



Globalizzazione e istruzione

*Antonio Cobalti**

I cambiamenti intervenuti in Occidente a partire dagli anni sessanta inducono a mettere a fuoco il rapporto tra istruzione e globalizzazione, considerata in particolare come fenomeno economico alla ricerca di nuovi sensi, nuove consapevolezze, nuove strategie.

Introduzione

Il saggio introduttivo dell'antologia curata dal sociologo inglese Halsey e dai suoi collaboratori (Halsey *et al.* 1997) si apre con le parole: "Oggi gli assunti comunemente considerati validi sul ruolo dell'istruzione sono in discussione, a causa delle trasformazioni economiche, culturali e sociali delle società industriali" (p. 1). Gli autori fanno riferimento a profondi cambiamenti intervenuti nella seconda metà del secolo scorso ad opera di processi, tra loro fortemente intrecciati, quali la globalizzazione, le trasformazioni nella sfera produttiva (il passaggio dal Fordismo al Post-Fordismo), la crisi dell'autonomia dello stato-nazione e l'avvento di correnti culturali quali il femminismo e il post-modernismo. Mettere in evidenza tutti i nessi esistenti tra tutti questi fenomeni è impresa assai ardua ed è stata tentata da pochi: tra questi Castells è forse il nome più famoso. Nei limiti di spazio di un articolo si cercherà di mettere a fuoco il rapporto tra istruzione e *uno* degli aspetti del cambia-

* Antonio Cobalti insegna Sociologia dell'educazione alla facoltà di Sociologia dell'Università di Trento. Si è occupato molto del rapporto tra istruzione e mobilità sociale, sulla quale ha condotto varie ricerche (Cobalti, A. e Schizzerotto, A. 1994. *La Mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino; Cobalti, A. 1995. *Lo studio della mobilità sociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica; Ballarino, G. e Cobalti, A. 2003. *Mobilità sociale*. Roma: Carocci. Attualmente si interessa di International Political Economy.

mento, la globalizzazione, considerata in particolare come fenomeno economico¹.

Parleremo qui di globalizzazione ed istruzione in due sensi: da una parte, sosterranno la tesi secondo cui la globalizzazione neoliberista è il risultato di politiche degli stati nazionali, tra le quali, ispirate agli stessi valori di fondo, ci sono anche le politiche educative. Queste non sono solo parte dell'attività dello stato-nazione, ma, come ha mostrato Green (1990), hanno avuto un ruolo importante nei processi della sua formazione nel XIX secolo e questo vale anche per la sua attuale trasformazione: i cambiamenti di politiche educative sono infatti legati ad una ridefinizione della natura dello stato e ad una rielaborazione del legame tra stato e società civile. In un secondo senso, così come l'avvio della globalizzazione ha avuto forti conseguenze per la vita degli stati (la questione della riduzione della loro autonomia), allo stesso modo si è fatto sentire sulle riforme scolastiche intraprese, alla cui base sta un'idea di riduzione del ruolo dello stato nella vita economica e sociale. Come vedremo, globalizzazione e istruzione sono coinvolte in un processo di causazione circolare (Myrdal), che rafforza particolari politiche educative.

Il primo paragrafo presenta lo sfondo su cui si collocano i cambiamenti intervenuti nella *political economy* internazionale e in campo educativo. Il secondo esamina più da vicino le politiche educative della Nuova Destra² e fa vedere come siano legate alle politiche generali neo-liberiste, che hanno portato alla globalizzazione economica. Il terzo paragrafo tratta degli effetti della globalizzazione economica sulle politiche scolastiche e riporta delle considerazioni più generali sugli effetti

¹ La globalizzazione è qui intesa con Held *et al.* (1999) come "un processo (o un insieme di processi) che esprime una trasformazione nell'organizzazione spaziale delle relazioni sociali e delle transazioni [...] che genera flussi e reti di attività, interazione ed esercizio del potere, che sono transcontinentali o interregionali" (p. 16). Quanto alla globalizzazione economica, essa può essere definita con Prakash e Hart (1999) come "[...] insieme di processi che portano all'integrazione delle attività economiche in termini dei mercati dei fattori, dei beni intermedi e finali e dei servizi attraverso i confini geografici e l'aumentata importanza nei flussi economici internazionali delle catene di valore aggiunto che attraversano i confini nazionali" (p. 3).

² La Nuova Destra, giunta al governo negli anni '80 negli Stati Uniti e in Gran Bretagna con Reagan e la Thatcher, è piuttosto composita al suo interno. Per una definizione che ne individua le componenti (neoliberista e conservatrice) e la base sociale si veda il lavoro di Gamble (1994). Sull'agenda politica della Nuova Destra cfr. anche il cap. 5 di Marchak (1991), che identifica due componenti: quella libertaria e quella vicina agli interessi imprenditoriali. Nella teorizzazione di uno studioso di tematiche educative (Apple, 1996) la Nuova Destra vede l'interazione, talora conflittuale, tra quattro gruppi: i neoliberisti, i populistici autoritari (la destra religiosa che centra la sua azione su famiglia, sicurezza e valori morali), la *new professional middle class* (una frazione particolare della classe media mobile in senso verticale, che punta su *accountability*, *management* ed efficienza) e i neoconservatori (che sono per un ritorno a standard elevati, disciplina, concorrenza darwiniana in aree sociali e culturali). Un esame dei rapporti tra i neoliberisti e neoconservatori è contenuto in Apple (2000).

Successivamente giunta al potere in altri paesi dell'area anglosassone, ne ha fortemente influenzato le politiche educative. L'attuale governo di Destra in Italia può essere solo in alcune componenti assimilato alla Nuova Destra di cui si parla in questo articolo; ad ogni modo, per un esame della sua politica che mette in evidenza analogie con quanto presentato qui cfr. Vertecchi (2002).



dei cambiamenti in atto. Il quarto riassume il contenuto dell'articolo e fa alcune considerazioni sull'approccio di *International Political Economy* dell'istruzione usato qui. Infine, una nota bibliografica passa brevemente in rassegna i principali lavori su globalizzazione ed istruzione, che affrontano la problematica da altri punti di vista.

1. Il cambiamento: dal “nazionalismo economico” alla globalizzazione neoliberista

Il cambiamento di cui parlano Halsey e collaboratori è in rapporto al periodo che va dal II dopoguerra alla prima metà degli anni '70: quello del “nazionalismo economico”. Il quarto di secolo in questione presenta, ad uno sguardo retrospettivo, una serie di particolarità molto marcate e vari autori hanno cercato di coglierne la specificità con nomi quali “l'età d'oro del capitalismo” (Hobsbawm), il “compromesso sociale di metà secolo” (Crouch), il periodo del “liberalismo incorporato” (Ruggie). Esso è stato caratterizzato da una crescita economica senza precedenti, da una riduzione della disoccupazione e della disuguaglianza tanto all'interno degli stati che tra stati e dall'affermazione del *welfare state* in molti paesi. Sul piano produttivo, dalla produzione di massa in fabbrica (Fordismo) e da forme di concertazione delle relazioni industriali; su quello macroeconomico, dall'uso di politiche keynesiane di gestione della domanda aggregata in funzione anticiclica e, per quanto riguarda le relazioni economiche internazionali, dal “regime” di Bretton Woods, che prevedeva la liberalizzazione dei commerci ma con il controllo della mobilità dei capitali e la stabilità del regime dei cambi. Nel caso delle relazioni tra Primo e Terzo mondo si faceva sentire l'influenza di politiche ispirate dall'economia dello sviluppo, attenta al ruolo dello stato.

