

Quando la Commissione si preoccupa dell'equità

di Nico Hirtt

UN IMPORTANTE DOCUMENTO DELLA COMMISSIONE EUROPEA SUI SISTEMI EDUCATIVI
Traduzione a cura di Paola Capozzi

Lo scorso settembre, la Commissione europea pubblicava una Comunicazione al Parlamento intitolata « Efficienza ed equità dei sistemi europei di educazione e di formazione » (CCE, 2006). Repentinamente essa pare scoprire che "troppo spesso" i sistemi d'educazione e formazione "riproducono, se non addirittura accentuano, le disuguaglianze esistenti". La Commissione se la prende con tutti quanti credono che "gli obiettivi d'efficacia e d'equità si escludano mutualmente" e si dice, al contrario, convinta dell'inutilità di una cesura tra gli obiettivi economici e quelli della giustizia sociale : nell'insegnamento, dice, "l'equità e l'efficacia si rinforzano a vicenda".

Nell'ambito della sua critica ai meccanismi generatori d'ineguaglianze, la Commissione si spinge straordinariamente lontana. Se la prende con i paesi che praticano un orientamento precoce verso canali d'insegnamento gerarchizzati: "L'orientamento precoce, dice, ha effetti particolarmente negativi sui livelli d'istruzione dei bambini svantaggiati. Questo è in parte dovuto al fatto che tende ad indirizzarli verso forme d'educazione e formazione meno prestigiose. Ritardare l'orientamento fino alla scuola secondaria superiore (...) permetterebbe di ridurre la segregazione sociale e di promuovere l'equità senza che l'efficienza ne risenta". La Commissione sembra così riallacciarsi a quanti, in Belgio, difendono un'estensione della durata del "troncone comune" e a quanti, in Francia, restano attaccati al principio del Collège unico.

La Commissione getta anche uno sguardo critico sui danni celati dietro un eccesso d'autonomia e di deregolamentazione. Essa mette in guardia contro "le conseguenze potenzialmente inique, a livello locale, di decisioni decentralizzate, per esempio nella definizione delle zone per il reclutamento scolastico". I responsabili europei si sollevano, dunque, contro gli effetti di segregazione sociale che potrebbero derivare da una frammentazione dell'autorità scolastica.

Per finire, la Commissione s'inquieta per le conseguenze che tali ineguaglianze nell'insegnamento di base potrebbero avere sull'accesso all'università : « A causa delle ingiustizie precedentemente subite nel corso del ciclo educativo, è frequente che gli alunni provenienti da ambienti svantaggiati non raggiungano il livello di qualificazione necessario per accedere all'insegnamento superiore".

Sotto il segno del Capitale Umano

Un vento nuovo soffia sull'Europa ? E' possibile che, dopo quindici anni d'orientamento genuinamente neo-liberale, si stia rivelando infine un cambiamento di rotta nella politica educativa comunitaria? La risposta a questa domanda passa per un'analisi puntuale non solo del testo orsù citato, ma dell'insieme dei documenti dottrinari sui quali questo fonda, al fine di svelarne la sottostante ideologia e di determinare di quale "equità" e di che "efficienza" si stia qui parlando.

In realtà, il documento della Commissione altro non è che una nota di 13 pagine che riassume all'attenzione del Parlamento europeo un testo di 40 pagine dal medesimo titolo ma catalogato "Commission Staff Working Document"(CEC, 2006). Questo stesso documento di lavoro è a sua volta basato su uno studio prodotto dalla Rete degli Esperti europei in Economia dell'educazione (EENEE, European Expert Network in Economics of Education), e che porta sempre lo stesso titolo: "Efficiency and Equity in European Education and Training Systems" (Wößmann & Schütz, 2006).

