NESSUNA POSSIBILITÀ DI USCITA: L'ISTRUZIONE COME INELUDIBILE BENE PUBBLICO

David F. Labaree*

Le scuole cittadine non hanno creato le ingiustizie della vita urbana americana, sebbene esse abbiano un ruolo sistematico nel perpetuarla. È un'antica e vana speranza credere che una migliore educazione possa da sola porvi rimedio. Tuttavia, nel vecchio ideale di una scuola di tutti, reinterpretato in istituzioni radicalmente riformate, giace un'eredità essenziale per la ricerca della giustizia sociale.

Tyack 1974, 12

Nel paragrafo conclusivo dell'introduzione a *The one best* system¹, David Tyack ha elencato gli elementi di base della filosofia che ha ispirato i suoi scritti sulla scuola americana fin dagli inizi della sua carriera di studioso. Egli riconosce che l'istruzione pubblica ha a lungo contribuito a perpetuare l'ineguaglianza negli Stati Uniti, ma rifiuta di addossare alla scuola la colpa di tale inegua-

* Il saggio di David F. Labaree, che di seguito presentiamo, apre uno squarcio sul dibattito interno americano sulla scuola da cui possono derivare utili spunti di riflessione per meglio comprendere, in un'ottica di confronto e comparazione di somiglianze e differenze, i processi in corso in questo settore anche nel nostro paese. Esso è tradotto dall'inglese e pubblicato su questa rivista per gentile concessione dell'Università di Stanford, cui si deve l'edizione originale, comparsa nel volume miscellaneo Reconstructing the common good. Coping with intractable american dilemmas (Ricostruire il bene comune. Come affrontare alcuni insolubili dilemmi americani), a cura di Larry Cuban e Dorothy Shipps, Stanford, Ca., Stanford University Press, 2000.

¹ David B. Tyack, *The one best system: a history of American urban education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1974.

glianza. E sostiene che l'istruzione pubblica ha in sé il potenziale per promuovere la ricerca della giustizia sociale, senza per ciò cadere nella tentazione di assegnare all'istruzione un ruolo salvifico. Come risultato, il racconto che egli fa della storia dell'istruzione americana non è popolato di santi e peccatori, nondimeno esso ha al proprio centro un insieme di principi-guida riguardo a ciò che costituisce una buona società e una buona scuola. L'ideale di una scuola di tutti, sebbene mai pienamente realizzato, incarna ancora, secondo Tyack, alcuni valori che sono profondamente radicati nella vita dell'America e che continuano a tener aperta la possibilità di un'esistenza migliore. La sua non è una concezione romantica della scuola e della società, ma non è nemmeno una visione disperata, perché la scuola di tutti rappresenta qualcosa di fondamentale che ha a che fare con ciò che siamo come popolo e col genere di società che potremmo diventare.

Nel corso degli anni, Tyach ha difeso questa visione dell'istruzione pubblica sia dai tentativi di canonizzazione di molti storici trionfalisti, sia da quelli di demonizzazione di molti storici revisionisti. Com'egli sottolinea, «io non sottoscrivo né la glorificazione dell'istruzione pubblica, così come è presentata nella storiografia tradizionale, né la moda corrente di gettar la croce addosso alle scuole pubbliche e di considerare la scuola di tutti come un fallimento»². Mantenere una posizione di principio equilibrata nel dibattito sulla scuola è particolarmente importante alla fine del ventesimo secolo, quando la spinta verso destra della cultura politica americana ha messo sulla difensiva tutte le istituzioni pubbliche. In un'epoca in cui i mercati sono vittoriosi e i governi in ritirata, la soluzione preferita per ogni problema del settore pubblico è la privatizzazione. I governi si mettano da parte - ci viene detto - e lascino ai mercati il compito di far funzionare le cose attraverso le formule magiche della concorrenza (per i fornitori) e della libera scelta (per i consumatori). Parole come «di tutti» o «pubblica» per definire la scuola sono diventate epiteti per designare monotona standardizzazione e inesorabile mediocrità: la scuola pubblica è assimilata ai programmi per l'edilizia pubblica, o alla fornitura di un'istruzione marginale agli sfortunati e (forse) agli alunni malserviti.

In queste condizioni, la tentazione è quella di contrastare la rumorosa propaganda per il tutto privato con una altrettanto rumorosa
presa di posizione a favore del tutto pubblico, per difendere le scuole
così come sono contro tutti gli attacchi. In un modo o nell'altro, diversi studiosi hanno ceduto a tale tentazione negli ultimi anni³. In
questa situazione così caricata di valenze politiche, lo sforzo di Tyach
di unire un deciso sostegno ai principi dell'istruzione pubblica con
l'aspra critica nei confronti delle modalità con cui tali principi sono
stati messi in pratica all'interno dell'istituzione, rappresenta un modello da seguire particolarmente utile e in linea con i tempi.

Riprendendo lo spirito di Tyach, le mie intenzioni in questo contributo sono di esaminare il modo in cui la realizzazione concreta dell'ideale della scuola pubblica ha condotto a forme specifiche di fallimento educativo e di analizzare le conseguenze negative sul piano formativo dell'ipotesi alternativa, avanzata dai riformatori orientati al mercato, che propongono di abbandonare completamente l'ideale della scuola di tutti sulla base del fatto che esso non funziona ed è addirittura controproducente. Quest'analisi mi porterà ad indagare l'economia politica dell'istruzione pubblica negli Stati Uniti, nel tentativo di comprendere il conflitto tra finalità pubbliche e private contemporaneamente assegnate all'istituzione, di prendere in considerazione le conseguenze che ognuna delle finalità che le sono state attribuite ha avuto, nel bene e nel male, su di essa, e di valutare le strategie che offrono qualche possibilità di affrontare i problemi da cui è afflitta preservandone il carattere essenzialmente pubblico.

Al centro del conflitto americano sull'istruzione sta la questione se l'istruzione pubblica debba esser considerata in primo luogo co-

³ Per esempio, David Berliner e Bruce Biddle (*The manufactered crisis: myths, fraud, and the attack of American public schools*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1995) e Gerald Bracey (*The seventh Bracey Report on the condition of public education*, «Phi Delta Kappan», 77, n. 2, 1997, pp. 120-136) talvolta sono caduti in questa trappola.

me un bene pubblico o come un bene privato. Nel contesto americano, in cui il mercato occupa da sempre la posizione di maggior prestigio e il governo è da sempre guardato con sospetto, la percezione dell'istruzione come un bene individuale ha costituito storicamente un potente fattore d'influenza. Quest'orientamento è diventato particolarmente pronunciata a partire dagli anni '80, quando le soluzioni privatistiche sono andate imponendosi sempre più e il settore pubblico si è trovato in ritirata ideologica e programmatica. Mettendo da parte, per il momento, l'ideologia, è importante esaminare le conseguenze pratiche per le scuole in quanto organizzazioni a seconda che si consideri l'educazione come un bene pubblico o come un bene privato. Questo nodo è particolarmente importante perché i fautori del libero mercato affermano che una ragione chiave per adottare un'organizzazione privatistica dell'istruzione pubblica è che essa sarebbe assai più efficiente sul piano educativo del sistema attuale4.

