cumulativo. Esso attribuisce al titolare un diritto esclusivo temporaneo sullo sfruttamento economico di un'invenzione, trasformando una conoscenza tecnicamente riproducibile in una risorsa giuridicamente scarsa. Questa esclusiva viene generalmente giustificata come incentivo all'innovazione e come contropartita della divulgazione delle informazioni tecniche contenute nella domanda brevettuale. Il sistema non equivale quindi alla proprietà perpetua di una cosa materiale e contempla limiti temporali e, in determinati ordinamenti, strumenti come le licenze obbligatorie. La letteratura sull'*open science* (la scienza aperta) sottolinea tuttavia il possibile conflitto fra l'interesse generale alla diffusione della conoscenza e l'interesse privato alla valorizzazione monopolistica dell'invenzione, soprattutto in campo biomedico.

Il brevetto può assumere, sotto questo profilo, la funzione economica di una rendita cognitiva. L'impresa titolare non remunera soltanto il lavoro specificamente svolto nei propri laboratori, ma esercita un diritto di esclusione su un risultato reso possibile da un patrimonio scientifico formatosi nel corso di secoli. In tale patrimonio confluiscono il lavoro di generazioni di ricercatori, le università, le istituzioni sanitarie, i finanziamenti pubblici e l'intero sistema educativo. Anche la scuola dell'obbligo partecipa alla costruzione di questa infrastruttura: forma le capacità elementari di lettura, scrittura, calcolo e ragionamento scientifico senza le quali non esisterebbero né il ricercatore né il tecnico né il lavoratore

qualificato. Il brevetto può quindi consentire l'appropriazione privata del risultato finale di una cooperazione cognitiva molto più vasta del perimetro dell'impresa che deposita l'invenzione. Parlare di rendita non significa negare il lavoro innovativo dell'impresa, ma mostrare che il reddito derivante dall'esclusiva non può essere interpretato come misura esatta del suo contributo autonomo.

La produzione dei vaccini contro il Covid-19 ha reso particolarmente visibile questa contraddizione. Andrea Fumagalli, tra gli altri, ha sostenuto che la produzione e la distribuzione dei vaccini sono state condizionate dal rapporto squilibrato fra istituzioni pubbliche e grandi aziende farmaceutiche. Il controllo dei brevetti ha rafforzato la posizione oligopolistica delle imprese produttrici, consentendo loro di determinare condizioni di fornitura e di trasformare la vaccinazione in una strategia di profitto (Fumagalli 2021). L'analisi non riguarda l'efficacia sanitaria dei vaccini, ma il regime proprietario attraverso il quale la conoscenza biomedica è stata prodotta, controllata e commercializzata.

Il caso dei contratti stipulati dalla Commissione europea con le aziende farmaceutiche rafforza il problema della rendita brevettuale. Le ricostruzioni disponibili hanno evidenziato la posizione negoziale favorevole dei produttori e l'assunzione, da parte dell'Unione europea, di rilevanti rischi finanziari a fronte di obblighi contrattuali giudicati poco stringenti; le versioni pubblicate degli accordi contenevano inoltre numerosi omissis (Valentino 2021a). Un'altra indagine ha documentato che le aziende titolari mantenevano il controllo delle licenze e dei profitti anche quando affidavano fasi della produzione a imprese terze, conservando così il governo economico della rete produttiva (Valentino 2021b). Nel luglio 2024 il Tribunale dell'Unione europea ha inoltre censurato l'accesso soltanto parziale ai contratti, in particolare riguardo alle clausole sull'indennizzo e alle dichiarazioni sull'assenza di conflitti d'interesse dei negoziatori; nel giugno 2026 l'avvocato generale Athanasios Rantos ha proposto alla Corte di giustizia di confermare l'insufficienza della trasparenza garantita dalla Commissione.

Non si può dedurre da tali elementi che ogni brevetto sia necessariamente una rendita priva di qualsiasi fondamento produttivo. Ricerca applicata, sperimentazione, verifica clinica, organizzazione industriale e distribuzione richiedono lavoro, capitale e assunzione di rischi. Il punto è diverso: il diritto di esclusiva permette al titolare di valorizzare privatamente anche conoscenze precedenti, infrastrutture pubbliche e capacità sociali che il prezzo del prodotto non restituisce ai soggetti che le hanno generate. Il problema si aggrava quando il finanziamento pubblico della ricerca convive con brevetti privati sull'esito finale. Un contributo pubblicato su *Effimera* ha descritto precisamente un modello nel quale università e centri pubblici sostengono parti decisive della ricerca, mentre le imprese intervengono nell'"ultimo miglio" e brevettano privatamente i risultati utilizzati nella produzione farmaceutica (Demontis e Faure 2022; anche Florio 2021).