Quest'ultimo rapporto rappresenta il principale fondamento teorico della nota della Commissione. Esso è firmato da due ricercatori tedeschi dell'Università di Monaco, Ludger Wößmann et Gabriela Schütz. Le loro analisi sono molto largamente basate sulla teoria del "Capitale umano", che pensa all'insegnamento esclusivamente in termini d'investimento economico : "Come ogni investimento, l'investimento nel capitale umano necessita di costi iniziali, in termini di spese dirette e in termini di tempi di lavoro degli studenti, investiti nella speranza di produrre benefici futuri in termini d'incremento della produttività, d'innalzamento del salario, di minor rischio di disoccupazione e così via dicendo » (Wößmann & Schütz, 2006). Così, quando enumerano gli effetti dell'insegnamento per gli individui e per le società, questi autori si soffermano essenzialmente sui guadagni in termini di produttività, di reddito, d'accesso al lavoro o di capacità di scelta dei consumatori. Qualsiasi effetto "meno monetario" – coesione sociale, cittadinanza – è brevemente evocato nello studio iniziale di Wößmann et Schütz, ma queste considerazioni non sono state riportate nel documento di lavoro della Commissione.

Analogamente, è con questo spirito fortemente improntato all'"economicismo" che gli autori dei rapporti analizzano il "costo" della mancanza d'equità nell'insegnamento europeo. Il documento di lavoro della Commissione comincia sì col ricordare che tali ineguaglianze "violano i diritti umani fondamentali e i principi di base della giustizia sociale", ma è per passare immediatamente di seguito ad un soggetto ulteriormente importante : "Al di là della responsabilità morale dell'educazione nell'interrompere il circolo dell'handicap

sociale e della vulnerabilità, ci sono anche forti motivazioni strumentali per fare fronte alle disuguaglianze: grandi disparità (...) frenano la crescita economica, nuocciono alla democrazia ed impediscono la coesione sociale. Le disuguaglianze hanno un costo sociale e finanziario estremamente elevato» (CEC, 2006). Così, dei ricercatori hanno calcolato che "i 23 europei su 100 che non arrivano alla scuola secondaria superiore, costano all'economia europea una perdita in produttività pari a circa l'1,4 all'anno. » (CEC, 2006).

Ci potremmo dire :tanto meglio ! Se delle considerazioni bassamente economiche spingono i governanti a ridurre la frattura sociale nell'ambito della scuola non abbiamo di che lamentarci. Sicuramente. Ma bisogna ancora accertarsi cosa quella gente intenda esattamente con "ridurre la frattura sociale"...

Quattro sfide per l'educazione

Il rapporto finale della Commissione a indirizzo del Parlamento è imbevuto di questa ideologia che non guarda alle questioni educative se non in funzione del loro impatto diretto sulla vita economica e che tende, pertanto, a strumentalizzare la scuola a vantaggio di questa economia. La Commissione comincia in effetti col ricordare che l'Unione europea si confronta con "quattro sfide socio-economiche strettamente legate", a rappresentare d'altro canto l'ambito di riferimento della sua riflessione sull'istruzione da oltre quindici anni :

- 1) la globalizzazione,
- 2) la demografia,
- 3) la rapida evoluzione della natura del mercato del lavoro e
- 4) la rivoluzione delle TIC.

Ciascuna di queste sfide ha, essa dice "un'incidenza sul difficile obiettivo che consiste nell'assicurare una buona formazione a tutti i cittadini". (CCE, 2006)

La prima sfida, la globalizzazione, significa innanzi tutto che le imprese europee si trovano di fronte ad una esasperazione della competizione economica internazionale, accentuata tra l'altro da "l'emergere di paesi di nuova industrializzazione e molto competitivi". In questo contesto, l'insegnamento viene percepito come una posta "indispensabile allo sviluppo di lungo termine del potenziale dell'UE in materia di competitività". Ma, allo stesso tempo, questa competizione economica mondiale spinge gli Stati a ridurre la loro pressione fiscale, cosa che impone, dice la Commissione, "un contesto sociale di restrizione della spesa pubblica".

Ecco quindi la principale contraddizione che affrontano oggi gli Stati industrializzati in materia di istruzione : come conciliare i bisogni dell'economia in materia di formazione e di qualificazione con la necessità di controllare il costo, giudicato già eccessivo, dei sistemi scolastici ?