Per quanto riguarda le politiche educative, esse sono state caratterizzate da una concezione dell'istruzione come bene collettivo, di cui beneficia non solo l'individuo ma la collettività intera e da una fiducia di fondo nei suoi confronti: in particolare, di quanto si sarebbe potuto ottenere con la riforma dei sistemi scolastici nazionali. L'uguaglianza delle opportunità, nel senso forte di Coleman di uguaglianza di risultati tra gruppi, era un ideale da raggiungere, così come la meritocrazia in quanto preconditione per un'uguaglianza di possibilità di mobilità sociale³. L'esempio tipico di ciò sta nelle speranze con le quali si guardava alla riforma nel senso della “comprensivizzazione” della scuola secondaria in un paese come l'Inghilterra (ma non solo in Inghilterra: si pensi al dibattito sulla Scuola Media Unica e a quello sul progetto

³ Secondo la tipologia di Brown (1990) siamo alla “seconda ondata” della trasformazione dei sistemi scolastici (vedi sotto par. 2).

di Frascati). Non solo essa era riformabile, ma poteva essere usata come strumento di politiche sociali: l'esempio tipico è stata la "Guerra alla povertà" delle amministrazioni Democratiche americane degli anni '60, in cui si puntava sull'educazione per tentare di rompere il ciclo della povertà con la mobilità sociale derivata dalla perequazione delle opportunità educative.

Alla (relativa) stabilità del periodo precedente è subentrato con gli anni '70 un periodo di marcate turbolenze socio-economiche, che è tuttora in corso. Gli anni '70 hanno visto cadere uno dopo l'altro i pilastri su cui l'edificio del "nazionalismo economico" si reggeva. Comunemente, si attribuisce agli *shock* petroliferi del '73 e del '79 la responsabilità maggiore, ma in realtà già all'inizio degli anni '70 l'indebitamento degli Stati Uniti per la guerra nel Vietnam e per quella casalinga alla povertà avevano scosso il meccanismo di stabilizzazione degli accordi di Bretton Woods, portando prima all'abbandono della convertibilità del dollaro (1971) e poi dell'intero meccanismo dei cambi fissi (1973). Sulla scena economica appariva un fenomeno ritenuto fino ad allora impossibile: la *stagflation*, combinazione di stagnazione ed inflazione, che risultava intrattabile con gli strumenti classici keynesiani. Sul piano produttivo, il Fordismo non costituiva più la risposta appropriata ai nuovi mercati e con esso la burocrazia come forma di organizzazione del lavoro.

Con l'avvento al governo della Nuova Destra a partire dagli anni '80, prima negli Stati Uniti e in Inghilterra e poi in molti paesi anglosassoni, il cambiamento del *policy paradigm*⁴ nel campo delle politiche economiche e sociali è stato molto marcato. Si è passati infatti dal keynesismo al monetarismo, dalla manovra della domanda alle politiche dell'offerta, dall'intervento dello stato in economia alla sua riduzione al ruolo di controllore a favore del mercato. Nell'ambito della finanza internazionale si è avviato un cambiamento, la *deregulation* dei mercati, che nella opinione di molti economisti politici è stato uno degli eventi che ha avuto le maggiori conseguenze sulle vicende successive. Oltre alla liberalizzazione dei movimenti dei capitali (che Keynes temeva per le sue conseguenze) la *deregulation* si è fatta sentire anche nell'ambito dell'azione delle multinazionali, oltre che dell'espansione dei commerci. È stato iniziato poi un processo di smantellamento del *welfare state*.

Sul piano delle idee, l'affermazione dei principi di Hayek (filosofia politica della limitazione dei poteri del *government* nell'interesse della libertà dell'individuo e della società libera) e dei suoi seguaci della Scuola di Chicago (l'economista Friedman, *in primis*) hanno contrassegnato il cambiamento dei termini stessi del dibattito pubblico. Così come sosteneva Keynes, ancora una volta le idee degli economisti han-

⁴ *Policy paradigm* è "un *framework* che specifica non solo i fini della politica e i tipi di strumenti che possono essere usati per raggiungerli, ma anche la natura stessa dei problemi" (Hall 1993: 279).



no avuto delle conseguenze: sanzionata dai premi Nobel a Hayek e a Friedman, la svolta si è incarnata nella “comunità epistemica” degli economisti (Haas) presente in ruoli decisionali all’interno delle organizzazioni internazionali, che ha fatto sentire la sua voce. Un’azione altrettanto importante è stata svolta da una serie di *think-tank* dove sono stati elaborati i progetti di cambiamento in senso neoliberista⁵.

Alla base di queste politiche vi sono una particolare immagine dello stato ed una diagnosi della situazione in cui l’economia era venuta a trovarsi negli anni ’70. Quanto alla prima, Block (1996), che rivaluta l’importanza delle idee (e in particolare di una serie di allegorie di natura religiosa e di metafore di natura biologica) per capire le trasformazioni sociali, ha parlato di “stato vampiro”. Secondo Block (1996, cap. 5), “l’immagine dello stato che spreca, vampiro predatorio è continuamente invocata nella politica americana. La sua immagine centrale ha alimentato la moda antistatista corrente” (p. 39) “[...] la metafora dello stato vampiro è un mezzo potente per fare affermazioni importanti [...] (In particolare): che lo stato tende ad essere meno efficiente come produttore, in quanto non sottoposto alla disciplina del mercato [...] che l’aumento dell’azione dello stato porta ad un aumento della sua parte di prodotto, col risultato di minare l’economia privata” (p. 39).

In effetti la diagnosi, sostanzialmente, sosteneva che la macchina dello sviluppo si era inceppata a causa dell’intervento dello stato nell’economia e nella forma del *welfare state*. Da una parte, la spesa sociale aveva scacciato (*crowded out*) l’investimento produttivo con l’elevata tassazione necessaria a mantenere in piedi le nuove funzioni dello stato; dall’altro, si era investito in persone che per alcune caratteristiche innate (si vedano i discorsi sull’intelligenza ereditata di Herrnstein e Murray) non avrebbero potuto eccellere. L’intervento assistenziale, poi, da parte sua aveva creato forti problemi di demotivazione di tali soggetti, che solo l’esposizione ai rigori del mercato avrebbe potuto rendere più produttive.

Nella brillante sintesi di Galbraith (citato in Brown e Lauder 2001: 126), era accaduto che

[...] i ricchi lavoravano troppo poco perché le tasse erano troppo alte, perché mancavano incentivi, perché non valeva la pena di lavorare di più: cioè, perché erano troppo poveri. I poveri lavoravano troppo poco perché ricevevano troppo denaro dallo stato [...] cioè, perché erano troppo ricchi. La soluzione? Se i ricchi sono troppo poveri e i poveri troppo ricchi, la soluzione ovviamente è quella di prendere il denaro ai poveri e darlo ai ricchi.

⁵ L’elenco sarebbe lungo ed è riportato da tutti i testi che trattano dell’ideologia della Nuova Destra. Tra i nomi più famosi, la Commissione Trilaterale (Europa, Stati Uniti, Giappone), avviata da D. Rockefeller nei primi anni ’70, l’Adam Smith Institute, il Cato Institute, la Heritage Foundation.

I risultati delle politiche neoliberiste si sono fatti sentire anche su scala internazionale, con l'avvio della globalizzazione economica, cui lo stato è legato da un rapporto di (con)causa ed effetto: sono state soprattutto le scelte neoliberiste di *deregulation* del movimento dei capitali e del sistema dei cambi negli anni '80 e '90 quelle che hanno giocato un ruolo decisivo. Con la globalizzazione economica neoliberista si è determinato il ritorno al "capitalismo primitivo" (Brown e Lauder 2001), che sembrava appartenere al passato di un'economia pre-keynesiana, non destinata a ripetersi. Per Cox (1992) tale forma di globalizzazione economica è intesa come "*global perestroika*": insieme di politiche neoliberiste di ristrutturazione del capitale e (1996) come "il complesso di forze, nato dalla crisi della metà degli anni '70, che ha rovesciato il diverso complesso di forze che aveva cominciato a consolidarsi durante i tre decenni seguiti alla Seconda Guerra Mondiale" (p. 23). Queste idee, codificate nel cosiddetto "Consenso di Washington"⁶, hanno poi fatto sentire la loro influenza sul piano internazionale anche con le politiche di "Adattamento Strutturale" nei paesi del Terzo Mondo, che sono state portate avanti da organizzazioni quali Fondo Monetario Internazionale e Banca Mondiale.