La lezione di Ferrara conserva dunque una notevole attualità. Poiché ogni idea incorpora frammenti di idee precedenti, l'invenzione non è mai creazione dal nulla. Il diritto temporaneo riconosciuto all'inventore deve essere valutato alla luce della quantità di conoscenza sociale sulla quale si fonda e degli effetti prodotti sulla successiva circolazione del sapere. La massima ferrariana "chiuso il circolo delle idee, resta chiuso il circolo delle ricchezze" esprime il principio secondo cui la diffusione della conoscenza non è soltanto un'esigenza morale o culturale, ma una condizione dello stesso sviluppo capitalistico.

Quando l'esclusiva brevettuale eccede la funzione di incentivo e diventa uno strumento per controllare mercati, prezzi e accesso a beni essenziali, il profitto tende a trasformarsi in rendita.

Questa conclusione si collega direttamente al Reddito Scolastico. La scuola pubblica non offre soltanto un beneficio privato allo studente, ma contribuisce alla produzione di quel patrimonio linguistico, scientifico, tecnico e civile del quale beneficiano successivamente le imprese. Se la conoscenza impiegata nella produzione capitalistica deriva anche dal lavoro degli insegnanti, dall'attività formativa degli studenti e dalla spesa sostenuta dalla collettività, una parte del valore appropriato privatamente ha come presupposto un'infrastruttura cognitiva comune. Il Reddito Scolastico rende visibile questo contributo: riconosce che l'apprendimento partecipa alla produzione sociale della conoscenza, mentre brevetti e altri diritti esclusivi possono consentire a singoli soggetti di capitalizzarne selettivamente i risultati.

La "restaurazione" americana del "capitale umano"

Con i lavori di Theodore W. Schultz, Jacob Mincer e Gary S. Becker si afferma negli Stati Uniti un nuovo modo di interpretare l'istruzione. La formazione scolastica viene assimilata a un investimento incorporato nella persona, capace di accrescerne la produttività e, di conseguenza, i redditi futuri. L'origine di quella che sarebbe stata definita *human capital revolution* può essere ricondotta agli studi condotti da Mincer dalla seconda metà degli anni Cinquanta, al discorso presidenziale pronunciato da Schultz davanti all'American Economic Association e alla sistemazione teorica proposta da Becker in *Human Capital*. Quest'ultimo avrebbe retrospettivamente riconosciuto che tale programma aveva modificato radicalmente il modo in cui gli economisti interpretavano il mercato del lavoro, assumendo che le differenze salariali dipendessero principalmente dagli investimenti compiuti dai lavoratori nelle proprie conoscenze e capacità (Mincer 1958; Schultz 1961; Becker 1964; 2011). Si tratta di una "rivoluzione" che è riuscita a sovrastare, nel clima di guerra fredda del secondo dopoguerra, l'istituzionalismo dichiaratamente socialista di Thorstein Veblen, il primo a studiare criticamente il capitalismo americano e a criticare il processo attraverso il quale i *Robber Barons* andavano formando quella che oggi è conosciuta come il sistema della *Ivy League* delle Università private americane, che le riforme italiane tentano di importare in Italia, uniformandovi l'intero sistema scolastico (Conti 2024; Michellini 2024). Più che di "rivoluzione americana del capitale umano", si dovrebbe parlare di vera e propria "restaurazione".

La teoria del capitale umano non scopre la rilevanza economica dell'istruzione, come mostra la precedente tradizione italiana. La novità del paradigma statunitense consiste piuttosto nel ricondurre sistematicamente l'istruzione alle categorie dell'investimento, del costo individuale, del rendimento atteso e della produttività marginale. La formazione viene rappresentata come uno stock di capitale incorporato nel soggetto: lo studente sostiene costi presenti, compreso il reddito al quale rinuncia durante gli studi, per conseguire in futuro una posizione lavorativa e una remunerazione migliori.