La seconda sfida, l'evoluzione demografica, riguarda prima di tutto "l'invecchiamento della popolazione europea" (CCE, 2006). Agli occhi della Commissione, questo implica non solo che i lavoratori dovranno rimanere attivi più a lungo, ma anche che bisogna ridurre il tasso d'inattività dei giovani elevandone i livelli di qualificazione e migliorando "il passaggio dal mondo della scuola a quello del lavoro". A significare, tra l'altro, che non bisogna prolungare « esageratamente » la durata media degli studi. Gli studi prolungati si giustificano nella misura in cui i mercati richiedono lavoratori ad elevato livello di formazione ma, per tutti gli altri, una formazione di durata inferiore deve essere sufficiente.

Da cui la necessità – ed è la terza sfida – di ben comprendere l'evoluzione della natura del mercato del lavoro. A tale riguardo, non c'è niente di più ingannevole del concetto riduttivo di "società della conoscenza". Questa nozione induce a credere in effetti che il mercato del lavoro si orienti verso una progressiva scomparsa dei lavori meno qualificati. Il che è evidentemente assurdo. Noi viviamo in una società nella quale i rapporti economici sono improntati alla ricerca del massimo profitto. Ora, la ricchezza è una nozione relativa. Non si è ricchi che in rapporto ad altri che lo sono meno. E non si approfitta della propria ricchezza non che se altri, meno ricchi, sono costretti a lavorare per noi. Per una manciata di euro-milioni, ci vogliono per forza un giardiniere, un tassista, uno spazzino, un muratore, un cernitore di rifiuti, un operaio comunale, un fornaio, una cassiera, un poliziotto e una serie di donne di servizio. Senza parlare dell'esercito di operai, di contadini e di salariati che producono le ricchezze di cui i ricchi in questione si accaparrano, ma questi non vivono per forza da noi. A tale proposito, il Dipartimento Usa per l'Impiego pubblica una serie di statistiche biennali molto interessanti. Nell'ultima edizione delle "Occupational employment projections" (pubblicata nel novembre 2005 e riferita al periodo 2004-2014), il Monthly Labor Review prevede che il 69% dei nuovi posti di lavoro creati nel decennio a venire riguarderanno occupazioni del tipo "on-the-job training" : formazione sull'unghia, al termine dell'insegnamento obbligatorio (Hecker, 2005). Non si tratta, per tanto, di impieghi che necessitano di alcuna formazione scolastica : i « venditori al dettaglio », i netturbini, le gurdie e i giardinieri, gli occupati nel settore fast-food, centralinisti e gli autisti devono saper leggere, scrivere, fare di conto, digitare dati per mezzo di un terminale informatico, capire qualche parola in una lingua straniera, portare un autovettura....

E' tutto questo ci riporta al testo della Commissione europea e alla sua quarta « sfida » : la rivoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Che hanno impresso un'accelerazione senza precedenti al ritmo dell'innovazione dei rapporti tecnici di produzione e dei mercati. E' qui che il concetto di "società della conoscenza" assume il suo pieno significato. Esso non implica affatto, l'abbiamo visto, che tutti debbano accedere ad alti livelli di conoscenza. Significa piuttosto che ciascuno, quale che sia la sua

situazione all'interno della gerarchia degli impieghi e dei livelli di qualificazione, dovrà essere in grado di adattare le proprie conoscenze e le proprie competenze ad un ambiente di lavoro in rapido cambiamento "al fine di rimanere produttivo e impiegabile" (OECD, 1996).

Competenze e flessibilità

Questa domanda di flessibilità ha implicazioni cruciali sulle priorità dei sistemi d'insegnamento. Dal momento che le conoscenze – che siano generali o specifiche di una professione – divengono troppo presto obsolete, ovvero, in alcuni casi, decisamente inutili, l'accento verrà posto piuttosto sulle competenze che assicurano l'adattabilità della mano d'opera. In una nota datata novembre 2005 e redatta nel quadro della strategia di Lisbona, la Commissione ha stabilito un indice delle "competenze chiave per l'educazione e la formazione permanenti" (CCE, 2005). Queste competenze sono in numero di otto:

- Comunicazione nella lingua madre
- Comunicazione in una lingua straniera
- Cultura matematica e competenze base in scienze e tecnologie
- Cultura numerica
- Apprendere ad apprendere – Competenze personali, interculturali e competenze sociali e civiche – Spirito d'impresa – Sensibilità culturale.