Come parte di questo progetto neoliberista, sono state avviate in molti paesi anglosassoni riforme e ristrutturazioni dei sistemi scolastici nazionali. Se vogliamo mettere in rapporto istruzione e globalizzazione possiamo partire da qui: dall'esame della politica educativa della Nuova Destra.

2. Caratteri delle politiche educative della nuova destra

Queste politiche sono state perseguite dai governi della Nuova Destra a partire da Stati Uniti e Gran Bretagna negli anni '80, in tutta una serie di altri paesi, tra i quali Olanda, Australia, Nuova Zelanda, Olanda, Svezia, Cile e vari altri. Anche sulla base di documenti ufficiali (Whitty 2002: 84), è possibile caratterizzarle con il riferimento a cinque temi: qualità, diversità, scelta, autonomia della scuola, *accountability*. Di ciascuno di questi termini esistono varie definizioni (il primo capitolo di Whitty (1998) riporta notizie in proposito) ed è chiaro che alcuni di questi obiettivi possono essere perseguiti separatamente e con intenti diversi: è certamente il caso delle politiche dell'autonomia, che talora sono state avviate da governi di sini-

⁶ Il consenso cui si fa riferimento qui è tra il Tesoro Americano, Banca Mondiale e Fondo Monetario Internazionale su una serie di politiche di austerità fiscale, liberalizzazione finanziaria e dei commerci e di *deregulation* e privatizzazione dei settori chiave dell'economia pubblica. La concessione di prestiti a paesi in difficoltà finanziaria è stata condizionata all'accettazione di tali direttive di politica economica. Uno degli ultimi esempi di applicazione di queste politiche si è avuto in occasione della crisi finanziaria della seconda metà degli anni '90 col "salvataggio" delle economie emergenti del Sud-Est Asiatico con modalità oggetto di forti polemiche (Stiglitz 2002).



stra⁷. In effetti, è l'enfasi sull'importanza del mercato come principale regolatore sociale e il progetto di trasformazione dell'istruzione da bene collettivo in bene privato (con lo smantellamento dei sistemi scolastici nazionali) il collante che tiene assieme questi elementi nelle politiche della Nuova Destra.

Anche nel campo delle politiche educative si è partiti da una diagnosi condivisa: fallimento delle politiche dell'istruzione precedenti, che avevano portato alla scuola di massa e all'abbassamento degli standard qualitativi. Ciò poneva "a rischio" (secondo il titolo di un famoso rapporto di ricerca americano) la nazione e la sua competitività. Sul banco degli accusati non solo il tentativo di investire in chi non lo meritava per pure ragioni di egualitarismo astratto, ma anche gli insegnanti accusati di "catturare" il curriculum, portandolo su temi irrilevanti per lo sviluppo economico⁸.

Se è vero che anche in questo caso la ricetta trovata per la cura del male fa riferimento al mercato come massimo regolatore sociale, l'analisi che sta dietro presenta delle particolarità che meritano di essere messe in evidenza. Si tratta di un'applicazione della teoria neoclassica dell'economia allo studio dello stato nella forma della *public choice theory*⁹. La teoria è molto ambiziosa in quanto riguarda la crisi dell'economia mondiale: essa ha radici politiche e il *welfare state* è cresciuto perché i gruppi di pressione sono stati in grado di far prevalere i loro interessi su quelli economici dello stato determinando da ultimo più spesa pubblica e inflazione. Mentre infatti la ricerca dell'interesse egoistico nella sfera economica porta al bene collettivo, quando ciò avviene nella sfera pubblica ha delle conseguenze indesiderabili per il capitalismo, in particolare ne danneggia il funzionamento con l'aumento della spesa pubblica che sottrae risorse all'investimento privato ed alimenta inflazione.

Quali i meccanismi all'opera? L'applicazione della forma di analisi neoclassica all'interpretazione di quello che avviene nella sfera politica porta ad assimilare i po-

⁷ A questo proposito si può anche ricordare come l'idea di "buona scuola" (*voucher*), lanciata per la prima volta dall'economista Friedman negli anni '50 col proposito di arrivare alla privatizzazione dell'intero sistema scolastico, è stata accettata, con altre finalità, da autori come Jencks e Freire. Diverso sembra essere il caso delle politiche della "Terza Via" avviate dal governo inglese, che molto spesso mostrano la pura e semplice accettazione della visione del mercato propria della Nuova Destra.

Sul rischio di ricondurre tutte queste riforme al disegno della Nuova Destra vedi però il saggio di Davies e Guppy (1997).

⁸ È interessante notare che la sfiducia nell'istruzione come strumento di politica sociale era stata alimentata negli anni '70 dalle critiche "di sinistra" sull'istruzione nelle società capitaliste. Paradigmatico il caso di Jencks che in *Inequality* (1972) criticava le politiche sociali delle amministrazioni Democratiche americane, perché si basavano su un'istituzione "poco rilevante" nella vita individuale come la scuola, invece di attaccare direttamente le disuguaglianze. Ma alcuni di questi giudizi sarebbero stati parzialmente rivisti dallo stesso Jencks pochi anni dopo (1979), mentre, valutata a più lunga scadenza, la politica dell'educazione compensatoria sembra aver dato dei frutti.

⁹ In realtà la teoria (Buchanan e Tullock 1962) risale agli anni '60, ma si può dire che solo successivamente ha potuto dispiegare tutta la sua influenza.

litici ai produttori di beni (pubblici, in questo caso) che nel tentativo di vincere le elezioni saranno inclini ad aumentare la spesa pubblica. Ciò ha tutta una serie di effetti negativi sul bilancio: maggiori spese (sempre più ci si rivolge al processo politico piuttosto che al mercato, mentre alte tasse scoraggiano i produttori e riducono la base delle tasse). E allora, bisogna sottrarre una serie di strumenti (la politica monetaria, ad esempio: vedi l'azione delle banche centrali e la fissazione per legge dei limiti di bilancio) alla sfera pubblica.

Per quanto riguarda invece la capacità di particolari gruppi di sottrarsi alla disciplina del mercato (*rent seeking*), una manifestazione della loro azione è la “cattura” dei meccanismi di distribuzione del bene “istruzione”: è il *provider capture*, che si realizza con “bacini di utenza” (*zoning*) in cui la scuola gode di una situazione monopolistica. La critica dello *zoning* è essenziale al progetto neoliberaista perché esso offende il dogma secondo cui la competizione e la scelta sono sempre desiderabili, mentre il monopolio porta a spreco e a risultati che tendono a declinare. Se questa è la diagnosi, la cura è una sola: va aumentata la dose di mercato. Gli insegnanti finora privilegiati perché non sottoposti ai rigori del mercato vanno risottomessi alla sua disciplina, mentre la formazione dei sindacati deve essere fortemente contrastata¹⁰.