Come ho sostenuto altrove, vi è una crescente tendenza negli Stati Uniti a guardare all'istruzione come a un bene individuale, il cui scopo principale è di rafforzare, in termini competitivi, la posizione di chi detiene un certo titolo di studio, e ciò ha portato a conseguenze devastanti sia per la scuola che per la società⁵. Una di queste è che l'accento sui benefici privati per i singoli consumatori d'istruzione non permette di tener conto dell'interesse pubblico all'educazione – non essendovi la certezza che l'istruzione dia alla società i cittadini competenti e i lavoratori produttivi che la vita economica e politica del paese richiedono. Un'altra conseguenza è che tale atteggiamento rinforza il valore puramente formale del completamento dei corsi di studio (voti, crediti, diplomi) a spese della loro sostanza (l'acquisizione di utili conoscenze e abilità), facendo dell'educazione non molto di più di una gara a «come aver successo nella scuola senza davvero imparare».

⁴ John E. Chubb e Terry M. Moe, *Politics, markets and America's schools*, Washington, D.C., Brookings Institution, 1990.

⁵ David F. Labaree, How to succeed in school without really learning: the credentials race in American education, New Haven, Conn., Yale University Press, 1997.

Qui, tuttavia, intendo concentrarmi sull'impatto che tutto ciò ha sul modo in cui le scuole funzionano, in particolare sulla diversa maniera in cui meccanismi di mercato e meccanismi politici influenzano l'efficienza organizzativa delle scuole. L'idea che voglio proporre consiste nel collegare i principi del pubblico e del privato, che definiscono due visioni alternative della scuola, alle pratiche dell'organizzazione scolastica. Riprendendo la chiara visione democratica di Tyach del ruolo della scuola pubblica, intendo sostenere che il principio dell'istruzione pubblica merita la nostra fedeltà, mentre le disfunzioni della scuola pubblica richiedono che facciamo sentire la nostra voce per esigere una riforma. Il particolare miscuglio di elementi pubblici e privati che caratterizza le nostre scuole mina alla base la loro efficienza, ma la risposta non sta nel trasformarle in un bene solamente pubblico o solamente privato. Dobbiamo, invece, riconoscere che, anche se abbiamo la possibilità di andarcene dalla scuola pubblica considerata come un bene privato, non possiamo lasciare la scuola pubblica in quanto bene pubblico. Ciò significa che possiamo ritirare i nostri figli dalle scuole pubbliche cittadine e mandarli in scuole private, o nelle esclusive scuole pubbliche dei quartieri suburbani, ma non possiamo evitare di dover vivere con le conseguenze sociali e personali dell'abbandono del sistema scolastico pubblico che ci siamo lasciati alle spalle.

Andarsene (exit) o prender la parola (voice) come risposte al declino dell'istituzione

Il miglior punto di partenza per iniziare ad analizzare queste questioni è il classico libro di Albert Hirschman Exit, voice and loyalty⁶. Secondo Hirschman, un'organizzazione che non funziona più – che diviene cioè incapace di soddisfare i bisogni dei suoi clienti o dei suoi membri – provoca potenzialmente due tipi di ri-

⁶ Albert Hirschman, Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1970.

sposta, che fanno sperare nella possibilità di ristabilire un maggior grado di efficienza. Una risposta è di tipo economico, e consiste nell'abbandono dell'organizzazione da parte dei clienti attraverso la scelta di comprare il prodotto di un'altra impresa più efficiente; in tal caso, o l'impresa in declino recepisce rapidamente il messaggio e introduce le necessarie modifiche per riconquistare la propria clientela, o va fuori mercato. La seconda risposta è di tipo politico, e consiste nella scelta da parte dei membri di non andarsene ma di restare e di esercitare il proprio diritto di parola all'interno dell'organizzazione, nello sforzo di raccogliere il consenso sulle riforme che reputano necessarie attraverso la propria capacità di influenzamento diretto.

Naturalmente, né l'una né l'altra soluzione sono una caratteristica esclusiva di un settore o dell'altro. Accade spesso che i consumatori facciano pervenire la propria voce di protesta a un'impresa, quando un servizio è cattivo o i prodotti sono difettosi, nella speranza di arrivare così a risolvere il problema; e gli elettori altrettanto spesso esprimono la propria insoddisfazione verso un partito abbandonandolo e votando per l'opposizione. Ma se la fuga non è un'esclusiva prerogativa dei mercati, è tuttavia un meccanismo di correzione delle disfunzioni di un'organizzazione che è connaturato ad essi perché è perfettamente adatto alle transazioni commerciali. Analogamente, il prender la parola è un meccanismo particolarmente adeguato alle interazioni politiche. Hirschman sottolinea così questo concetto:

[La fuga] è il genere di meccanismo che il mercato favorisce; è netto – o uno se ne va o non se ne va; è impersonale: ogni confronto faccia a faccia tra cliente e impresa [...] è evitato e il successo o il fallimento dell'impresa le è comunicato da una serie di statistiche; e, infine, è indiretto: nessuna ripresa dell'impresa in declino avviene per gentile concessione dell'Invisibile Mano [...]. Sotto tutti questi aspetti, il prender la parola è esattamente il contrario dell'andarsene. È un concetto assai più impreciso perché può esser sfumato in tutte le gradazioni possibili, dal mugugno alla protesta violenta; implica l'articolazione critica di opzioni invece che un personale voto «segreto» nell'anonimità di un su-

permercato; e, infine, è diretto e aperto invece che surrettizio. Il prender la parola è l'azione politica per eccellenza⁷.

Come esperto di economia politica, Hischman è a suo agio in entrambi i campi e vede gli aspetti positivi di tutte e due le forme di azione correttiva. Ma egli osserva anche, con qualche apprensione, che la fuga occupa una posizione privilegiata nel pensiero e nella prassi americane. In parte, questo deriva dai vantaggi pratici che ha l'andarsene rispetto al prender la parola. A parità di tutte le altre condizioni, la fuga sarà la scelta preferita semplicemente perché è poco complicata e così facile. Diversamente dal prender la parola, non richiede alla parte lesa di sollecitare un confronto personale con tutti nell'organizzazione disfunzionante. Né c'è bisogno di spendere un mucchio di tempo, di sforzi e di denaro per organizzare un sufficiente numero di persone che sostengano la propria posizione o per persuadere gli altri a cambiare la loro. Inoltre, ci sono tutte le ragioni per aspettarsi che in questo modo si dia una rapida e soddisfacente soluzione al problema. Tutto quello che c'è bisogno di fare è lasciar cadere un'azione o un prodotto o un candidato e sceglierne un altro. Caso chiuso, problema risolto. Al contrario, la scelta di prender la parola comporta fatica personale, un investimento costoso di risorse e un considerevole rischio di fallimento (o di successo parziale, a causa degli inevitabili compromessi politici).

In parte, tuttavia, la posizione privilegiata dell'opzione di fuga nella vita dell'America deriva dagli stretti legami che essa ha con l'ideologia americana. Fondati in un contesto di relazioni di mercato (in contrasto coi paesi europei, dove i mercati si sono sviluppati in un contesto feudale), gli Stati Uniti hanno caratteristicamente abbracciato l'idea di scelta individuale con più intensità e calore della maggior parte delle altre nazioni, e la fuga è stata a lungo la maniera preferita per esercitare tale scelta. Dopotutto, la maggior parte dei cittadini americani sono discendenti di emigranti, che hanno votato coi propri piedi abbandonando il vecchio paese per il nuovo.