In tal modo, la teoria introduce nella scuola il linguaggio del mercato. Lo studente tende ad assumere la figura dell'investitore e dell'imprenditore di sé stesso; le conoscenze diventano

attività patrimoniali; la durata degli studi è valutata come costo; il titolo scolastico come investimento; il salario futuro come rendimento; le discipline come mezzi caratterizzati da differenti possibilità di valorizzazione economica. L'istruzione non è più considerata anzitutto come diritto sociale, formazione generale della persona, costruzione della cittadinanza o accesso al patrimonio culturale comune. Il suo valore tende a essere misurato in base alla capacità di aumentare l'occupabilità, la produttività e il reddito del singolo, nonché la competitività del sistema economico nazionale.

L'influenza di tale paradigma non è rimasta confinata alla teoria economica. La ricostruzione di Laura Holden e Jeff Biddle mostra come la nozione di capitale umano sia entrata rapidamente nel dibattito statunitense sulla politica federale dell'istruzione, trasformandosi da metafora economica in quadro teorico capace di orientare le decisioni pubbliche (Holden e Biddle 2017). Su scala internazionale, Minju Choi, esaminando le riforme educative nazionali fra il 1960 e il 2018, ha rilevato la progressiva espansione sia del discorso dei diritti sia di quello del capitale umano. Quest'ultimo giustifica l'intervento educativo sulla base del contributo strumentale dell'istruzione alla produttività individuale e nazionale (Choi 2024). La ricerca mostra anche che i due linguaggi possono coesistere nello stesso programma di riforma: proprio questa compresenza suggerisce che la penetrazione del paradigma economico non avviene necessariamente attraverso la cancellazione esplicita dei diritti, ma attraverso la ridefinizione delle finalità operative e dei criteri di valutazione del sistema scolastico.

In Italia, le riforme scolastiche dell'ultimo trentennio non possono essere ricondotte integralmente e senza residui alla teoria del capitale umano. Esse contengono finalità costituzionali, obiettivi inclusivi e istanze pedagogiche differenti. È però riconoscibile una progressiva diffusione del lessico dell'autonomia organizzativa, dell'efficienza, della valutazione, delle competenze, dell'orientamento e del raccordo con il sistema produttivo. Un primo passaggio rilevante è rappresentato dall'autonomia scolastica introdotta dall'articolo 21 della legge n. 59 del 1997 e disciplinata dal d.P.R. n. 275 del 1999. La successiva legge n. 107 del 2015 ha rilanciato tale impianto, orientando l'organizzazione scolastica alla "massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia" e attribuendo un ruolo centrale al potenziamento delle competenze, all'innovazione e al coordinamento con il contesto territoriale (legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, commi 1-3). La stessa legge conserva, nello stesso tempo, finalità relative al diritto allo studio, alla cittadinanza attiva, alle pari opportunità e al contrasto delle diseguaglianze: il testo normativo documenta quindi la compresenza, e la possibile tensione, fra logica costituzionale e logica economico-organizzativa.

Il rapporto con il mercato del lavoro diviene particolarmente evidente nell'alternanza scuola-lavoro, resa obbligatoria dalla legge n. 107 del 2015 per gli studenti del triennio conclusivo delle scuole secondarie superiori e successivamente ridenominata "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" dalla legge n. 145 del 2018. Le linee guida ministeriali pongono al centro le competenze trasversali, la personalizzazione dei percorsi, l'orientamento, la valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 2019). Questi percorsi sono diretti a fornire ai giovani le competenze necessarie all'inserimento nel mercato del lavoro e si

definisce espressamente la partecipazione delle imprese come "investimento strategico in capitale umano" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, s.d.)

Non è dunque necessario sostenere che ogni singola riforma italiana sia stata dedotta direttamente dagli scritti di Schultz o Becker. È più rigoroso osservare che, nel loro insieme, le politiche scolastiche hanno progressivamente assunto un vocabolario compatibile con il paradigma del capitale umano: competenze, flessibilità, valutazione, efficienza, orientamento, imprenditorialità e occupabilità. Anche la valutazione standardizzata può essere inserita in questa trasformazione quando viene impiegata non soltanto per conoscere le disuguaglianze e migliorare la didattica, ma per confrontare risultati, misurare prestazioni e rendicontare l'efficacia delle istituzioni. L'INVALSI precisa che le proprie rilevazioni contribuiscono all'autovalutazione delle scuole e al miglioramento dell'azione didattica e devono integrarsi con la valutazione interna. La presenza di tali finalità formative impedisce di identificare automaticamente ogni misurazione con una pratica di mercato; rimane tuttavia aperto il problema dell'uso politico e amministrativo degli indicatori standardizzati.