L'OCSE, il centro di riflessione strategica del capitalismo internazionale, spiega per quali ragioni queste competenze, "*somme toute assez classiques*", si trovano ora al centro della scena: "E' perchè i lavoratori hanno riconosciuto in esse dei fattori-chiave di dinamismo e di flessibilità. Una forza lavoro dotata di queste competenze è in grado di adattarsi continuamente da sola alla domanda e a mezzi di produzione in costante evoluzione" (Pont & Werquin, 2001). In altre parole, queste 8 competenze rappresentano, nell'insieme, la qualificazione che assicura l'accesso ai nuovi impieghi considerati... non qualificati.

Il lavoratore della società dei Wagons-Lits che, nei TGV, negli Eurostar e nei Thalys ripete instancabilmente ogni mezz'ora al microfono « il bar è aperto nella vettura sette; le bar est ouvert en voiture sept; the bar is open in coach seven; der Bar ist geöffnet im Fahrzeug sieben; de bar is geopend in rijtuig zeven »... non deve necessariamente avere gli strumenti per leggere Victor Hugo, Shakespeare, Kant e Guido Gezelle in versione originale. In compenso, ci si aspetta da lui che sappia biasciare qualche formula educata nella lingua dei clienti e capire quanto gli si comanda. Deve poter tenere la sua cassa, calcolare una riduzione del 7% e convertire le sterline in euro. Deve essere capace di diagnosticare un guasto del forno a micro-onde e cercare di comprendere perché questa fottuta Carta Blu "non passa". Deve poter dispiegare tali multiple, ma rudimentali, conoscenze tecnologiche, al ritmo con cui esse servono al suo vagone ristorante. Ha anche tutto l'interesse nel dar prova del proprio spirito d'impresa, perchè parte del suo trattamento dipenderà dalle sue vendite. E, infine, bisogna che disponga di "competenze interpersonali, interculturali e sociali" e di un po' di "sensibilità culturale" per arrivare a vendere birra olandese ai supporters inglesi in trasferta per la Germania, o per intrattenere un po' di conversazione con il viaggiatore di prima classe venuto ad annegare il definitivo fallimento del suo matrimonio in una coppa di champagne.

Oggi, per credere alla Commissione, 75 milioni di cittadini europei, cioè il 32% della mano d'opera, non raggiungono questo livello di qualificazione elementare e non possono pertanto entrare nel computo dei nuovi impieghi « non qualificati »; a dire coloro per i quali si vorrebbe che le qualifiche fossero ripartite fra tutti al fine di non doverle retribuire.

Così, quando la Commissione europea parla di equità nell'insegnamento, quando promette di « assicurare a ciascuno l'insegnamento di base e le competenze chiave di cui ha bisogno per riuscire in una società fondata sulla conoscenza », è all'accesso a quelle competenze e a quegli impieghi che essa sta mirando. Non si tratta di democratizzare l'insegnamento assicurando a ciascuno di poter raggiungere un alto livello d'istruzione, ampie conoscenze generali. Si tratta solamente di fare in modo che tutti i futuri lavoratori dispongano delle "competenze chiave" necessarie per essere impiegabili nella pretesa « società della conoscenza », che tutti i giovani siano "utilizzabili" sul nuovo mercato del lavoro perchè la concorrenza per l'impiego giochi il massimo ruolo e si eviti, così, una spinta al rialzo dei salari e un allargamento delle leggi sociali entro le quali deve restare la base della gerarchia del lavoro. Tale tesi si trova esplicitamente confermata in un importante documento teorico sul quale analogamente si fonda il rapporto della Commissione: uno studio del consulente britannico "London Economics", qui in veste di consigliere della Commissione europea. Questo studio, intitolato "The Return to Various Types of Investment in Education and Training", passa in rassegna i differenti vantaggi finanziari che è possibile trarre dagli investimenti nell'educazione, tanto sul piano individuale che su quello della redditività delle imprese o sul piano macro-economico. In un capitolo dedicato agli effetti prevedibili della strategia di Lisbona sui salari, London Economics scrive:

« Per un dato livello di domanda, corrispondente a un certo tipo di competenze, l'aumento dell'offerta di tali

competenze risulterà in una diminuzione dei salari reali per tutti i lavoratori che già dispongono di queste competenze. Di contro, il salario reale dei sotto-gruppi di quanti dispongono sempre delle competenze possedute da coloro che hanno visto accrescersi il proprio livello di scolarizzazione, aumenterà nella misura in cui l'offerta di tali competenze diminuirà. In sintesi, a parità di scelte e di politica, la strategia di Lisbona aumenterà i salari reali dei lavoratori meno qualificati e diminuirà quelli dei lavoratori che hanno livelli di qualificazione più elevati. Noi chiamiamo questo effetto dell'innalzamento dei livelli di formazione sui salari di ogni lavoratore, "esternalizzazione del mercato del lavoro" » (CEC, 2005).

Tradotto, il livello salariale di quanti, attualmente, non dispongono delle famose competenze-chiave va indubbiamente ad aumentare se si innalza il loro livello di competenze; in compenso, i salari di quanti già dispongono di queste competenze-chiave vanno a cadere ed essi saranno più soggetti al rischio di disoccupazione. In altre parole, nel vagone ristorante del TVG, si potrà rimpiazzare l'attuale "bac+2" con un lavoratore che abbia appena terminato le secondarie superiori, le competenze del quale saranno sufficienti e che sarà tanto meno esigente sul piano salariale tanto più a migliaia correranno per sostituirlo al primo passo falso. L'equità cui mira la Commissione non è quindi, da una parte, quella tra quanti sono destinati dalla propria elevata origine sociale e dal loro brillante e concomitante percorso scolastico ai nobili compiti concettuali o dirigenziali e, dall'altra, tra quanti per propria estrazione sociale e per modesta scolarizzazione sono preparati per impieghi a basso livello di qualificazione. Qui, nei salotti e negli uffici di Bruxelles, non si pensa che a un'equità nella miseria: un'equità nella lotta individuale per il lavoro, un'equità nella concorrenza tra lavoratori.

Propositi ambigui

Mentre vediamo più chiaramente quale la natura dell'efficienza e dell'equità perseguite dalla Commissione, eccoci dotati degli strumenti per comprenderne i propositi nella prospettiva di conciliare questi due obiettivi .

- Propositi che si riassumono in sei punti:
- Promuovere la cultura della valutazione
- Investire preventivamente nell'insegnamento pre-primario
- Evitare il "tracking" (orientamento gerarchizzante) precoce
- Promuovere un'autonomia e una responsabilità che "evitino le ingiustizie".
- Rinunciare alla gratuità nell'insegnamento superiore
- Migliorare la formazione professionale e legarla ai bisogni dei salariati

La semplice enunciazione di questi sei assi ben esplicitano le contraddizioni cui la Commissione non può sottrarsi. Da un lato, certi fattori generatori di ineguaglianza sono chiaramente identificati, come la selezione precoce, il debole sviluppo della scuola materna in alcuni paesi, gli effetti socialmente iniqui di un deficit di regolamentazione (eccesso d'autonomia, assenza di un sistema centrale di valutazione...). Ma, nello stesso tempo, si avverte in tutta la sua forza il peso dei diversi "vincoli" economici. Pertanto, il proposito d'investire preventivamente sulle scuole materne si trova ad essere controbilanciato da quello di rinunciare alla gratuità nell'insegnamento superiore, elevandone progressive quote d'iscrizione. Che traduce molto evidentemente la sottomissione della Commissione alle politiche di riduzione della fiscalità e dei bilanci dello Stato, ma che riflette anche la sua visione dell'equità, quale l'abbiamo illustrata sopra: in questa logica, l'accesso alla scuola materna è ben percepito come indispensabile, perché tutti accedano alle competenze di base di cui necessita l'economia, anche nell'ambito degli impieghi non-qualificati. Di contro, con lo sguardo all'evoluzione del mercato del lavoro, gli studi universitari dovranno rimaner riservati ad una minoranza. Certo, l'Europa ha bisogno di un po' più universitari di quelli di cui oggi dispone, ma i mercati del lavoro sono lungi dal reclamare – e, nel quadro delle relazioni economiche attuali, non potrebbe nemmeno accettarlo – a che tutti abbiano una formazione di tale livello. .