⁷ A. Hirschman (1970), op. cit., pp. 15-16.

E, una volta arrivati qui, la frontiera ha funzionato come un costante segnale di «uscita», invitando i coloni a lasciare la loro condizione nella speranza di trovare migliori opportunità altrove. Come risultato, argomenta Hirschman, il carattere americano è fondato sulla preferenza per il «prender il volo piuttosto che lottare»⁸, poiché, secondo le parole di Louis Hartz, «il prender fisicamente il volo è il sostituto americano dell'esperienza europea della rivoluzione sociale»⁹. In termini americani, osserva Hirschman, anche il successo – definito come mobilità sociale – richiede di abbandonare la comunità dove si è cresciuti così da potersi unire ad un'altra che sia più in alto sulla scala sociale.

Andarsene o prender la parola e la scuola pubblica

In questo contesto, perché mai le scuole dovrebbero esser diverse da altre istituzioni americane? Il fatto che negli anni più recenti l'opzione di andarsene sia stata promossa come la soluzione preferibile ai problemi dell'istruzione negli Stati Uniti non dovrebbe sorprendere. Le iniziative di riforma a favore della scelta della scuola, le charter schools¹⁰ e i «buoni» (vouchers) offrono ai consumatori una gran varietà di maniere per lasciare le scuole che non gradiscono e spostarsi in scuole che li soddisfino. Tutte queste riforme fun-

⁸ Ibidem, p. 108.

⁹ Louis Hartz, The liberal polical tradition in America, New York, Harcourt Brace, 1955, 65n, citato in Hirschman, op. cit., 107n.

le Charter Schools rappresentano una delle innovazioni introdotte dalla politica di riforme della scuola portata avanti negli USA negli ultimi 15-20 anni. Esse sono scuole «pubbliche», che ricevono – nel quadro di una legge statale che ne regola l'esistenza e i cui termini variano da stato a stato – da un Distretto scolastico o da un'altra Agenzia abilitata, l'autorizzazione a funzionare sulla base di un finanziamento pro-capite in relazione agli alunni iscritti e di un contratto (charter). Tali scuole sono esentate dai vincoli cui sono normalmente sottomesse le scuole pubbliche, soprattutto in tema di curricoli e di assunzione-gestione del personale, mentre sono tenute a render conto dei risultati raggiunti accettando di esser periodicamente valutate. Il primo presupposto per la loro esistenza è la domanda degli utenti: senza iscrizioni, sono costrette a chiudere; gli altri sono, come s'è detto, il contratto che ne autorizza il funzionamento e la specifica legislazione statale che le disciplina. Dalla nascita della prima charter school nel 1992, 48 stati americani si sono dotati di una legislazione in materia. [NdT]

zionano attraverso la rimozione degli ostacoli posti dal governo all'esercizio dell'opzione di andarsene e l'accrescimento della capacità di risposta da parte delle scuole ai loro clienti in fuga. L'esito finale – così ci viene detto – sarà un aumento della libertà di scelta del consumatore e un corrispondente aumento nella qualità dell'istruzione.

Naturalmente, come Hirschman osserva (insieme con un certo numero di fautori contemporanei della scelta della scuola), alcuni consumatori di istruzione esercitano già il diritto di scegliere di andarsene. I genitori che hanno sufficienti risorse finanziarie, spesso, optano per ritirare i propri figli dalle scuole pubbliche che non soddisfano i loro standard educativi e per iscriverli altrove. Essi lo fanno o trasferendosi in una comunità dove le scuole pubbliche sono di migliore qualità o rimanendo dove sono e mandando i figli a scuole private. Con il loro comportamento, questi genitori trattano di fatto l'educazione come un bene privato. Vale a dire, essi si preoccupano dell'educazione che i propri figli ricevono, e lasciano una scuola per un'altra con il fine di ottenere per essi una migliore istruzione. Lo scopo della loro azione, così come lo scopo di chiunque abbandoni un bene di consumo per un altro, non è di migliorare l'organizzazione che si lasciano alle spalle ma di acquisire il meglio per sé. Ciò che accade agli altri consumatori che non hanno la capacità o la volontà di lasciare l'organizzazione d'origine non costituisce un motivo di preoccupazione per coloro che se ne vanno, poiché in un contesto di mercato ogni consumatore e ogni produttore dispongono di se stessi liberamente. Si fanno le proprie scelte per perseguire il proprio tornaconto, e andandosene ci si allontana nello stesso tempo dalle conseguenze. L'impatto delle proprie scelte sugli altri è irrilevante per le decisioni personali.

In teoria, quando una serie di consumatori sceglie di indirizzarsi verso un prodotto competitivo, il produttore originale o si adegua migliorando rapidamente la qualità o è messo fuori mercato dai concorrenti che già stanno fornendo un prodotto di qualità. Questa è un'assunzione centrale dell'economia neo-classica: le azioni cumulative dei consumatori, che agiscono ciascuno nel proprio interesse

individuale, hanno come risultato un maggior beneficio pubblico, costringendo le imprese ad abbassare i prezzi e/o a migliorare la qualità. Ma qui sta la trappola, secondo Hirschman. Troppo spesso la scelta di andarsene funziona, di fatto, assai meno come campanello d'allarme per un'organizzazione inefficiente che come valvola di sfogo che permette l'uscita dei più consapevoli e più insoddisfatti clienti senza minacciare la sopravvivenza dell'organizzazione stessa.

Uno dei modi in cui ciò può accadere è l'eventualità che organizzazioni con prodotti simili ma non identici – McDonald's e Burger King, Repubblicani e Democratici – si scambino clienti senza che l'una o l'altra patisca una perdita netta. Nel campo dell'educazione, una simile situazione può verificarsi fra due scuole private o due scuole pubbliche che sono per qualche verso diverse nel carattere senza che l'una sia di qualità superiore all'altra. Per esempio, esse offrono differenti opzioni nel curricolo o diversi tipi o livelli di formazione religiosa. Ma c'è un altro modo in cui le organizzazioni provocano la fuga dei consumatori sensibili alla qualità senza tuttavia subire una pressione per il miglioramento, e questo coinvolge situazioni in cui vi è una disgiunzione tra la natura dell'organizzazione e il genere di scelta (andarsene o prender la parola) che l'organizzazione induce quando diventa disfunzionante.

Consideriamo la Figura 1, adattata da una tavola che si trova nel libro di Hirschman¹¹. In questa figura, la dimensione verticale rappresenta differenze nel grado in cui un'organizzazione è sensibile al comportamento di fuga o di presa di parola, e la dimensione orizzontale rappresenta differenze nel grado in cui un'organizzazione provoca l'uno o l'altro tipo di risposta nei suoi clienti o membri insoddisfatti.

Tipicamente, le organizzazioni politiche democratiche sono sensibili alla presa di parola: i politici analizzano i risultati di un'elezione, leggono la posta, seguono i sondaggi d'opinione, e vanno a parlare coi loro elettori facendo frequenti viaggi nei propri distretti. E, idealmente, queste stesse organizzazioni tendono a spingere

¹¹ A. Hirschman, op. cit., p. 122.