La scuola non è una azienda

La teoria del capitale umano può essere criticata anzitutto sul piano analitico. Simon Marginson osserva che essa costruisce una sequenza lineare nella quale l'istruzione determina la produttività marginale del lavoro e questa determina il reddito. Tale impostazione non chiarisce attraverso quali meccanismi concreti l'educazione accresca la produttività, non spiega adeguatamente l'aumento delle disuguaglianze salariali e trascura il ruolo dello status sociale, delle istituzioni, dei rapporti di potere e delle differenti strutture dei mercati del lavoro. La formazione intellettuale eterogenea viene così tradotta in un capitale portatile e apparentemente omogeneo, il cui valore sarebbe rivelato dal salario (Marginson 2019).

Questa rappresentazione rischia inoltre di confondere una correlazione statistica con una spiegazione causale. Il fatto che, mediamente, gli individui maggiormente istruiti conseguano redditi più elevati non dimostra che il differenziale dipenda esclusivamente dall'aumento della loro produttività. Possono intervenire la selezione sociale precedente all'ingresso nei percorsi educativi, le reti familiari, la qualità differenziata delle istituzioni frequentate, la funzione credenziale dei titoli di studio, la struttura della domanda di lavoro e il potere contrattuale delle diverse categorie professionali. Non a caso, all'interno della stessa economia dominante, le teorie del segnale, del filtro e dello *screening* hanno contestato l'interpretazione strettamente produttivistica dell'istruzione (Chirat e Le Chapelain 2020).

La critica è altresì politica e morale. Se il reddito viene interpretato prevalentemente come rendimento del capitale incorporato, le disuguaglianze tendono a essere attribuite alle differenti decisioni d'investimento compiute dagli individui. La disoccupazione o la bassa remunerazione possono apparire come conseguenze di una formazione insufficiente o non adeguata, mentre vengono posti in secondo piano la struttura produttiva, la precarizzazione, le politiche salariali e la capacità delle imprese di utilizzare le competenze disponibili. Il paradigma trasferisce così sul soggetto il rischio economico della formazione: ciascuno deve mantenere competitivo il proprio patrimonio di conoscenze e imputare anzitutto a sé stesso l'eventuale insuccesso sul mercato.

Ingrid Robeyns ha contrapposto al modello del capitale umano le prospettive dei diritti e delle *capabilities*. La teoria del capitale umano risulta, nella sua analisi, economicistica, frammentaria ed esclusivamente strumentale, poiché seleziona le funzioni dell'educazione in base al loro rendimento economico. I modelli fondati sui diritti e sulle capacità possono invece riconoscere sia gli effetti economici sia il valore intrinseco, civile e non economico della formazione. L'obiettivo proprio della politica educativa dovrebbe essere l'espansione delle capacità effettive delle persone, non soltanto l'aumento della loro produttività lavorativa (Robeyns 2006).

La critica avanzata dalla teoria del capitalismo cognitivo colpisce un ulteriore presupposto del paradigma. Carlo Vercellone considera la conoscenza non come uno stock prodotto e posseduto isolatamente dall'individuo, ma come il risultato di una cooperazione sociale che attraversa scuola, università, ricerca, comunicazione e attività quotidiane. La centralità contemporanea del lavoro cognitivo deve essere ricondotta alla trasformazione storica del rapporto fra capitale e lavoro e ai conflitti relativi alla divisione e all'appropriazione del sapere, non all'aggiunta neutrale di un nuovo fattore alla funzione di produzione (Vercellone 2006). Ne deriva che il salario individuale non misura l'intero contributo della conoscenza alla produzione. Le imprese utilizzano capacità linguistiche, scientifiche, tecniche e relazionali formate attraverso istituzioni pubbliche e processi sociali che eccedono sia il singolo lavoratore sia l'impresa che lo occupa.

In questa prospettiva, scuola, università, sanità e welfare non possono essere ridotti a costi improduttivi o a investimenti privati destinati ad accrescere il reddito futuro del beneficiario. Essi costituiscono infrastrutture della cooperazione sociale e della produzione collettiva della conoscenza. Nel volume *Cognitive Capitalism, Welfare and Labour*, Fumagalli, Alfonso Giuliani, Stefano Lucarelli e Carlo Vercellone collegano l'analisi del capitalismo cognitivo all'ipotesi del *commonfare*, cioè a un impianto nel quale servizi collettivi e garanzia del reddito sostengono una produzione sociale che non coincide con il solo tempo di lavoro salariato (Fumagalli et al. 2019).