Il suggerimento della commissione di non più ricorrere ad una selezione eccessivamente precoce è senza dubbio di quelli che dovrebbero strapparci un applauso. Ma una lettura più attenta dei vari documenti ci induce alla prudenza. Il testo iniziale di Wößmann et Schütz dice così : "Un orientamento precoce, all'età tra dieci e dodici anni, com'è abituale nella maggior parte dei sistemi educativi europei, è particolarmente dannoso per i bambini di famiglie socio-economicamente svantaggiate" (Wößmann & Schütz, 2006). Ciò che ci mette in allarme è il riferimento « tra dieci e dodici anni ». I succitati sistemi educativi sarebbero, infatti, soprattutto quelli tedesco, austriaco, lussemburghese e olandese che praticano una selezione prima dei 13 anni. In effetti, l'orientamento a 10 o 11 anni verso una filiera professionale, mette chiaramente a rischio l'accesso alle otto competenze-chiave che stanno sì a cuore alla Commissione. Di contro, queste competenze potrebbero essere sufficientemente acquisite verso i 13-14 anni e si può quindi accettare, sempre nella logica di mercato della Commissione, la pratica, a quell'età là, di una selezione gerarchizzante com'è nel caso del Belgio e come alcuni vorrebbero attuarla in Francia. Eccoci pertanto ben lungi dall'idea di un troncone comune fino a 15-16 anni, com'è ancor praticato nei paesi scandinavi, com'è difeso dall'Aped in

Belgio e verso il quale tenderebbe analogamente una buona applicazione del Collegio unico in Francia. Di nuovo, ciò che differenzia i due approcci è, da una parte, l'ambizione di garantire l'equità nell'accesso alle "competenze di base", dall'altra la volontà di assicurare la diffusione di un bagaglio di conoscenze e di competenze portatrici della comprensione del mondo.

All'ombra del Dr Hanushek

Altresì sintomatico delle contraddizioni della Commissione è l'assenza di ogni proposito volto a migliorare le condizioni di lavoro dei docenti e le condizioni di vita degli alunni; in breve, il finanziamento dell'istruzione. Al contrario, il testo del rapporto riprende a suo vantaggio la vecchia manfrina a sostenere che "non c'è legame chiaro, sistematico, tra i risultati degli alunni e le risorse erogate alle scuole » e che "la grandezza delle classi o le spese per alunno sembrano non avere virtualmente alcun effetto sui risultati cognitivi degli studenti » (CEC, 2006). C'è da dire almeno che uno dei due autori del rapporto iniziale, Ludger Wößmann, è parte di quei ricercatori che non smettono di ripetere queste tesi e il cui capo fila, l'americano Eric Hanushek, è diventato, in una quindicina d'anni, l'idolo dei ministri dell'Istruzione. Egli moltiplica gli studi – con una metodologia spesso contestata e contestabile – allo scopo di alimentare continuamente la stessa tesi: ridurre il numero degli alunni per classe non serve a niente. Si tratta in generale di comparazioni statistiche internazionali, dov'è difficile, se non impossibile, isolare realmente il fattore "tasso d'inquadramento"; o, ancora, di studi qualitativi che, per definizione, non potrebbero nulla dimostrare ma solo aprire strade di spiegazione. Una tra le più famose "pubblicazioni" di Hanushek è una sintesi della letteratura inerente l'effetto della grandezza delle classi, dove egli tenta di dimostrare che, statisticamente, ci sarebbero di gran lunga più studi scientifici nel senso di un'assenza di effetti che non il contrario (Hanushek, 2002).