A cosa hanno portato questi indirizzi politici? Se lo stato non è in grado di perequare le opportunità educative per le diverse abilità innate e per fattori culturali e non è neanche legittimato a ciò perché il suo monopolio viola le libertà individuali; se le disuguaglianze che si originano sono da vedere come diversità (espressioni di legittime preferenze dei genitori, di capacità innate e di una sana diversità di esperienze educative), allora al centralismo dello stato vanno sostituite l'autonomia delle scuole e la scelta delle famiglie. Sono i “quasi-mercati” di Le Grand e Bartlett (1993): mercati, perché sostituiscono i *providers* di stato monopolistici con altri in concorrenza tra loro. “Quasi”, perché differiscono dal lato della domanda e dell'offerta: da quello della domanda, perché il potere del consumatore non si esprime sempre in forma finanziaria (vedi il caso dei buoni scuola); dell'offerta, perché le scuole sono in concorrenza, ma non necessariamente massimizzano i profitti né sono sempre private. La scelta della scuola da parte dei genitori rientra in una manovra degli incentivi: per le scuole, ad assicurarsi gli allievi migliori e per i genitori ad arrivare alla scuola migliore dal loro punto di vista e di rimanervi. La concorrenza che si metterà in moto porterà ad un'elevazione degli standard di cui benefi-

¹⁰ Una delle critiche che è stata rivolta agli insegnanti è stata quella di aver “catturato” il curriculum, in questo modo portando al declino di materie “serie” quali il latino ed il greco in favore di “nuovi ed artificiali materie, senza metodo, risultati o utilità reale al bambino” (sono qui inclusi gli studi sulla pace, sul mondo, sulle *life skills* e la coscienza sociale che “distraggono il giovane da serie forme di apprendimento” (il riferimento è qui alle tesi dello Hillgate Group nel dibattito sulla riforma del curriculum in Inghilterra (Demaine 1988)).



ceranno tutti, ponendo fine, tra l'altro, a quella situazione di *rational ignorance* in cui i genitori si trovano rispetto al coinvolgimento nella vita scolastica dei loro figli: non avendo scelta, sono infatti disincentivati ad informarsi sulle scuole¹¹.

In questo quadro, l'istruzione è sempre più "capitale umano" in cui l'individuo investe e quindi bene privato: è lui che deve pagare le spese e lo stato può concentrarsi sull'istruzione a livello elementare. Questo vale soprattutto sul versante dell'istruzione superiore: da cui la proposta della Banca Mondiale di privatizzare l'università. Da queste idee generali si ricavano applicazioni specifiche relative ai diversi livelli educativi: così, l'istruzione professionale deve essere lasciata agli imprenditori (*who know best*), mentre nell'istruzione superiore queste idee hanno portato a quello che è stato chiamato il "capitalismo accademico"¹².

Nella misura in cui la tematica della "scelta" è di centrale importanza in questi progetti, si possono fare due considerazioni sociologiche: la prima è che, nel campo delle scelte educative forse più che in altri campi, una lunga tradizione di studio mostra che i condizionamenti di classe (tra l'altro) le allontanano irrimediabilmente dal modello dell'*homo oeconomicus* neoclassico, dato che gli individui arrivano sul mercato educativo e decidono in condizioni fortemente disuguali. La seconda è che le politiche che proclamano la sovranità dei genitori forse segnalano il passaggio (Brown 1997) a meccanismi di selezione educativa, in cui l'educazione dei figli è sempre più dipendente da ricchezza e desideri dei genitori, anziché da "abilità e sforzi" dei figli. Sarebbe questa la terza "ondata", in una serie di tre in cui la prima vedeva nell'educazione un mezzo di conferma della posizione sociale e la seconda, che corrisponde al II dopoguerra, propugnava l'affermazione dei principi della meritocrazia (se non per motivi di giustizia almeno in nome dell'efficienza) e trovava nella scuola comprensiva a livello secondario il suo ideale educativo. Secondo Brown, la "terza ondata", basata sulla scelta dei genitori, segna invece l'affermazione della "genitocrazia", con conseguenze in termini di disuguaglianze educative.

¹¹ Il *locus classicus* di queste posizioni sono l'articolo di Hanushek (1986) e il libro di Chubb e Moe (1990). Vedi anche il lavoro di Coleman (1992), che ha particolarmente sottolineato i vantaggi del coinvolgimento dei genitori sulla base della teoria del capitale sociale.

¹² In questo articolo ci si limita a trattare di riforma della scuola, senza esaminare il caso dell'istruzione superiore. C'è da osservare, comunque, che in questo campo la politica della Nuova Destra si è fatta sentire assai fortemente, portando a riforme che sono state chiamate di "capitalismo accademico" (Slaughter e Leslie 1997), in cui i temi del managerialismo e il culto dell'efficienza hanno trovato un terreno particolarmente fertile. Corrispondentemente, è forse qui che la critica di un autore post-modernista come Lyotard al principio della performatività trova la sua maggiore applicazione. Va anche osservato come l'inclusione dell'istruzione superiore tra i servizi, il cui commercio va liberalizzato su scala mondiale (GATS: *General Agreement on Trade in Services*, 1994) la trasforma in *oggetto* delle politiche della globalizzazione economica: l'articolo di Barrow (contenuto in Aronowitz e Gautney 2003) riporta dati sull'entità del fenomeno e fa delle interessanti considerazioni sulle conseguenze che questo può avere per le istituzioni di istruzione superiore.

3. Gli effetti della globalizzazione

Rovesciamo ora la prospettiva per chiederci in che senso la crescente globalizzazione economica ha influito sulle politiche educative¹³. Cercheremo la risposta nei limiti che la globalizzazione economica ha posto all'azione dello stato.

Quello del rapporto tra globalizzazione e stato è uno dei temi tra i più caratteristici di questo campo di studi: alcuni autori nella prima generazione degli studi di mobilità avevano affermato che essa avrebbe portato addirittura alla morte dello stato. Il dibattito che ne è seguito ha messo in evidenza gli aspetti mitici dell'idea dello stato senza poteri (o addirittura morto) e ha posto invece l'accento sulle ristrutturazioni cui è andato incontro e sui vincoli alle sue politiche. Due sarebbero i meccanismi all'opera, con delle conseguenze dirette non solo per le politiche scolastiche ma per quelle sociali in generale. Da una parte, ci sarebbe la necessità della competizione al livello mondiale, di fronte alla quale i costi eccessivi, imposti da una politica monetaria o fiscale "non virtuosa" agli imprenditori li renderebbero non più competitivi (e con essi la nazione)¹⁴. Questo, associato alla tendenza delle multinazionali a "votare con i piedi", cioè a manifestare il dissenso per una politica muovendosi su scala mondiale alla ricerca di costi minori, induce alle politiche di riduzione della spesa e delle tasse e alla corsa ai minori costi sociali (*race to the bottom*). Dall'altra, i vincoli posti alle politiche monetarie degli stati in una situazione di cambi flessibili e di mobilità dei capitali nella forma dell'"impossibile trinità"¹⁵ fa sì che le politiche monetarie "non virtuose" siano punite dai mercati finanziari. Comun-

¹³ L'imputazione di un ruolo causale alla globalizzazione si è rivelata finora impresa ardua, come hanno fatto notare molti critici, che hanno accusato questa letteratura di "globaloneria". Molte le ragioni: in sociologia è aperto il dibattito sulla natura del fattore causale che sarebbe all'opera (la ridefinizione delle categorie di spazio/tempo nota anche come deterritorializzazione (Scholte), la trasformazione nell'organizzazione spaziale delle relazioni sociali (Held *et al.* 1999) o la problematica della distanziazione tempo/spazio (Giddens). In secondo luogo, la struttura di queste spiegazioni causali è spesso assai complessa e la letteratura sulla globalizzazione è piena di riferimenti alla pluralità (e alla contraddittorietà) dei suoi effetti o delle sue manifestazioni, mentre le causazioni circolari sono assai comuni. Il pericolo delle spiegazioni circolari vuote, infine, è spesso presente: la globalizzazione come risultato, spiegata dalla globalizzazione come processo che tende a quel risultato...

¹⁴ La questione della competitività delle nazioni è stata oggetto di vivaci interventi del famoso economista americano Krugman (1994) nella prima metà degli anni '90. Krugman da una parte denuncia l'uso strumentale del discorso sulla competitività di una nazione al fine di promuovere particolari politiche, dall'altra nega che abbia senso parlare di competitività in riferimento ad una nazione e non ad un'impresa. Su questo secondo punto, la questione è in parte terminologica e si riduce a come, in forma più o meno larga, si definisce questo concetto (cfr. Gilpin 2000: 131-2).