Il declino causa soprattutto:

	Uscita	Protesta
Uscita L'organizzazione è sensibile soprattutto a:	Impresa d'affari competitiva	Organizzazione dove l'uscita è difficile e il dissenso incoraggiato ma inefficace
	1	2
Protesta	Organizzazione dove l'uscita è la prima risposta e non rappresenta una minaccia	Organizzazione politica democraticamente responsabile
	3	4

Figura 1

gli elettori insoddisfatti ad esprimere le loro opinioni attraverso le stesse vie di comunicazione cui i politici prestano più attenzione. Queste organizzazioni trovano posto nella cella 4. Analogamente, le imprese che si rivolgono al mercato sono sensibili alla risposta di fuga: gli uomini d'affari fanno molta attenzione ai grafici delle vendite e reagiscono rapidamente quando scorgono un declino o anche una lieve diminuzione in un settore o l'altro del mercato dei loro prodotti. E, idealmente, quando queste stesse imprese precipitano in una situazione di declino, è molto probabile che esse provochino l'allontanamento dei loro clienti insoddisfatti, i quali scelgono semplicemente di comprare il prodotto di un'impresa concorrente. Queste imprese si trovano nella cella 1 della figura. Sia la cella 4 che la cella 1 rappresentano sistemi efficaci di segnalazione e di risposta, e corrispondono ad una situazione di reciproca sintonia rispetto ai loro clienti o elettori.

I problemi nascono nelle altre due celle, quando l'inefficienza dell'organizzazione produce una risposta inefficace. In questi casi, l'organizzazione è libera di continuare nelle sue pratiche non efficaci senza essere per questo significativamente penalizzata. La cella 2 è un esempio di un'organizzazione vulnerabile al fatto di poter

gresso; e così via. Le scuole pubbliche sono forse i luoghi più accessibili politicamente (sono situate in ogni quartiere) e politicamente più vulnerabili (sono soggette a miriadi di pressioni fiscali e popolari) di tutte le istituzioni americane.

Tuttavia, per i consumatori d'educazione più consapevoli della qualità e più influenti politicamente - coloro che appartengono alle classi medio-alte - il meccanismo più conveniente ed efficace per esprimere la propria insoddisfazione nei confronti dell'istruzione pubblica consiste nella fuga. Per soddisfare le proprie esigenze educative, queste famiglie possono permettersi di mandare i loro figli a scuole private o di trasferirsi in distretti scolastici più ricchi. Un tale spostamento fornisce una soluzione semplice e immediata, che consente di dare ai propri figli la qualità di educazione che esse cercano. Al contrario, rimanere nel sistema scolastico originario e cercare una soluzione attraverso l'esercizio del diritto di parola costringerebbe a sporcarsi le mani e costerebbe tempo, mentre i risultati probabilmente sarebbero peggiori e tarderebbero ad arrivare, con un limitato vantaggio in termini educativi per i propri figli. Meglio applicare la soluzione di mercato al problema passando a un prodotto migliore piuttosto che cercar di migliorare il vecchio prodotto.

Il diretto ricorso all'opzione di fuga da parte delle famiglie di classe medio-alta è in grado di risolvere i loro problemi di educazione, ma non fa nulla per migliorare le scuole che esse si lasciano alle spalle. Una delle ragioni è l'efficacia della presa di parola nel provocare il cambiamento in tali organizzazioni, poiché, come ho già rilevato, le scuole pubbliche sono istituzioni altamente politiche che rispondono in primo luogo a pressioni politiche. Un'altra ragione è l'inefficacia della fuga nel produrre il mutamento. Perché quest'opzione è inefficace per riformare le scuole? Perché la perdita di clienti non minaccia in modo significativo la loro base finanziaria. I genitori che mandano i propri figli a scuole private debbono continuare a pagare le tasse per il sostegno delle scuole pubbliche, cosicché l'allontanamento di questi bambini riduce i costi dell'istruzione pubblica senza ridurre le entrate finanziarie che la mantengono. Il

caso dei genitori che si trasferiscono dalla città ai sobborghi per mandare i loro figli alle scuole pubbliche delle zone suburbane è più complesso, ma anche in questo caso il vecchio distretto scolastico può tamponare le perdite finanziarie. Se un sufficiente numero di famiglie benestanti se ne va, i valori della proprietà immobiliare nel vecchio distretto si abbasseranno e le entrate della tassa sulla proprietà a favore delle scuole 13 caleranno temporaneamente nella stessa misura. Tuttavia, due fattori proteggono le entrate complessive delle scuole dagli effetti di questo mutamento: uno è che i distretti poveri normalmente aumentano le tasse sulla proprietà per compensare il declino nei valori della proprietà stessa 14; l'altro è dato dal fatto che lo stato generalmente interviene per sussidiare i distretti scolastici con risorse locali marcatamente insufficienti.

Il risultato è che il distretto scolastico che perde clienti ha scarsi incentivi per cambiare le proprie pratiche al fine di renderli più soddisfatti. I clienti insoddisfatti inviano un classico segnale di mercato sotto forma di crescente disaffezione, ma esso non viene ricevuto perché l'organizzazione risponde solo a segnali di tipo politico. La perdita di studenti di fatto produce un beneficio politico (così come produce il beneficio fiscale della riduzione dei costi), poiché le famiglie che se ne vanno sono anche quelle che hanno più probabilità di far sentire efficacemente la propria voce per ottenere dei risultati. Così i distretti in declino agiscono per liberarsi dei loro clienti più pronti alla protesta e più attenti alla qualità senza

¹³ Va qui ricordato che il finanziamento delle scuole pubbliche americane è costituito, in proporzioni variabili da uno stato all'altro, dai proventi delle tasse sui proprietari di case e terreni residenti nel distretto scolastico (che è la principale voce d'entrata), da finanziamenti statali e, in minor misura, da finanziamenti federali. Le imposte sono stabilite annualmente da ciascun comune, in ragione di un certo tasso in millesimi di dollaro sul valore di mercato della proprietà immobiliare; con tali entrate, opportunamente ripartite fra le varie necessità, sono finanziati tutti i servizi pubblici. Alcuni comuni fissano una tassa specifica (school millage) per il servizio scolastico, distinta da quella con cui viene provveduto alle altre esigenze. [NdT]
¹⁴ I distretti poveri negli Stati Uniti hanno notoriamente elevate tasse scolastiche mentre i distretti ricchi hanno notoriamente tasse più basse, poiché gli alti valori della proprietà immobiliare consentono ai distretti più ricchi di avere maggiori entrate fiscali con tasse inferiori.

per questo perdere il sostegno finanziario di cui godono. L'ironia delle cose, naturalmente, è che, in questo caso, la fuga produce non l'accanita competizione e la rapida risposta correttiva promesse dai teorici dell'economia di libero mercato, ma impotenti lamentele e continua inefficienza. L'esistenza dell'alternativa di andarsene per i clienti con maggiori capacità economiche, di fatto, rende l'istruzione pubblica peggiore.