La teoria del capitale umano contiene dunque un'intuizione parzialmente valida: l'istruzione produce effetti economici e accresce capacità utilizzate nel lavoro. Il limite consiste nel trasformare questa funzione particolare nel criterio generale di valutazione della scuola. La formazione non è soltanto un investimento dell'individuo, perché dipende dal lavoro degli insegnanti, dagli istituti pubblici, dalle conoscenze accumulate dalle generazioni precedenti e dalle relazioni sociali nelle quali si svolge. Non produce soltanto reddito, ma linguaggio comune, autonomia di giudizio, partecipazione democratica, capacità critica e possibilità di comprendere realtà storiche e naturali che non possiedono un rendimento monetario immediatamente calcolabile.

La Costituzione italiana propone una logica differente da quella dell'investimento individuale. L'articolo 3 affida alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli economici e sociali che limitano il pieno sviluppo della persona; l'articolo 33 garantisce la libertà dell'arte, della scienza e dell'insegnamento; l'articolo 34 stabilisce che la scuola è aperta a tutti e rende obbligatoria e gratuita l'istruzione inferiore. La scuola non viene quindi fondata sulla redditività futura dello studente, ma sull'eguaglianza, sulla libertà e sullo sviluppo della persona. Il rapporto con il lavoro è parte della formazione, non il principio esclusivo che ne determina contenuti, metodi e valore.

Il Reddito Scolastico si colloca entro questa critica. Esso non deve essere inteso come investimento pubblico finalizzato ad aumentare il futuro valore di mercato dello studente, né come incentivo condizionato all'acquisizione delle competenze richieste dalle imprese. Riconosce invece che lo studio costituisce un'attività socialmente necessaria e che la formazione produce effetti civili, culturali ed economici non interamente appropriabili né misurabili attraverso il salario futuro. Il sostegno economico non serve a trasformare lo studente in "capitale umano", ma a sottrarre almeno in parte l'accesso alla conoscenza alle diseguaglianze di reddito e a rendere effettivo il diritto costituzionale all'istruzione.

Per concludere e iniziare

Negli Stati generali della scuola promossi dall'Unione degli Studenti nel febbraio 2022 venne proposto un "reddito di formazione" volto a garantire l'accesso a libri, corredo scolastico, connessione internet, musei e biblioteche. Il Reddito Scolastico assume questa esigenza, ma aggiunge una giustificazione: lo studente va sostenuto non soltanto perché può incontrare difficoltà economiche, ma perché partecipa a un'attività di valore generale.

La cultura della FLC CGIL offre un terreno favorevole. Gianna Fracassi, segretaria della FLC, definisce la conoscenza un bene comune, un diritto universale e una leva per la giustizia sociale, la democrazia e la pace. Scuola e università non sono semplici erogatrici di competenze funzionali al mercato, ma istituzioni nelle quali si costruiscono cittadinanza e capacità collettive (Fracassi 2026). Questa duplice impostazione trova riscontro nel contributo, tra gli altri, di Luca Scacchi dal titolo "Università italiana: un sistema pubblico sottofinanziato che regge sulla precarietà", uscito su *Articolo 33* (Musicò, Scacchi, Sonzini, 2026). Il ragionamento proposto richiama una contraddizione decisiva: mentre formazione superiore e ricerca sono presentate dai "riformatori" come fattori strategici, il sistema pubblico dipende da risorse insufficienti e forme estese di lavoro precario.

D'altra parte, pur senza approfondire la tematica, si può osservare che la centralità della conoscenza nel lavoro contemporaneo è stata colta con lucidità da Bruno Trentin. Nella *lectio Lavoro e conoscenza*, egli osserva che la crescente componente cognitiva della produzione può trasformare il lavoro in "capacità di scelta" e, quindi, in "creatività e libertà"; precisa però che si tratta soltanto di una potenzialità, non dell'esito necessario dell'innovazione tecnologica (Trentin 2002). La conoscenza non deve pertanto essere ridotta a capitale individuale destinato ad aumentare la produttività e il reddito futuro, ma deve diventare un diritto capace di modificare i rapporti di potere nel lavoro e nella società. In *La libertà viene prima* Trentin colloca, del resto, il diritto alla pubblica istruzione gratuita fra le conquiste storiche che hanno esteso la cittadinanza dei lavoratori. "Le leggi sul lavoro notturno, sul lavoro delle donne e dei bambini, il riconoscimento del diritto di coalizione [...] e di sciopero, fino alla conquista graduale del suffragio universale, hanno concorso in modo determinante a estendere gli spazi di democrazia nelle società moderne. E, con questa, i diritti di cittadinanza dei lavoratori, prima di tutto nei confronti dello Stato, come il diritto alla pubblica istruzione gratuita e all'assistenza in caso di disoccupazione e di malattia" (Trentin 2004). La scuola e la formazione permanente non sono, in questa prospettiva, strumenti di adattamento alle esigenze contingenti del mercato, ma condizioni dell'autonomia della persona.