¹⁵ Secondo questa teorizzazione economica uno stato può perseguire solo due di tre finalità della politica economica: mobilità dei capitali, autonomia della politica monetaria e sistema di cambi fissi. Ad esempio, nel regime di Bretton Woods si prevedevano gli ultimi due, mentre oggi la mobilità dei capitali rende impossibile perseguire una politica monetaria autonoma e un sistema di cambi fissi. Una presentazione introduttiva di questa tematica di economia internazionale di importanza centrale è contenuta in Rodrik (2000).



que, mentre i vincoli all'azione dello stato in termini di gestione della domanda aggregata sarebbero forti, la manovra dell'offerta, per esempio con politiche industriali, potrebbe favorire l'investimento in istruzione, se non in senso assoluto per lo meno in senso relativo¹⁶.

Questi ed altri vincoli avrebbero portato, secondo vari autori, a profonde trasformazioni dello stato, una forma delle quali è lo stato neo-liberista. Tra questi lavori, ci limitiamo a ricordare la teorizzazione di Jessop (1996) sul passaggio dall'esperienza del *welfare state* a quella del "*schumpeterian workfare state*". Secondo Jessop, questo tipo di stato cerca di risolvere i problemi economici del periodo precedente orientandosi verso la manovra dell'offerta (sostanzialmente degli incentivi al lavoro sia per i lavoratori che per i datori di lavoro), la promozione dell'innovazione ed il rafforzamento della competitività nazionale con la subordinazione delle politiche sociali ai bisogni della flessibilità e/o ai vincoli della concorrenza internazionale.

Anche per Cox (1987) la società moderna è caratterizzata dalla presenza di forme diverse di stato (tra cui quello "iper-liberista": USA e Gran Bretagna ai tempi di Reagan e della Thatcher), che sono il portato del processo globale con cui pratiche e politiche nazionali si adattano alle esigenze di un'economia mondiale con produzione internazionalizzata.

Uno degli autori che più hanno insistito sulle trasformazioni dello stato è Cerny (1990), secondo cui il moderno stato neoliberista (di cui sarebbero un tipico esempio gli Stati Uniti) corrisponde al modello di stato da lui chiamato "competitivo". Per Cerny, "[...] in anni recenti, probabilmente il trend di cambiamento più importante è la mercificazione o la marchetizzazione dell'apparato statale stesso". Lo stato cambia nel senso che

il compito principale o funzione dello stato contemporaneo è la promozione delle attività economiche sia all'interno che all'estero, rendendole competitive [...]. Questo va al di là dello stato strategico o *developmental*, perché la novità è che oggi gli stati si trasformano in organizzazioni *market-oriented* o persino *market-based*, alterando in modo fondamentale il modo in cui sono forniti i beni pubblici e privati. In effetti, gli stati si trasformano – si mercificano – essi stessi (Cerny 1999: 199).

Sostanzialmente, questo stato agisce sempre meno come una gerarchia demerificante (che toglie attività economiche dal mercato: la funzione principale del

¹⁶ Ovviamente, quello dell'Impossibile Trinità è pur sempre un modello economico, di cui si può fare un uso ideologico: secondo Prakash e Hart questo sarebbe responsabile dell'enfasi sulle politiche dell'offerta, meno problematiche di quello della domanda, che possono anche portare allo sviluppo dei sistemi scolastici come parte di un'"architettura dell'offerta".

welfare state) e sempre più come un agente mercificante persino come esso stesso un attore sul mercato: ciò ha alterato la relazione tra beni collettivi e beni privati e oggi molti dei beni collettivi o non sono controllabili dallo stato oppure sono privati.

Il risultato di questa situazione è, come scrivono Brown e Lauder (p. 7) che:

Quasi ogni politica governativa è ora fatta in riferimento alle “realità” dell’economia globale. La politica educativa è orientata all’aumento della competitività; i bilanci del *welfare* devono essere ridotti [...] le tasse dei ricchi e delle *corporations* devono essere basse perché alte tasse riducono l’incentivo dei ricchi a produrre posti di lavoro per le masse ed agiscono come disincentivi per gli investitori. Allo stesso tempo l’esercizio del potere di stato per perseguire lo sviluppo è visto come un anatema perché lo sviluppo della concorrenza globale ci ha portato un passo più vicini al sacro Graal dell’ortodossia economica: la concorrenza perfetta [...]

Alla base di tutto ciò vi è un’*interpretazione* del fenomeno della globalizzazione, che tende a presentarla come un portato della “naturale” forza espansiva dei mercati: essa è importante di per sé, dato che le spiegazioni ideologiche di un fenomeno sono fattori di ristrutturazione della società. Se la diagnosi si presenta sotto la forma della “dura realtà dei fatti”, la prognosi è quella della sindrome “TINA”, acronimo per *there is no alternative* ad una politica amichevole degli stati verso i mercati.

Alla globalizzazione economica neoliberista si accompagna un’altra importante trasformazione di ordine culturale: la subordinazione del discorso educativo a quello economico, quella che Ball chiama la crescente “colonizzazione del discorso educativo” da parte dell’economia¹⁷. Oggi più che mai il discorso sull’educazione è dominato da un’impostazione di “razionalismo economico”, una forma di “regime di verità” (nel senso di Foucault) centrato sul culto dell’efficienza, del “*new management*”, sul senso attivo del *laissez-faire* (deregolamentazione come eliminazione degli impedimenti alla regolazione naturale, cioè dell’interferenza del governo) e sull’assimilazione di chi frequenta la scuola al consumatore.

Ancora più importante, la razionalità economica con la quale si suppone l’individuo (studente ed insegnante) agisca sul mercato per la tutela del suo interesse egoistico e per massimizzare l’utilità delle scelte viene elevata a razionalità *tout court*. In questo quadro, il discorso sulla scuola è ridefinito in termini del linguaggio della teoria del Capitale Umano. Come affermano Brown *et al.* (2001): “La teoria del capitale umano getta la sua lunga ombra sui dibattiti sulla globalizzazione e la com-

¹⁷ Anche nell’impiego del termine “colonizzazione” il tema richiamato è quello della critica di Habermas alla razionalità della società occidentale.



petitività economica.” (p. 13)¹⁸. Fondamentalmente, la teoria del Capitale Umano rappresenta un modo di intendere l’apporto economico dell’istruzione che, come è stato notato, fra gli altri, da Spring (1998), struttura il discorso sull’educazione, cosicché le domande poste e le risposte cercate sono tutte centrate sui costi dell’istruzione e sui guadagni in termini di produttività. Vale la pena riportare per intero il discorso di Spring:

Siccome regnano incontrastate le idee del capitale umano, alle fondamentali domande educative si risponde nel suo linguaggio. Devono tutti ricevere un’istruzione di base? “Sì” potrebbe essere la risposta di coloro che sono interessati alla giustizia sociale e alla crescita individuale. “No” potrebbe essere la risposta dei teorici del capitale umano interessati al rendimento dell’investimento sociale. Costoro potrebbero porre queste domande: il guadagno economico eccede la spesa della fornitura di un’istruzione di base a tutti? Possono tutti coloro che hanno un’istruzione primaria ottenere un posto di lavoro? Non sarebbe meglio, in relazione ai rendimenti degli investimenti sociali sviluppare l’istruzione e l’istruzione superiore per pochi piuttosto che fornirla a tutti? Le *skills* e la conoscenza appresa nell’istruzione di base contribuiranno allo sviluppo economico? Come misurare queste *skills*? Come informare dei risultati dell’istruzione di base i datori di lavoro in modo che possano fare scelte di mercato sagge? È uno spreco economico se quanti hanno ottenuto un’istruzione di base vogliono frequentare scuole secondarie e professionali? L’istruzione secondaria è efficiente dal punto di vista del numero di diplomati che ottengono un lavoro che richiede il loro livello di qualificazione? Quanti laureati possono trovare lavoro nell’area in cui sono stati addestrati? Quale università è più efficiente nel collocare al lavoro i suoi laureati? Quali programmi universitari dovrebbero essere tagliati per la loro inefficienza nel portare ad un lavoro? L’efficienza può essere aumentata elevando il livello delle tasse per scoraggiare un troppo alto numero di iscrizioni? (p. 222-3).