Favorire la fuga, creare problemi

I riformatori orientati al mercato hanno una semplice ed elegante soluzione a questo problema, una soluzione che balza all'occhio quando si guarda al mio adattamento della tavola di Hirschman: spostare l'istruzione pubblica dalla sua disfunzionante posizione nella casella 3 al territorio funzionante della casella 1. Cioè, fare in modo che le scuole pubbliche siano vulnerabili allo stesso tipo di meccanismo correttivo che esse generano tra i clienti insoddisfatti, cosicché, se ne provocano l'allontanamento, subiscano anche un danno. L'esito finale sarebbe la trasformazione di questo così scomodo ibrido di politica e di mercato, di presa di parola e di possibilità di fuga, in una pura istituzione di mercato. Questa è la soluzione implicata da tutte le attuali proposte tese a favorire la scelta della scuola, le carte e i «buoni».

Un aspetto chiave di tutte le riforme orientate al mercato è la tesi che il finanziamento dovrebbe seguire gli studenti. Se una scuola perde un cliente, essa dovrà subirne le conseguenze sul piano economico perché il finanziamento pro-capite per quel cliente se ne andrà con lui, o con lei, nella nuova scuola. In tal modo, la perdita attirerà l'attenzione degli amministratori della scuola, così come le vendite in declino attraggono l'attenzione dei manager delle aziende, che dovranno adeguarsi alle pressioni del mercato per riconquistare i consumatori oppure andare incontro a tagli significativi.

L'altro elemento chiave delle riforme che premono per la solu-

zione rappresentata dalla casella 1 è l'eliminazione delle barriere poste dal governo al libero esercizio della possibilità di scegliere la scuola da parte dei consumatori di istruzione. Ordinariamente, l'andarsene è possibile, ma è difficile e costoso. Richiede che il consumatore si sposti, solitamente in una comunità dove le spese sono più alte, o che rimanga e paghi una retta in una scuola privata, oltre alla tassa per la scuola pubblica. Le proposte di riforma chiedono che alle famiglie sia consentito di mandare i propri figli a qualunque scuola vogliano, senza doversi limitare alla scuola di quartiere o anche al distretto locale. In effetti, la logica dell'educazione basata sul modello del mercato implica anche che ai consumatori dovrebbe esser data la possibilità di frequentare scuole private, a-confessionali o religiose, e di pagare per questo con un «buono» corrispondente all'importo pro-capite del finanziamento proveniente dalla tassazione assegnato all'istruzione.

Tali innovazioni avrebbero la conseguenza di trasformare l'istruzione pubblica in un bene privato simile ad ogni altro bene sul mercato. Consumatori individuali, anziché organismi politici o regolamenti pubblici, stabilirebbero la forma e il contenuto dell'insegnamento, e lo farebbero semplicemente avvalendosi della possibilità di libera uscita. Si avrebbero così sul mercato una serie di scuole in competizione fra loro per gli studenti e per i «buoni» che essi si portano dietro. Secondo il punto di vista di John Chubb e Terry Moe¹⁵ e di altri sulla stessa linea, questo genere di disciplina di mercato, esercitata da consumatori informati portatori del denaro delle rette, migliorerebbe sostanzialmente l'efficienza organizzativa delle scuole in generale. Le scuole pubbliche sarebbero costrette ad adottare lo stesso genere di pratiche efficaci e di meccanismi organizzativi che hanno permesso alle scuole private di sopravvivere e di crescere in concorrenza l'una con l'altra. Un problema per questo tipo di approccio è che è poco probabile che i supposti benefici organizzativi della privatizzazione si realizzino quando essi siano estesi a tutti. I vantaggi di cui il settore privato

dell'istruzione in America gode rispetto al settore pubblico - organizzazione snella e flessibile, maggior accordo sugli obiettivi educativi, maggiore capacità di incidenza sui singoli studenti - sono di norma ottenuti in un contesto dove solo circa il 10% degli studenti frequenta tali scuole. Se tutti gli studenti frequentassero quelle che sarebbero di fatto scuole private, queste probabilmente non sarebbero più in grado di essere altrettanto snelle e flessibili e di realizzare la stessa unità di scopi e di capacità di influenza educativa che avevano quando erano una piccola e selettiva valvola di sfogo per genitori scontenti delle scuole pubbliche. Una ragione sta nel fatto che esse perderebbero il vantaggio dell'effetto di selezione, poiché non potrebbero più far conto sulla possibilità di selezionare e trattenere gli studenti più capaci, più motivati e più ideologicamente omogenei a quella particolare concezione educativa. Sebbene coloro che sostengono i vantaggi dell'istruzione privata su quella pubblica affermino di aver tenuto sotto controllo gli effetti di selezione 16, tale affermazione non è convincente di fronte alla constatazione che soltanto una sottile minoranza ha attualmente la volontà e la capacità di avvalersi di questo genere di educazione¹⁷. Un'altra ragione è che si è dimostrato difficile in campo educativo far sì che le pratiche che funzionano per i pochi funzionino anche per i molti. La storia delle scuole private progressiste in questo paese costituisce un segnale di allarme sulla difficoltà di estendere innovazioni, da un piccolo numero di istituzioni modello, all'intero sistema educativo.

Un problema ancora più grande per la soluzione basata su un'economia di mercato ai problemi organizzativi dell'istruzione americana – la soluzione della casella 1 – è che essa è radicalmente an-

¹⁶ James S. Coleman e Thomas Hoffer, Public and private high schools: the impact of communities, New York, Basic Books, 1987; Chubb e Moe, op. cit.; Anthony Bryk, Valerie E. Lee e Peter B. Holland, 1993, Catholic schools and the common good, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1993.

¹⁷ Adam Gamoran, Revew of Catholic schools and the common good, in «Teachers College Record», n. 97, 1996, pp. 483-486; Maureen Hallinan e Michael Olneck (a cura di), Special issue on public and private school, «Sociology of education», 55, n. 2/3, 1982; Laharee, op. cit.

tisociale. Rendendo l'educazione interamente soggetta alle richieste del consumatore individuale non si lascia alcuno spazio al perseguimento dell'interesse pubblico nel campo dell'istruzione. In un'ottica di mercato, il bene pubblico è un effetto collaterale delle azioni cumulative dei consumatori, ciascuno dei quali persegue il proprio interesse cercando di acquisire quei beni in termini d'istruzione che sono i più vantaggiosi per se stessi e le proprie famiglie. Ma tale prospettiva assume che coloro che fanno parte del pubblico non abbiano alcun interesse al di fuori dei vantaggi che l'istruzione reca loro direttamente come consumatori di servizi educativi – vale a dire, come studenti essi stessi o come genitori di studenti.

Questo, tuttavia, è solo un modo di intendere la finalità dell'educazione in una società moderna, un modo che la considera come un bene privato alla stregua di ogni altro bene di consumo i cui benefici sono limitati a colui che ne è proprietario. Oltre a questo, l'educazione richiede di esser intesa anche come un pubblico bene. Da questa prospettiva, tutti i membri di una comunità (quartiere, città, provincia, stato, nazione) hanno interesse a un'adeguata educazione dei figli di tutti gli altri, oltre che a quella dei propri. Tutti noi abbiamo bisogno di esser sicuri che i nostri concittadini posseggano le abilità, le conoscenze e i valori che sono necessari per poter esercitare efficacemente il diritto di voto, esser membri di una giuria e partecipare con autentico spirito pubblico alla vita politica della comunità. E tutti noi abbiamo anche bisogno di avere la certezza che i nostri compagni di lavoro abbiano le capacità e gli atteggiamenti che li renderanno economicamente produttivi qualunque sia il ruolo professionale che svolgono, al fine di promuovere la crescita economica e tutti i benefici che ne derivano, come l'occupazione, un confortevole standard di vita, un'ampia base di tassazione e pensioni sicure.