Ciò non di meno, un altro ricercatore americano, Allan Krueger, ha dimostrato nel 2003, in un articolo di *Economic Journal*, che Hanushek aveva (volontariamente ?) falsato i propri calcoli e che, se si corregge il suo errore, "la letteratura mostra bella e chiara una relazione sistematica positiva tra la grandezza delle classi e il rendimento degli alunni » (Krueger, 2003). Rovesciando le argomentazioni dei teorici del capitale umano su di loro, Krueger ha anche mostrato che per 1\$ investito nella riduzione degli effettivi per classe alla Kindergarten (ultimo anno delle materne) e nei tre primi anni delle primarie, si potrebbe ricavare un guadagno salariale medio di 2\$ sul totale della carriera professionale dei beneficiari di tale riduzione. Questi risultati sono basati su uno dei rari studi che misurano direttamente l'impatto del numero di alunni per classe sull'equità sociale a scuola, lo studio STAR. Tuttavia, tutto questo non impedisce a Wößmann e a molti altri di continuare nella diffusione delle tesi aberranti di Eric Hanushek.

Viva la libertà, viva la concorrenza!

La biografia del Dr Hanushek rivela altri aspetti estremamente interessanti, soprattutto quando si sappia che il "documento di lavoro" della Commissione lo cita non meno di 9 volte nelle 30 pagine del corpo di testo e 10 volte nella bibliografia. Nel testo iniziale di Schütz et Wößmann (che del resto ha co-firmato alcuni articoli con Hanushek), non ci sono meno di 13 riferimenti ai lavori di Hanushek che si trovano citati.

Hanushek lavora alla Hoover Institution, dov'è descritto come "un esperto di alto livello in materia di politica educativa, specializzato in economia e finanziamento dell'insegnamento ». L'Istituto Hoover si definisce, ancora oggi, come ereditario delle tesi del vecchio presidente repubblicano Hoover : "Il nostro sistema sociale ed economico è basato sull'iniziativa privata, da cui sgorga l'iniziativa e l'ingegno... Nel nostro sistema, il governo federale non dovrebbe intraprendere alcuna azione di governo, sociale o economica, eccetto là dove i governi locali o le stesse popolazioni non siano in grado d'intraprendere tali azioni da soli » (sito internet della Hoover Institution). L'istituto dice quindi che le sue due missioni essenziali sono "difendere il principio d'iniziativa privata" e "limitare le intrusioni del governo nella vita degli individui". Non ci si stupirà quindi se in materia d'insegnamento, uno dei cavalli di battaglia dell'Istituto Hoover e dei suoi esperti in questo campo, Eric Hanushek, sia la "libertà di scelta" dei genitori. Egli fa soprattutto grandi sforzi per promuovere, negli Stati Uniti, l'idea di un assegno scolastico (voucher), che permetterà a tutti i genitori di pagare direttamente gli studi dei propri figli, scegliendo liberamente tra la scuola pubblica, quella privata o le famose "charter schools", quelle scuole americane che sfuggono a qualsiasi forma di regolamentazione. L'idea si basa sul più puro dogma liberale : favorire la qualità attraverso la concorrenza. Negli Stati Uniti, il dibattito scientifico sulla school voucher e sull'efficacia delle charter schools è irritante. Alcuni corruttori, come quelli di Hanushek sicuramente, tracciano un bilancio encomiastico di queste iniziative. Ma molti altri ricercatori attestano di risultati poco convincenti, per non dire francamente disastrosi .

Ciò che è sorprendente, o piuttosto sintomatico, è che in un rapporto comandato dalla Commissione europea, i ricercatori tedeschi Wößmann e Schütz non riportino che le tesi degli uni, senza minimamente far menzione a quelle dei loro avversari. Bisogna dire che questi due giovani ricercatori lavorano entrambi al Ifo Institute for Economic Research dell'Università di Monaco che ha recentemente eletto un nuovo consigliere scientifico, tale... Eric Hanushek !

In effetti, nel rapporto redatto dalla Commissione, come nel documento di lavoro interno della Commissione, le tesi liberali di Hanushek e compagni sono riprese senza la minima critica. Così vi si legge che "una delle