Insomma, ridefiniti come clienti e/o prodotti gli studenti e produttore la scuola, l’idea dominante è di regolare i rapporti tra produttori e consumatori in un’ottica puramente economica. È in questo senso che parlavamo di subordinazione del discorso educativo a quello economico che si manifesta nella definizione dei fini (puramente economici di preparazione della manodopera), nei modi (la concorrenza tra scuole e nelle scuole come condizione naturale di sviluppo) e nella mercificazione

¹⁸ In effetti, la teoria del Capitale Umano, che a rigore è una teoria dell’offerta di lavoro nell’ambito dell’economia neoclassica, risale agli anni ’50/’60 per le sue prime formulazioni, ma ha conosciuto la sua stagione d’oro in epoca recente, allorché in un’ottica di globalizzazione economica il discorso della competitività è diventato centrale.

ne dell'istruzione. Senza voler approfondire il discorso complesso delle conseguenze di questa sostituzione di linguaggio, ci limitiamo ad osservare che possono essere serie, dato che forzare queste relazioni nel linguaggio del mercato e delle transazioni che avvengono su di esso mina l'idea di etica di servizio e di cittadinanza. Più ironicamente, si può poi notare come il termine "economicismo" applicato in passato all'irrigidimento dogmatico del materialismo storico è oggi riferibile all'egemonia del neoliberismo. Insomma, una combinazione di vincoli, di modifiche dello stato e di elementi culturali sarebbe al centro di un processo di "causazione circolare". Il concetto è di Myrdal: un fattore ha effetti su altri che hanno poi effetti sul primo in un processo di causazione complessa, con cui si arriva in questo caso al rafforzamento delle politiche neoliberiste che hanno dato vita, assieme ad altri fattori, alla globalizzazione economica.

Quali conseguenze più generali questo può avere? La questione si può porre innanzitutto in riferimento agli esiti inegualitari di queste politiche scolastiche. Su questo punto esistono già dei dati di ricerca che fanno pensare che gli esiti possano essere effettivamente di questo tipo ed aumentare le disuguaglianze educative¹⁹. D'altra parte, il dibattito deve tener conto del fatto che queste politiche hanno manifestato scarso interesse, quando non rifiuto e critica, delle precedenti politiche dell'uguaglianza e che hanno visto cambiare l'interpretazione dell'equità in direzione elitaria/utilitarista, anziché meritocratica/rawlsiana. Gli eventuali esiti inegualitari non appartengono quindi agli effetti non voluti e non previsti.

Forse più interessante, allora, può essere una riflessione sulle preoccupazioni di Green (1997) sulla questione della solidarietà sociale minacciata dalla globalizzazione che accentua processi di atomizzazione individualistica. Secondo Green, in linea generale questa tendenza potrebbe essere contrastata dalla scuola, ma se si pensa a quali tipi di relazioni sociali sono improntati gli ambienti concorrenziali della

¹⁹ Si vedano i lavori di Whitty (1998; 2002), di Lauder e Hughes (1999) e di Bottani (2002). Parlando delle trasformazioni dei sistemi scolastici è opportuno fare due notazioni per evitare fraintendimenti.

Una robusta generalizzazione empirica sull'andamento nel tempo delle disuguaglianze sociali di opportunità educative dice della loro costanza: questa sarebbe una prova dell'inefficacia dei sistemi scolastici nazionali precedenti alla riforma neoliberista. Prima di accettare questa affermazione bisognerebbe però dimostrare che un sistema scolastico potrebbe farlo, cioè potrebbe "compensare" le disuguaglianze sociali (il che è molto dubbio, dato il profondo radicamento della disuguaglianza nella nostra società) e che in ogni caso non l'ha fatto (anche questa un'affermazione dubbia: è più probabile che il sistema scolastico sia almeno in parte riuscito a stabilizzare le disuguaglianze, contrastando l'azione di altre forze). Le riforme neoliberiste aprono allora prospettive future di aumento delle disuguaglianze.

In secondo luogo, la contrapposizione alle riforme neoliberiste della scuola di quanto fatto nell'"epoca d'oro del capitalismo" (1948-73) ad opera dei sistemi scolastici nazionali non deve far pensare che si guardi ad essi come ad un modello da imitare e a cui ritornare il prima possibile. Del resto, proprio a chi scrive è accaduto in passato di denunciare il "controllo burocratico" dell'attività degli insegnanti nel sistema scolastico italiano, assieme alla fittizia autonomia degli Organi collegiali della riforma degli anni '70 (Cobalti e Dei 1979).



scuola e del mercato e alla visione impoverita della democrazia che propongono (la linea di pensiero: Hayek, Buchanan e Tullock), si capiscono le preoccupazioni di questo autore sulle ridotte possibilità di azione di *questa* scuola (per di più una scuola caratterizzata dalla *devolution* e dai tagli della spesa pubblica).

Un altro tema importante riguarda le possibilità di queste politiche di formare una manodopera di elevato livello in vista dell'avvento di una "società della conoscenza", caratterizzata dalla presenza di una crescente richiesta di manodopera istruita. Su questo punto esistono già dati di ricerca ed analisi delle esperienze di quei paesi in cui le politiche sono state orientate verso le *high skills* e il tema certamente meriterebbe di essere approfondito molto di più di quanto si possa fare qui. In sintesi, si può dire che da una parte si è osservato che la "società della conoscenza" è solo *una* delle linee possibili di sviluppo del capitalismo moderno, in alternativa alla quale si può procedere per una "via bassa" che prospera anche in situazioni di basso livello di conoscenze (Ashton e Green 1996): i casi studiati per la "via alta" sono la Germania, il Giappone e Singapore, per la "bassa", Gran Bretagna e USA (almeno per ciò che non concerne l'istruzione superiore). Insomma, nel linguaggio di Brown e Lauder (1997), il Neo-fordismo è un'alternativa al Post-fordismo (che è invece vicino alle idee della "società della conoscenza"). Varie sono le ragioni di ciò: si va dall'orientamento a breve del "capitalismo primitivo", basato su un sistema finanziario che richiede remunerazioni a breve ed è di ostacolo a investimenti di più lunga durata in addestramento anche sul posto di lavoro ad un mercato del lavoro fortemente deregolato che può disincentivare l'investimento in addestramento. Ma bisogna tener conto anche delle conseguenze più dirette di un sistema scolastico improntato ai valori della Nuova Destra: ad esempio, del tipo di relazioni professionali che non tengono conto dell'autonomia professionale degli insegnanti e che quindi ostacolano la produzione degli alti standard che vengono loro richiesti.

Più in generale, Brown, Green e Lauder (2001) hanno preso in esame le particolari condizioni di ordine istituzionale che consentono una politica di *high skills* sulla base di studi sulle vie nazionali ad esse in Inghilterra, Germania, Giappone, Singapore, Sud Corea e Stati Uniti. In sintesi, esse rimandano ad una forte azione dello stato e dell'élite politica tanto nella gestione dell'economia che del sistema educativo, basata, in particolare, sulla cooperazione con gli imprenditori. Sembrerebbe dunque che, mentre la "legge di Say" secondo cui l'offerta (di manodopera istruita) genera la domanda non vale neanche in campo educativo, solo particolari politiche possano assicurare la creazione e l'utilizzazione di competenze elevate.

Queste analisi portano elementi di preoccupazione per chi è interessato ad una "via alta" di sviluppo economico. Come si è visto, i vari autori hanno messo in evidenza come queste politiche si siano manifestate con efficacia in paesi lontani dalle esperienze neoliberiste (le "Tigri Asiatiche" e Singapore in particolare come esempi di stato *developmental* e la Germania neocorporativista). Ma qui la gravissima crisi finanziaria della seconda metà degli anni '90, esito di uno degli aspetti centrali della

globalizzazione economica, quello della libertà dei movimenti dei capitali, ha seriamente incrinato il mito del successo delle Tigri Asiatiche. Ciò avviene proprio mentre il Giappone stenta ad uscire da una crisi che lo ha colpito ormai da un decennio e la Germania risente dei problemi della riunificazione e dei vincoli della globalizzazione. Ma se anche in questi paesi dovessero affermarsi politiche neoliberiste, è possibile che anche gli esiti delle politiche educative di *high skills* lì praticate con successo siano messi a repentaglio.