Concludendo, la crescente centralità economica della conoscenza non comporta automaticamente un riconoscimento adeguato delle persone e delle istituzioni che la producono e la trasmettono. Il Reddito Scolastico interviene, per così dire, all'origine di questa filiera. Se la conoscenza costituisce una risorsa strategica e, al contempo, un bene comune, occorre riconoscere non soltanto il momento finale della sua applicazione professionale, ma il processo attraverso il quale viene prodotta e riprodotta: cura familiare, scuola, insegnamento, apprendimento, università e ricerca.

Il riconoscimento, del resto, appare tanto più necessario in questo frangente sociale e politico. Trent'anni di politiche neoliberiste hanno progressivamente indebolito l'effettiva attuazione della Costituzione, in particolare degli articoli precedentemente ricordati. In questo contesto, come denuncia la letteratura internazionale dedicata alla crisi delle democrazie occidentali, non deve essere sottovalutato il rischio che l'arroccamento oligarchico della società conduca a nuove forme di autoritarismo di matrice nazionalista. La scuola pubblica costituisce, anche da questo punto di vista, un banco di prova fondamentale, perché potrebbe diventare il luogo nel quale le disuguaglianze vengono cristallizzate e legittimate, come è accaduto nel passato.

In ogni città la scuola deve essere considerata una fondamentale infrastruttura sociale e produttiva, nonché uno dei cardini della democrazia. Ogni giorno mette in relazione studenti, famiglie, insegnanti, dirigenti e personale amministrativo, tecnico e ausiliario. Intorno agli istituti operano servizi, associazioni, i trasporti, mense, attività culturali e professioni specializzate. Il Reddito Scolastico può diventare il centro di una politica più ampia, volta a rafforzare la democrazia e i suoi istituti fondamentali, incardinati nell'articolo 3 della Costituzione. Il contributo agli studenti e alle famiglie deve essere affiancato da investimenti negli istituti, nel lavoro dei docenti e di tutti coloro che lavorano nella scuola, nei servizi integrativi, nei trasporti e nella cultura.

Per la città di Como, sulla scorta di numerosi incontri che ho avuto con il personale delle scuole, ho formulato una prima stima secondo la quale sarebbe realistico destinare alla scuola pubblica circa un milione di euro all'anno del bilancio comunale. Rappresenterebbe un salto qualitativo radicale. Tali risorse potrebbero essere assegnate, secondo criteri trasparenti e condivisi, agli otto plessi attualmente presenti, affinché ciascuno possa impiegarle con l'adeguato grado di autonomia nella realizzazione di iniziative pedagogiche, culturali e ricreative, anche attraverso il prolungamento degli orari di apertura. La scuola assumerebbe così la funzione non soltanto di luogo dell'istruzione, ma anche di presidio sociale e di centro permanente della vita culturale cittadina.

L'obiettivo non è stabilire centralmente come ogni scuola debba organizzarsi, ma attribuire risorse adeguate che consentano alle istituzioni scolastiche autonome di ampliare la propria capacità educativa e progettuale in rapporto alle esigenze dei rispettivi contesti. D'altra parte, non è difficile immaginare nuove forme di finanziamento locale capaci di redistribuire almeno una parte delle ingenti rendite generate nei diversi settori dell'economia "territoriale", che soltanto in misura limitata vengono oggi intercettate dal sistema fiscale locale e nazionale. Anche in questo ambito il Comune potrebbe esercitare una funzione innovativa e propulsiva, sperimentando strumenti compatibili con le proprie competenze e promuovendo, al contempo, un confronto con gli altri livelli istituzionali. Si tratta, tuttavia,

di un tema che richiede una trattazione specifica e che potrà essere approfondito in altra sede.