L'interesse pubblico all'educazione non è riducibile alla somma degli interessi privati di tutti i consumatori individuali, poiché in questo secondo caso nessuno si preoccuperebbe dell'educazione dei figli degli altri. Quando il sistema scolastico è posto sotto pressione perché fornisca ai singoli consumatori un bene privato che dia loro un vantaggio competitivo nella gara per buoni posti di lavoro ed una vita agiata, esso deve adeguarsi a questa richiesta, ma ciò finisce con il minare alla radice il più ampio beneficio pubblico che deriva dall'educazione. Un sistema scolastico orientato ai consumatori è costretto a differenziare fortemente le esperienze educative, al fine di dare ai più influenti di loro l'opportunità di trarre vantaggio dal sistema. Esso deve dar luogo a meccanismi di classificazione e di selezione che producano sia vincitori che perdenti, poiché senza i secondi la vittoria non avrebbe alcun significato. Come risultato, abbiamo il sistema fortemente stratificato attualmente esistente negli Stati Uniti, i cui aspetti sono ben noti: gruppi di livello nei gradi più bassi dell'istruzione (come gli onnipresenti gruppi di alta, media e bassa abilità nella lettura); corsi con curricoli differenziati nei gradi più elevati (corsi AP18, corsi di preparazione al College, corsi generali, professionali, e di recupero); programmi sia per gli alunni avvantaggiati (educazione per gli alunni «dotati» e «eccellenti»)19 e per i disabili (educazione speciale); alti livelli di frizione nei punti chiave di transizione del sistema (la conclusione della scuola, l'ingresso al College, la conclusione del College, l'ingresso nell'istruzione universitaria di secondo livello); e profonde differenze, per quanto riguarda i benefici sociali e educativi, tra i diplomati delle scuole secondarie dei distretti ricchi rispetto a quelli dei distretti poveri e dei diplomati dei College con uno status elevato rispetto ai College di basso status.

In queste condizioni, l'educazione dei figli degli altri è minacciata dagli sforzi dei consumatori più provveduti e capaci per ottenere

¹⁸ I corsi AP (Advanced Placement) sono corsi di scuola secondaria su specifiche materie che si concludono con un esame finale che, se superato, può dar luogo al riconoscimento di un credito da parte dell'università. [NdT]

¹⁹ Secondo una definizione, gli alunni «dotati» (gifted) sono quelli che in una distribuzione di punteggi a un test d'abilità si collocano fra la media e il decile superiore (punteggio al di sotto del quale si colloca il 90% dei punteggi di una distribuzione), mentre gli alunni «eccellenti» (talented) sono quelli che rientrano in questo secondo gruppo. Secondo un'altra possibile definizione, i «gifted» sono gli studenti che posseggono una particolare capacità o «dono» in un dato settore, mentre i «talented» sono quelli che primeggiano nella cosiddetta «intelligenza generale». [NdT]

il vantaggio educativo più grande possibile per i propri figli. Abbiamo visto le conseguenze delle pressioni di mercato sull'educazione americana – gettando un lucido sguardo sulla natura dell'educazione nella casella 1-e il quadro non è piacevole. Trattare l'educazione come un bene privato non ha dato e non darà alla comunità un sistema educativo che serva il pubblico interesse. Tale sistema funziona bene per i singoli vincitori, ma lascia in situazione di svantaggio la maggior parte dei consumatori, e lascia la comunità priva di cittadini competenti e di lavoratori produttivi di cui essa ha bisogno per funzionare efficacemente. In breve, la casella 1 non è la risposta agli autentici problemi dell'organizzazione del sistema educativo che abbiamo fin qui analizzato.

Impedire la fuga, creare maggiori problemi

Ma c'è un'altra soluzione che la tavola di Hirschman suggerisce. Da questa seconda angolatura, la risposta consiste nello spostare l'educazione dalla casella 3 alla casella 4, facendola diventare, da confuso miscuglio di elementi politici e di elementi di mercato quale è attualmente, un'istituzione puramente politica. Ciò vorrebbe dire ricostruire il sistema educativo in modo tale che esso spingesse i cittadini a far sentire la propria voce piuttosto che andarsene allorché fossero insoddisfatti della maniera in cui le scuole funzionano. Stimolando la reazione cui sono più sensibili, le scuole diverrebbero più efficienti organizzativamente e più efficaci dal punto di vista educativo. Questa alternativa è attraente per coloro che si oppongono alla spinta derivante dal movimento di riforma, all'insegna del libero mercato, verso la privatizzazione della scuola pubblica, poiché essi considerano quest'ultima come un terreno di fondazione del senso della comunità.

Nei termini di Hirschman, potremmo raggiungere questo scopo – spostando completamente la scuola nel campo pubblico – semplicemente togliendo la possibilità di andarsene con facilità, e dunque forzando la gente a restare e a lottare dall'interno per il miglioramento. In questa prospettiva, il problema non è che c'è troppo poca possibilità di fuga, ma che ce n'è troppa. La possibilità di uscire facilmente dal sistema elimina le sole voci che potrebbero cambiare l'educazione in meglio, senza produrre nessuna delle pressioni di mercato che costringerebbero il sistema a migliorare se stesso. In queste circostanze, allora, bloccare del tutto la possibilità di fuga darebbe un forte incentivo alle famiglie e agli studenti a fare tutto quello che possono per dar voce alle loro preoccupazioni in modo tale da produrre un positivo cambiamento nell'efficienza delle organizzazioni educative.

Come si potrebbe far questo, in pratica? Da un lato, ciò richiederebbe di abolire tutte le forme di educazione non pubblica, impedendo così la possibilità di fuga dal settore pubblico verso il settore privato. D'altro lato, sarebbe necessario equalizzare il finanziamento pro-capite dell'istruzione in tutti i distretti scolastici di tutti gli stati, e anche render uguale l'offerta curricolare adottando un curricolo nazionale, cosicché né la ricchezza né la mobilità geografica consentirebbero a una famiglia di uscire da un cattivo sistema scolastico per entrare in uno migliore. Se le famiglie benestanti non potessero più mandare i loro figli alle scuole private o prendere il volo verso i ricchi quartieri dei sobborghi, esse dovrebbero concentrare i propri sforzi per migliorare la sola opportunità educativa a loro disposizione, cioè la locale scuola pubblica.

Questa soluzione ha in teoria una sua logica, ma in pratica è inconcepibile in America. Se il problema chiave della soluzione basata sul mercato ai problemi d'organizzazione dell'istruzione negli USA è che essa è radicalmente antisociale, il problema della soluzione politica è che essa è radicalmente illiberale. Facendo dell'istruzione un esclusivo monopolio pubblico, essa non lascia alcuno spazio agli individui per compiere scelte educative significative.

Nel suo libro *Democratic education*²⁰, Amy Gutman definisce le caratteristiche di un sistema d'educazione che promuova la vita di una democrazia liberale:

²⁰ Amy Gutman, Democratic education, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1987.