4. Conclusioni

Riprendendo una distinzione di Rosenberg (2000), istruzione e globalizzazione possono essere messe in rapporto nell'ambito di una *theory of globalization*, in cui l'*explanandum* è la globalizzazione, oppure di una *globalization theory*, in cui l'*explanandum* sono i suoi effetti.

Nel primo caso sono state fatte varie proposte: alcune di esse riconoscono importanza primaria al ruolo del fattore tecnologico (le tecnologie dell'informazione e della comunicazione della "Terza Rivoluzione Industriale"); altre a quello economico (la forza dei mercati, liberati dai vincoli imposti dall'ordine mondiale del secondo dopoguerra); altre ancora all'azione politica degli stati nazionali. In questo articolo ci si è mossi in quest'ultima prospettiva, interpretando la globalizzazione come esito (anche) delle politiche neoliberiste degli stati nazionali, che sono state attuate a partire dagli anni '80 con l'avvento al potere in alcuni paesi della Nuova Destra. Nell'ambito di queste politiche economiche (macroeconomiche, industriali, del commercio, della finanza) vanno collocati una serie di cambiamenti educativi, che Halsey e collaboratori chiamano "ristrutturazione dei sistemi scolastici".

Quanto alla *globalization theory*, gli effetti della globalizzazione economica che qui abbiamo considerato riguardano l'assetto dello Stato e con esso dei sistemi scolastici nazionali. Si è sostenuto che i vincoli posti dalla nuova situazione economica hanno portato ad un rafforzamento di certe politiche, anche educative, secondo un processo di causazione circolare. Anche in questo caso, un ruolo importante sembrano aver avuto le idee e l'azione di promozione di varie agenzie internazionali in favore di schemi di scuola decentralizzata, se non privatizzata. Per quanto l'immagine di causazione circolare possa ricordare schemi deterministici di "riproduzione del sistema", è il caso di osservare che qui si è voluto solo porre l'accento su *alcune* pressioni istituzionali, che si fanno sentire su *alcuni* paesi del mondo (il "Quarto Mondo" ne è al di fuori, ad esempio) e che possono avere come conseguenza che *si scelga* una strada di sviluppo Neo-fordista piuttosto che Post-fordista e la "via bassa" verso lo sviluppo economico piuttosto che la "via alta".

Una nota finale sull'approccio usato in questo articolo. Si è trattato qui di temi di Sociologia dell'educazione dal punto di vista della *Political Economy*. i suoi in-



ingredienti fondamentali sono le trasformazioni dell'economia e quelle dello Stato ed il rapporto tra esse. Come è noto, questa disciplina rispecchia un'idea originaria di scienza sociale, che è venuta meno con la specializzazione, più che della sociologia, dell'economia al momento della "svolta neoclassica". Questo approccio allo studio dei fenomeni educativi ha una lunga tradizione in Italia e se si va agli anni '60 e '70 se ne osserva il predominio, soprattutto in una versione marxista; attualmente è presente soprattutto nel campo della Sociologia economica.

Oggi, tuttavia, le variabili puramente nazionali non bastano a spiegare gli eventi e, ovviamente, questo vale soprattutto trattando di globalizzazione. Occorre, allora, passare all'*International Political Economy* (IPE): si tratta di una disciplina che propone un progetto interdisciplinare e multidisciplinare con molti motivi di interesse per il sociologo, anche per la sua vicinanza alla "Nuova" sociologia economica. Qui, nei limiti di brevità di un articolo, si è cercato di dimostrarlo²⁰.

Nota bibliografica su globalizzazione ed istruzione

Questa nota si propone di segnalare al lettore alcune fonti importanti di documentazione su globalizzazione e istruzione anche in un'ottica diversa da quella presentata qui. Sulla globalizzazione nei suoi vari aspetti la bibliografia è sterminata. Ci limitiamo perciò a segnalare quello che è il miglior trattato disponibile (Held *et al.* 1999) ed alcune rassegne che possono aiutare a individuare rapidamente i temi principali del dibattito: il lavoro di Kiely (2000), che esamina dieci testi in materia di globalizzazione, quello di Guillén (2001), che organizza l'esposizione su cinque temi di dibattito (La globalizzazione è un fenomeno reale? Produce convergenza tra le società? Riduce l'autonomia degli stati? È qualcosa di diverso dalla modernità? Si va verso una cultura globale?) e quello di Munck (2002), che recensisce dodici testi.

²⁰ Underhill (2000) ha affermato che la questione centrale dell'IPE è "la relazione tra dominio politico ed economico, tra strutture economiche e interazione politica" (2000: 4) e che ciò che tiene assieme il campo dell'IPE è una serie di assunti condivisi e cioè: a) che il campo politico e quello economico non possono essere separati in nessun senso reale e che persino farlo a scopi puramente analitici presenta dei pericoli. Ciò contrasta con gli assunti di base di discipline quali le tradizionali Relazioni Internazionali e l'economia; b) che l'interazione politica è uno dei principali mezzi attraverso i quali le strutture del mercato sono stabilite e trasformate: essa è "tanto centrale per lo sviluppo economico [...] quanto lo stesso processo di concorrenza economica [...]" (2000: 4). Questo è in disaccordo con l'impostazione che considera Stati e mercati come realtà diverse e conflittuali; c) che c'è una connessione stretta tra i livelli di analisi interno ed internazionale, cosicché non possiamo separare gli uni dagli altri: la transnazionalizzazione dell'economia fa sì che sia sempre più necessario capire l'interazione tra i livelli di analisi interno ed internazionale.

Una presentazione di questa disciplina ed una ricostruzione del dibattito che ha portato alla situazione attuale sono contenuti in Cobalti (2002), in cui si esamina con particolare attenzione il contributo di Gilpin e quello di Cox.

Passando ai rapporti tra globalizzazione ed istruzione, tra le antologie, un posto a parte merita quella di Halsey *et al.* (1997), più volte citata nel testo dell'articolo, per la ricchezza del suo saggio introduttivo e per il gran numero di contributi sull'argomento. L'approccio di molti autori (Green, Lauder, Brown) che hanno lavori pubblicati nell'antologia è in generale simile a quello seguito in questo articolo.

Tre antologie (Arnove e Torres 1999); (Burbules e Torres 2000); (Stromquist e Monkman 2000) consentono invece di osservare la varietà degli approcci allo studio dei rapporti tra globalizzazione ed istruzione. Il primo lavoro esamina in un saggio introduttivo le conseguenze per la disciplina della "Educazione Comparata" dell'emergere dei temi della globalizzazione (interessanti i capitoli sui casi studiati – America Latina, Asia, Medio Oriente, Europa Orientale e Russia, Africa). Il lavoro di Burbules e Torres si apre con tre saggi, scritti da Burbules e Torres, da Morrow e da Apple, attenti a mettere in rilievo gli aspetti politici neoliberisti dell'attuale globalizzazione. La Blackmore mette in relazione globalizzazione e pensiero femminista, mentre vari autori si soffermano sugli aspetti culturali del fenomeno. La terza antologia è anch'essa prevalentemente volta allo studio degli aspetti culturali della globalizzazione. Il saggio introduttivo dei due curatori definisce il loro approccio, mentre i rapporti tra istruzione e globalizzazione sono trattati in un capitolo di Carnoy. L'antologia presenta un interessante serie di capitoli su studi del caso in vari paesi (nei Caraibi, in Giappone, Africa sub-Sahariana, Messico Sud Africa, Malesia e Australia).