più promettenti strutture istituzionali, che potrebbero portare a guadagni sostanziali nell'ambito della maggior parte dei sistemi scolastici europei, è la combinazione tra la responsabilizzazione e l'autonomia delle scuole ». E, per quanti non avessero capito bene, si precisa: " politiche che introducono la competizione, la libera scelta e le forze di mercato nel sistema scolastico hanno mostrato che queste possiedono un elevato potenziale per indurre l'evoluzione dei sistemi scolastici verso un più elevato livello di efficienza » (Wößmann & Schütz, 2006). Analogamente Wößmann pretende di aver constatato, sulla base degli studi PISA, che "paesi che hanno da più tempo scuole private, ottengono migliori punteggi medi nei test internazionali ». Può darsi, ma noi stessi abbiamo dimostrato che i paesi che hanno da più tempo scuole private sono anche quelli dove le disparità dei risultati in funzione dell'origine sociale sono le più elevate (Hirtt, 2003). In breve, quando la Commissione europea scrive, nella sua nota finale, che "i sistemi di responsabilizzazione dovrebbero essere concepiti in modo tale da garantire un legame pieno e intero con il principio di equità"(CCE, 2006), si ha il diritto di porsi delle domande. A prima vista, si potrebbe credere che si tratti di un avvertimento contro i pericoli di un eccesso di autonomia. Ma quando si prende consapevolezza dei testi base – il working paper e il rapporto Wößmann-Schutz -, si comprende che trattasi piuttosto di promuovere la concorrenza tra scuole private e pubbliche, finanziandola con un buono scuola volto a garantire l'equità. Una tale organizzazione dei sistemi educativi sarebbe in realtà la strada suprema di un pseudo-mercato scolastico, ultima tappa a precedere la pura e semplice privatizzazione dell'insegnamento.

Conclusione

La nota « Efficienza ed equità dei sistemi europei d'educazione e di formazione », pubblicata dalla Commissione, non può essere analizzata correttamente che alla luce dei vari documenti teorici che l'accompagnano e/o sui quali essa si fonda. Una tale analisi porta alla conclusione che il documento non marca affatto un cambiamento fondamentale nel discorso della Commissione europea. Questa continua in effetti a pensare la scuola prima di tutto quale strumento al servizio dell'economia, cosa che porta ad una visione gretta degli obiettivi di equità. Pertanto, quali che possano essere le intenzioni dei loro autori, la funzione oggettiva di questi testi è soprattutto quella di camuffare tale visione utilitarista ed economicista dell'insegnamento, che non quella di promuovere una concezione democratica ed emancipatrice della scuola. E non sono certo le ultime raccomandazioni della Commissione, relative all'insegnamento professionale, che andranno ad attenuare questo giudizio:

« La formazione deve essere strettamente legata ai bisogni in competenze dei lavoratori. Conviene adattarla al mercato del lavoro facendovi partecipare le imprese, non solo nel quadro di partenariati, ma anche rinforzandone la componente "in corso d'opera". Per avvicinare meglio l'offerta con la domanda e per facilitare le scelte di formazione e di carriera, i governi dovranno diffondere più informazioni relative ai bisogni in termini di competenze esistenti sul mercato del lavoro »(CCE, 2006)
Si potrebb'essere più chiari di così ?

Bibliografia

- CCE. (2005). Proposition de Recommandations du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, COM(2005)548 final.
- CCE. (2001). Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, Rapport de la Commission, COM(2001) 59 final.
- CCE. (2006). Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation, COM(2006) 481 final SEC(2006) 1096.
- CEC. (2005). Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Commission Staff working Paper, 2005 report. SEC (2005) 419.
- CEC. (2006). Accompanying document to "Efficiency and equity in European education and training systems", Commission Staff Working Document, COM(2006) 481 final.
- CEC. (2005). Study on "The Returns to various Types of Investment in Education and Training" Completed by London Economics, Presentation of the Study. Projects in "Economics of Education".
- Hanushek, E. A. (2002). The Failure of Input-based Schooling Policies. NBER Working Papers, 9040.
- Hecker, D. E. (2005). Employment outlook : 2004-14, Occupational employment projections to 2014. Monthly Labor Review.
- Hirtt, N. (2003) Marchés scolaires, filières, sous-financement : la catastrophe scolaire belge. L'école démocratique, juin 2003.
- Krueger, A. (2003). Economic considerations and class size. Economic Journal, 113, 113.
- OECD. (1996). Adult learning and Technology in OECD Countries.
- Pont, B. & Werquin, P. (2001). Nouvelles compétences : vraiment ? L'observateur de l'OCDE.
- Wößmann, L. & Schütz, G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European

Commission under the same title. SWP_060426, 43.