Una teoria democratica dell'educazione riconosce l'importanza di mettere in grado i cittadini di fare una propria politica educativa e anche di vincolare le loro scelte a politiche in accordo con quei principi – non repressione e non discriminazione – che preservano i fondamenti intellettuali e sociali delle decisioni democratiche. Una società che metta in grado i cittadini di fare una politica educativa, moderata da questi due fondamentali vincoli, realizza l'ideale di un'educazione democratica²¹.

Negare ai cittadini il diritto di lasciare le scuole pubbliche nel modo sopra suggerito – anche se una maggioranza di cittadini sostenesse tale scelta – violerebbe entrambi i principi fondamentali. Discriminerebbe inoltre i gruppi minoritari all'interno della società che scelgano di socializzare i loro giovani in accordo coi valori del gruppo e reprimerebbe nei fatti le concezioni dell'educazione diverse da quelle espresse nel monolitico sistema scolastico pubblico.

Una risposta: l'impossibilità di eludere un bene pubblico

Consideriamo, tuttavia, un metodo alternativo per spostare le scuole pubbliche dallo spazio disfunzionante della casella 3 (dove esse operano senza un effettivo meccanismo di feed-back che le corregga quando vanno fuori strada) all'ambito funzionante della casella 4 (dove l'istituzione politica dell'istruzione risponde al feed-back politico del suo elettorato), senza calpestare i diritti di una cittadinanza eterogenea portatrice di visioni alternative dell'educazione. La chiave sta nel trovare un equilibrio fra interessi pubblici e privati riguardo all'educazione, in modo tale che i primi possano esser perseguiti senza indebitamente limitare i secondi. Nessuna delle opzioni così approfonditamente analizzate sopra supera questa prova. La soluzione di mercato della totale libertà svilisce e smembra l'interesse pubblico all'educazione, e la soluzione politica del divieto d'uscita fa lo stesso rispetto all'interesse privato in quest'istituzione.

Una via percorribile per uscire dal dilemma è di riconoscere che l'esclusione della possibilità di fuga non è necessaria, poiché non c'è in realtà nessun modo per un cittadino di sfuggire al fatto di essere un consumatore di educazione pubblica. Come cittadini, contribuenti, datori di lavoro e lavoratori, le persone che mandano i loro figli alle scuole private debbono continuare a vivere con gli effetti dell'educazione pubblica nella loro comunità, e quelli che mandano i loro figli alle scuole pubbliche di quartieri esclusivi debbono continuare a vivere con gli effetti dell'educazione pubblica nella città che lasciano dietro di sé. Essi non possono evitare le conseguenze sociali, economiche e politiche prodotte dal sistema d'istruzione pubblica a seconda che questo abbia successo o fallisca nello sforzo di sviluppare la competenza politica e il capitale umano senza cui la società non può funzionare.

Da questa prospettiva, allora, il modo per convincere la gente a dar voce alle preoccupazioni per i fallimenti dell'educazione pubblica (invece che voltarle le spalle) è di dimostrare loro che essi hanno un interesse irriducibile al successo di tale istituzione. Poiché la fuga è funzionalmente impossibile, il prender la parola diviene l'opzione logica, con il risultato che la fedeltà alle scuole pubbliche diventa la scelta razionale per tutti i cittadini, sia che essi abbiano o non abbiano figli iscritti a queste scuole.

Si noti che sto qui parlando della possibilità di andarsene dalle scuole pubbliche in due sensi. Considerando l'educazione come un bene privato, rimane possibile per la gente uscire dal sistema pubblico d'istruzione e, se dobbiamo rispettare i principi della democrazia liberale di Gutman, come penso che dovremmo, allora non possiamo semplicemente eliminare questa possibilità, anche se tale soluzione fosse politicamente praticabile. Come bene privato, l'educazione è una forma di proprietà personale, posseduta da chi detiene un titolo di studio e che va a suo solo beneficio. Non possiamo chiedere agli individui di ignorare il loro interesse di consumatori all'educazione intesa come bene privato, per agire come se non contasse l'aver raggiunto un grado maggiore o minore di scolarizzazione in istituzioni più o meno prestigiose. Né possiamo a-

immunità a spese degli altri. Ci sono due implicazioni molto importanti di quest'analisi per il nostro modo di pensare all'istruzione pubblica. Primo, è perfettamente ragionevole tassare tutti per il mantenimento delle scuole pubbliche, anche coloro che non hanno figli o che hanno figli nelle scuole private. In questo secondo caso, i genitori non pagano due volte per l'educazione dei loro figli (una prima volta sotto forma di retta per la scuola privata, una seconda sotto forma di tasse per le scuole pubbliche), come viene frequentemente affermato da parte dei fautori del libero mercato. Al contrario, essi pagano una prima retta per l'educazione in quanto bene privato e una seconda per l'educazione come bene pubblico, mentre le famiglie con figli nelle scuole pubbliche pagano una sola retta per coprire i costi di entrambe. Sulla stessa linea, è anche ragionevole chiedere alle famiglie di un distretto ricco di contribuire al finanziamento dell'istruzione pubblica per gli studenti dei distretti poveri (attraverso politiche redistributive degli introiti della tassazione portate avanti dallo stato o dal governo federale). Se la contribuzione non fosse obbligatoria, allora vorrebbe dire che si consentirebbe alle persone di ritirare il proprio appoggio all'istruzione pubblica continuando a goderne i benefici collettivi; in breve, permetteremmo loro di fruire di un bene pubblico senza contribuire ai costi.

Naturalmente, una cosa è dire che è ragionevole chiedere ad o-gnuno di sostenere l'istruzione pubblica in tutta la regione, lo stato o il paese, anche se il suo interesse privato all'educazione è soddisfatto in altro modo, ma è una cosa del tutto diversa tradurlo in realtà. Il problema, naturalmente, è che in una democrazia l'obbligo di sostenere le istituzioni pubbliche non può realizzarsi senza il consenso della maggioranza dei votanti. Nel caso delle famiglie che godono ordinariamente dei benefici dell'educazione in quanto bene privato, perché mai dovrebbero volontariamente tassarsi per finanziare l'educazione dei figli di altri nella propria città o in quella vicina? Questo ci conduce alla seconda implicazione della nostra analisi dell'educazione come bene pubblico: è ragionevole per i cittadini contribuire volontariamente all'educazione pubblica dei figli di altri (cioè, consentire a tassarsi per tale scopo), perché i benefici indiretti che

essi traggono da quest'azione sono reali ed evidenti, e i costi indiretti che dovrebbero sopportare in conseguenza del fallimento dell'educazione pubblica sarebbero altrettanto reali ed evidenti. In breve, essi non possono permettersi di lasciare che le scuole pubbliche falliscano, anche se i loro figli usufruiscono altrove dei benefici dell'educazione. Non possono permettersi di vivere in una società in cui un gran numero di concittadini siano incapaci di prendere decisioni intelligenti come elettori o giurati, incapaci di contribuire alla produttività dell'economia come lavoratori e incapaci di osservare le leggi o di condividere i valori del resto della società.