Bibliografia

Abbiati, G. M., Ballarino, G. e Cartagini, D. (2025), "La segregazione scolastica in Italia. Un'analisi longitudinale dei dati INVALSI, 2010-2019", *Scuola democratica. Learning for Democracy*, pp. 19-47.

Antonini, G., Argentin, G. e Santagati, M. (2025), "L'altra faccia della segregazione scolastica. Gli insegnanti di passaggio nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio", *Scuola democratica. Learning for Democracy*, pp. 147-172.

Ardeni, P. G. (2025), *Sviluppo al capolinea. Le crisi che l'Italia deve risolvere per non precipitare*, Milano, Meltemi.

Becker, G. S. (1962), "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis", *Journal of Political Economy*, vol. 70, n. 5, parte 2, pp. 9-49.

Becker, G. S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research-Columbia University Press.

Caciagli, C. (2025), "Una scelta locale. Il concetto di 'struttura delle opportunità spaziali' nell'analisi dei processi decisionali della classe media", *Scuola democratica. Learning for Democracy*, pp. 101-120.

Caso, R. (2022), "Proprietà intellettuale", in *Dizionario della scienza aperta*, Associazione italiana per la promozione della scienza aperta.

Cattaneo, C. (1861), "Del pensiero come principio d'economia pubblica", *Il Politecnico*, seconda serie, vol. X, fasc. 58, pp. 402-428.

Cattaneo, C. (2014), *Del pensiero come principio d'economia pubblica*, introduzione di A. Roncaglia, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura.

Conti, G. (2024), *Gli affari all'assalto dei saperi. L'organizzazione manageriale della conoscenza e l'ideologia del merito nell'università-azienda*, Milano.

Corbanese, V. e Rosas, G. (2023), *Analisi delle statistiche sull'occupazione e le condizioni di lavoro dei migranti in Italia. Analisi delle politiche sulle migrazioni per lavoro*, Roma, Ufficio dell'Organizzazione internazionale del lavoro per l'Italia e San Marino.

Cordini, M. (2025), "L'asimmetria informativa e le disuguaglianze nella scelta scolastica. Il caso di Milano", *Scuola democratica. Learning for Democracy*, pp. 121-145.

Cordini, M. e Ranci, C. (2025), "Separati a scuola. La segregazione scolastica in Italia", *Scuola democratica. Learning for Democracy*, pp. 3-17.

Croce, M. (2014), "La scuola pubblica e la scuola privata", in F. Angelini e M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene, pp. 333-366.

Demontis, L. e Faure, R. (2022), "Per una produzione pubblica internazionale dei vaccini", *Effimera*, 12 gennaio.

Drucker, P. F. (1959), *Landmarks of Tomorrow*, New York, Harper & Brothers.

Einaudi, L. (1940), "Rileggendo Ferrara. A proposito di critiche recenti alla proprietà letteraria ed industriale", *Rivista di storia economica*, vol. V, n. 4, pp. 217-256.

Ferrara, F. (1853), "Discussione sulla teoria dei prodotti immateriali", introduzione a H. Storch, in *Biblioteca dell'economista*, prima serie, vol. IV, Torino, Pomba.

Ferrara, F. (1859), "Teoria dei prodotti immateriali", introduzione a C. Dunoyer, in *Biblioteca dell'economista*, seconda serie, vol. VII, Torino, Unione Tipografico-Editrice.

Florio, M. (2021), *La privatizzazione della conoscenza. Tre proposte contro i nuovi oligopoli*, Roma-Bari, Laterza.

Fracassi, G. (2026), "Il sindacato della conoscenza compie vent'anni", in G. Scozzaro (a cura di), *La FLC CGIL tra storia e memoria*, Roma, Edizioni Conoscenza, pp. 7-10.

Fullin, G. (2012), "Per una "etnicizzazione" degli studi sul mercato del lavoro italiano. Alcuni esempi in tema di disoccupazione e segregazione occupazionale", *Sociologia del lavoro*, n. 126, pp. 53-69.

Fumagalli, A. (2017), "Reddito di base, General Intellect e lavoro produttivo immediato", *Etica & Politica*, vol. XIX, n. 3, pp. 111-114.

Fumagalli, A. (2021), "Biopolitica del vaccino", *Effimera*, 22 aprile.

Fumagalli, A., Giuliani, A., Lucarelli, S. e Vercellone, C. (2019), *Cognitive Capitalism, Welfare and Labour: The Commonfare Hypothesis*, London-New York, Routledge.