Il testo di Green (1997), un autore che ha scritto sulla formazione dei sistemi scolastici nazionali mettendola in rapporto alla nascita dello stato (Green 1990), affronta – come è abbastanza raro trovare – la problematica in una prospettiva storica. Il libro contiene interessanti discussioni generali sui rapporti tra istruzione e globalizzazione (vengono esaminate tra l'altro le tesi di autori del post-modernismo). Una particolare attenzione è prestata al caso delle politiche educative a Singapore.

Il testo di Spring (1998) è stato scritto da uno storico dei sistemi scolastici, che già in passato aveva pubblicato lavori in polemica con il ruolo delle grandi imprese nelle società e in particolare nel campo dell'istruzione. Contiene un'analisi delle politiche educative in Giappone, Singapore, Unione Europea, USA e UK. Un particolare interesse del lavoro sta nell'esame di molta documentazione delle agenzie internazionali in campo educativo (OECD, Banca Mondiale e Nazioni Unite). Lo stesso Spring ha pubblicato successivamente un libro (2001), in cui riprende il tema dei diritti all'educazione su scala internazionale e esamina le idee educative di grandi civiltà quali quella cinese, l'islamica e l'indiana (oltre che quella occidentale).

Il testo della Stromquist (2002) esamina una serie di temi quali le conseguenze educative delle tecnologie della comunicazione, il cambiamento del ruolo dell'università, la resistenza alla globalizzazione, globalizzazione e genere, tema quest'ultimo sul quale l'autrice ha pubblicato vari lavori. Nel libro viene anche studiata un'altra problematica generale, che di solito viene collegata allo studio della globalizza-



zione: quella della “società della conoscenza”, con l’asserito aumento della domanda di competenze tecniche (a riguardo della quale l’autrice è piuttosto scettica).

Per un testo vicino alle tesi dei postmodernisti si veda quello di Edwards e Usher (2000).

Questa rassegna non sarebbe completa senza dei riferimenti alle riviste. In generale, si può dire che il tema della globalizzazione è uno dei più frequentemente trattati sulle riviste di educazione comparata. Ci limitiamo a ricordare che il numero 1 di «Comparative Education» del 2001 contiene articoli su questo tema e che l’ultimo numero di «Comparative Education Review» (2002, 46, 1), curato dalla Stromquist, è in gran parte dedicato all’impatto della globalizzazione sull’istruzione.

Bibliografia

- Apple, M.W. 1996. *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M.W. 2000. *Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context*. In Burbules e Torres 2000.
- Arnone, R.F. e Torres, C.A. (a cura di). 1999. *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Aronowitz, S. e Gautney, H. (a cura di). 2003. *Implicating Empire. Globalization and Resistance in the 21st Century World Order*. New York: Basic Books.
- Ashton, D e Green, F. 1996. *Education and Training in the Global Economy*. Celtenham: Edward Elgar.
- Block, F.L. 1996. *The Vampire State. And Other myths and Fallacies about the U.S. Economy*. New York: The New Press.
- Bottani, N. 2002. *Insegnanti al timone?* Bologna: Il Mulino.
- Brown, P. 1990. *The “Third Wave”: Education and the Ideology of Parentocracy*. «Sociology of Education», 11: 65-85.
- Brown, P. e Lauder, H. 2001. *Capitalism and Social Progress. The Future of Society in a Global Economy*. New York: Palgrave.
- Brown, P., Green, A., Lauder, H. 2001. *Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchanan, J. e Tullock, G. 1992. *The Calculus of Consent*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burbules, N.C. e Torres, C.A. 2000. *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Cerny, P.G. 1990. *The Changing Architecture of Politics: Structure, Agency and the Future of the State*. London: SAGE.
- Cerny, P.G. 1999. *Globalization, Governance and Complexity*. In Prakash e Hart. 1999.

- Cobalti, A. e Dei, M. 1979. *Insegnanti: Innovazione e adattamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cobalti, A. 2002. *Nascita ed istituzionalizzazione di una nuova disciplina. Il caso dell' International Political Economy (IPE)*. «Rivista italiana di Scienza Politica», XXXII, 3: 493-552.
- Coleman, J. 1992. *Some Points on Choice in Education*. In «Sociology of Education», 65: 260-2.
- Cox, R.W. 1987. *Production, Power and World Order: Social Forces in the Making of History*. New York: Columbia University Press.
- Cox, R.W. 1992. *Global Perestroika*. In Miliband R. e Panitch, L. (a cura di). *Social Register*. London: Merlin Press.
- Chubb, J. e Moe, T. 1990. *Politics, Markets and America's School*. Washington: Brookings Institution.
- Davies, S. e Guppy, N. 1997. *Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies*. «Comparative Education Review», 41, 4: 435-59.
- Demaine, J. 1988. *Teachers, Work, Curriculum and the New Right*. «British Journal of Sociology of Education», 9, 3: 247-65.
- Edwards, R. e Usher, R. 2000. *Globalization and Pedagogy*. London: Routledge.
- Gamble, A. 1994. *The Free Economy and the Strong State*. London: Macmillan.
- Gilpin, R. 2001. *Global Political Economy. Understanding the International Economic Order*. Princeton: Princeton University Press.
- Green, A. 1990. *Education and State Formation*. London: Macmillan.
- Green, A. 1997. *Education, Globalization and the Nation State*. London: Macmillan.
- Guillén, M.F. 2001. *Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature*. «Annual Review of Sociology», 27: 235-60.
- Hall, P.A. 1993. *Policy Paradigms, Social Learning and the State*. «Comparative Politics», 29: 275-96.
- Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A.S. (a cura di). 1997. *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hanusheck, E. 1986. *The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools*. «Journal of Economic Literature», 24: 1141-77.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton, J. 1999. *Global Transformations. Politics, Economic and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Jessop, B. 1996. *Post-Fordism and the State*. In A. Amin, (a cura di). *Post-Fordism. A Reader*. Oxford: Blackwell.
- Kiely, R. 2000. *Globalization: From Domination to Resistance*. «Third World Quarterly», 6: 1059-70.
- Krugman, P. 1994. *Competitiveness: A Dangerous Obsession*. «Foreign Affairs», 73, 2: 28-44.
- Lauder, H. e Hughes, D. 1999. *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't*

- 
- Work*. Buckingham: Open University Press.
- Le Grand, J. e Bartlett, W. (a cura di). 1993. *Quasi-Markets in Social Policy*. London: Macmillan.
- Marchak, M.P. 1991. *The Integrated Circus. The New Right and the Restructuring of Global Markets*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Munck, R. 2002. *Review Article*. «The Annals», 581, Maggio 2002: 172-81.
- Prakash, A. e Hart, J.A. 1999. *Globalization and Governance*. London: Routledge.
- Rodrik, D. 2000. *How Far Will International Economic Integration Go?*. «Journal of Economic Perspectives». 14, 1: 177-86.
- Rosenberg, J. 2000. *The Follies of Globalization. Polemical Essays*. London: Verso.
- Slaughter, S. e Leslie, L.L. 1997. *The Academic Capitalism. Politics, Policiers and the Entrepreneurial University*. London: John Hopkins.
- Spring, J. 1998. *Education and the Rise of the Global Economy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Spring, J. 2001. *Globalization and Educational Rights. An Intercivilization Analysis*. London: Erlbaum.
- Stiglitz, J.E. 2002. *La globalizzazione e i suoi oppositori*. Torino: Einaudi.
- Stromquist, N.P. e Monkman, K. 1999. *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*. New York: Rowman & Littlefield.
- Stromquist, N.P. 2002. *Education in a Globalized World*. New York: Rowman&Littlefield.
- Underhill. 2000. *Conceptualizing the Changing Global Order*. In R. Stubbs, G.R.D. Underhill. *Political Economy and the Changing Global Order*. London: MacMillan.
- Vertecchi, B. 2002. *Le sirene di Malthus*. «Scuola & Città», 2: 5-18.
- Whitty, G., Power, S. e Halpin, D. 1998. *Devolution & Choice in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Whitty, G. 2002. *Making Sense of Education Policy. Studies in Sociology and Politics of Education*. London: SAGE.