Il problema che ostacola la realizzazione di tale possibilità, tuttavia, è che per molti cittadini l'interesse all'educazione dei figli degli altri non è per niente una cosa ovvia. Nella misura in cui molti Americani conducono la propria vita familiare, lavorano e si divertono in gruppi composti di persone assai simili fra loro - per razza, classe sociale, valori e orientamenti sociali - essi possono sentirsi scarsamente legati a concittadini che siano diversi da sé. Questi altri possono esser percepiti come largamente invisibili, sconosciuti e differenti. Il legame sociale tra noi e loro può essere molto debole, e la parete che ci separa da essi può esser sentita come solida e impenetrabile, col risultato che possiamo tranquillamente ignorare quale genere di vita conducano o che genere di educazione ricevano. In queste circostanze, l'educazione come bene pubblico può sembrare una realtà sbiadita e marginale in confronto alla forte centralità nelle nostre vite dell'educazione come bene privato. I nostri legami con gli altri possono sembrare molto deboli e i nostri legami con i nostri simili possono sembrare molto forti.

Un piccolo aiuto: la forza dei legami deboli con la più vasta comunità

Per contrastare questa percezione, consideriamo un'interessante anomalia sociale: «la forza dei legami deboli». Quest'ultima espressione è il titolo di un importante articolo sulle reti sociali del sociologo Mark Granovetter²⁵, in cui egli sostiene che i legami deboli, per molti versi, sono più importanti dei legami forti, sia per la società che per l'individuo. I legami forti sono le relazioni che abbiamo con le persone che ci sono più vicine dal punto di vista affettivo e con cui trascorriamo la maggior parte del tempo e abbiamo il maggior numero di interazioni reciproche: la nostra famiglia e i nostri amici più stretti. I legami deboli sono le relazioni, meno intense e meno coinvolgenti delle precedenti sotto ogni profilo, che abbiamo con le persone in generale. Queste sono le semplici conoscenze, con cui intratteniamo rapporti più limitati e funzionali (sul posto di lavoro, nei negozi, ecc.). Un altro, più familiare modo per definire tale distinzione consiste nel parlare di relazioni primarie e relazioni secondarie.

Un'importante caratteristica dei legami forti è che essi tendono ad esser altamente correlati fra loro: i miei migliori amici sono strettamente connessi con i migliori amici dei miei migliori amici. Non solo vi è un'ampia sovrapposizione nelle reti di legami forti, ma le persone che formano tali reti tendono a somigliarsi sociologicamente, essendo verosimilmente rappresentate da persone della stessa razza, nazionalità, classe sociale, orientamento culturale, religione e così via. Le reti di legami deboli, d'altro canto, tendono ad essere molto meno ripiegate su di sé. È probabile che la mia rete di legami deboli abbia una scarsa sovrapposizione con le reti di altri con cui ho un legame debole, ed è probabile che sia alquanto eterogenea socialmente e culturalmente.

Le conseguenze sociali di queste differenze sono notevoli. I legami forti ci trattengono in una comunità ristretta, formata da quanti ci somigliano e la pensano allo stesso nostro modo, che può ben esser separata dal resto del mondo e può incoraggiarci a voltare le spalle a chi è al di fuori di questo gruppo. I legami deboli ci congiungono alla più vasta comunità, creando vie di accesso e interazione con un'ampia serie di persone e istituzioni che sono lontane dalla

²⁵ Mark Granovetter, The strenght of weak ties, «American Journal of Sociology», n. 78, 1973, pp. 1360-1380.

nostra personale base socio-affettiva all'interno del gruppo primario. In sintesi, mentre i legami forti ci sostengono affettivamente e ci definiscono culturalmente, i legami deboli rappresentano ciò che ci collega alla vita sociale nella sua piena complessità. I legami deboli sono ciò che tiene insieme le società in una complessa rete di connessioni e interazioni, che compensano per numero e ricchezza quello di cui mancano in intensità e durata. In contrasto, i legami forti sono spesso ciò che minaccia di dissolvere queste stesse società in una collezione di sottogruppi isolati e difesi, basati sull'indissolubile legame dell'identità piuttosto che sul medium strumentale dell'interazione funzionale.

Una ricca rete di legami deboli costituisce pertanto il fondamento essenziale su cui i cittadini possono costruire il senso dell'educazione pubblica come pubblico bene. Non è attraverso i legami forti coi loro migliori amici – il legame con chi ci è simile – che essi potranno concepire l'educazione come bene pubblico, ma attraverso i legami deboli con quelli che conoscono: il legame di ciò che è funzionalmente necessario. E i legami deboli non sono solo il collante che tiene le società insieme, ma anche uno strumento essenziale con cui gli individui perseguono i loro interessi privati all'interno della società. Granovetter, per esempio, mostra che è molto più probabile che le persone trovino un'occupazione non attraverso l'intervento dei loro migliori amici ma grazie alle loro conoscenze nella rete di legami deboli. Perché? Perché questa è la rete che si dirama più ampiamente nella società attorno a chi è alla ricerca di un lavoro e che offre la maggiore possibilità di entrare in una situazione che è letteralmente e metaforicamente più lontana dal ristretto mondo dei familiari e degli amici. In questo modo, i legami deboli si rivelano molto forti e immensamente utili, sia per una società che deve produrre coesione in una realtà complessa sia per un individuo che cerchi la sua propria strada all'interno di quella società.

I legami deboli ci infondono anche speranza nella nostra capacità di creare e mantenere un forte sostegno pubblico all'istruzione pubblica, cosicché anche i consumatori soddisfatti dell'educazione come bene privato vedano una ragione per sostenere l'educazione

come bene pubblico. Per un verso, la loro inevitabile rete di legami deboli li collega alla società più vasta in tutta la sua varietà, in modi che non possono esser negati o non esser riconosciuti per via della loro vita privata all'interno dei cancelli delle comunità dell'affinità e dei legami forti. Per un altro verso, essi hanno ogni personale ragione di usare, estendere e rinforzare la rete di conoscenze e interazioni funzionali, perché ciò è loro enormemente utile nel perseguimento dei propri interessi privati. Le conoscenze con una buona educazione e le conoscenze potenziali sono essenziali se si vuole far profitti e prosperare in una società altamente differenziata come quella moderna. Come risultato, il legame col più vasto pubblico che è servito dall'istruzione pubblica non è dopotutto così debole, e l'interesse a mantenere tale spazio pubblico in condizioni di buona salute e di poter esser socialmente utile richiede un sostanziale attaccamento all'educazione dei figli degli altri.

In queste condizioni, ci sono ragioni per essere ottimisti sulla prospettiva della possibilità di persuadere le persone del fatto che esse hanno un interesse in gioco al successo dell'istruzione pubblica nella sua forma di bene pubblico. La fedeltà alla scuola pubblica è una risposta razionale da adottare da parte dei cittadini, anche se hanno scelto di mandare i loro figli a una scuola privata o alle scuole pubbliche suburbane. Essi possono sì uscire dal sistema d'istruzione pubblica, ma non possono sottrarsi alle conseguenze che da ciò derivano. Non essendovi nessuna reale possibilità d'uscita da questo bene intensamente pubblico, la sola opzione razionale è di prender la parola e di dare il proprio sostegno finanziario per render le scuole pubbliche migliori.

(Traduzione dall'inglese di Angela Martini)