Gasperoni, G., Mantovani, D., Santangelo, F. e Murgolo, E. (2025), "Scelte, flussi, segregazione. L'istruzione secondaria di I grado a Bologna, Reggio Emilia e Prato", *Scuola democratica. Learning for Democracy*, pp. 49-73.

Gioja, M. ([1815] 1838), *Nuovo prospetto delle scienze economiche, ossia somma totale delle idee teoriche e pratiche in ogni ramo d'amministrazione privata e pubblica*, nuova edizione, Milano, Tipografia e Libreria Pirotta.

Gorz, A. (1988), *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*, Paris, Galilée.

Gorz, André (2011), "Classique. Le communisme de la connaissance", *Revue Critique d'Écologie Politique*, n. 37, p. 3.

Gramolati, A. e Mari, G. (a cura di) (2010), *Bruno Trentin. Lavoro, libertà, conoscenza*, Firenze, Firenze University Press,

Guidi, M. E. L. (2005), "Division of Labour and Technical Change: The Smithian Legacy in Italy from Melchiorre Gioja to Carlo Cattaneo", in M. E. L. Guidi e D. F. Parisi (a cura di), *The Changing Firm. Contributions from the History of Economic Thought. Selected Papers from the 7th Conference of AISPE*, Milano, FrancoAngeli.

Machlup, F. (1962), *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton, Princeton University Press.

Marazzi, C. (2010), *Il comunismo del capitale. Biocapitalismo, finanziarizzazione dell'economia e appropriazioni del comune*, Verona, Ombre Corte.

Marx, K. (1968-1970), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, 2 voll., Firenze, La Nuova Italia.

Michelini, L. (2026a), "Veblen, l'università e il capitalismo parassitario", *Il Ponte*, anno LXXXII, n. 1, gennaio-febbraio, pp. 23-39, nel volume monografico *Managerialismo neoliberale e università*, curato da G. Conti, G. Michelagnoli e L. Michelini.

Michelini, L. (2026b), "Il Reddito Scolastico Comunale. Manifesto programmatico. Progetto pilota per il Comune di Como", *Effimera*, 26 giugno.

Mincer, J. (1974), *Schooling, Experience, and Earnings*, New York, National Bureau of Economic Research-Columbia University Press.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2025), *XV Rapporto annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia*, Roma, Dipartimento per le politiche sociali, del Terzo settore e migratorie, Direzione generale per le politiche migratorie e per l'inserimento sociale e lavorativo dei migranti.

Musicò, Claudio, Luca Scacchi e Tuscia Sonzini (2026), "Università italiana: un sistema pubblico sottofinanziato che regge sulla precarietà", *Articolo 33*, n. 7-9, luglio-settembre.

Parma, A. (2025), "Quali scuole scelgono i genitori? Evidenze dal contesto milanese", *Scuola democratica. Learning for Democracy*, fascicolo speciale, pp. 75-99.

Pitzalis, M. (2025), "Il fronte della lingua. L'italiano a scuola e il confine invisibile delle disuguaglianze", *Scuola democratica*, 28 novembre.

Ranisio, G. (2016), "Strategie d'impresa e processi di etnicizzazione in alcuni percorsi lavorativi di migranti", *EtnoAntropologia*, vol. 4, n. 2.

Robeyns, I. (2006), "Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital", *Theory and Research in Education*, vol. 4, n. 1, pp. 69-84.

Sandulli, A. (2009), "Contro il mercato dell'istruzione scolastica", *Costituzionalismo.it*, n. 1.

Schultz, T. W. (1961), "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, vol. 51, n. 1, pp. 1-17.

Trentin, B. (1997), *La città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo*, Milano, Feltrinelli.

Trentin, B. (2002), "Lavoro e conoscenza", *lectio doctoralis* pronunciata presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, 13 settembre.

Trentin, B. (2004), *La libertà viene prima. La libertà come posta in gioco nel conflitto sociale*, Roma, Editori Riuniti.

Valentino, S. (2021a), "Contratti sui vaccini Covid: l'UE ha le mani legate, avvertono gli esperti", *Voxeurop-European Data Journalism Network*, 3 febbraio.

Valentino, S. (2021b), "Vaccini: le "Big Pharma" controllano il flusso dei profitti della produzione", *Voxeurop-European Data Journalism Network*, 3 marzo.

Vercellone, C. (a cura di) (2006), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, Roma, Manifestolibri.