

# Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica

Donatella Palomba

*Università degli Studi di Roma «Tor Vergata», Dipartimento di Ricerche Filosofiche*

palomba@uniroma2.it

---

## COMPARATIVE STUDIES IN EDUCATION. AN HISTORICAL-CRITICAL INTRODUCTION

### ABSTRACT

*Comparative studies in education constitute a rather complex research field. It is not unusual to hear calls for their redefinition, starting from the consideration that the dynamics of globalisation seem to question some characterising elements like the very unit of comparison adopted, often identified with the State. The author aims to show how this conception is an oversimplification in that a serious consideration of comparative studies and theories demonstrates how, as a unit, the State has actually not been the exclusive object of study at all, historically speaking. Instead, while bearing in mind the limitations of studies exclusively based on the State, the simplistic assumption of going beyond the State must at least be justified in some way. Without careful attention to individual contexts and an in-depth analysis of their peculiarities, any «comparison» remains vacuous or, rather, cannot be defined as real comparison, and both the theoretical end and the melioristic one are ineluctably destined not to be achieved. Over and beyond the specificities linked to individual research approaches, this remains a fundamental call for method which, ultimately, is linked to what Sadler recommended over a century ago.*

*Keywords:* Comparative education, Educational policy, Internationalisation, Nation State, State.

---

Una riflessione che si possa fare oggi sugli studi comparativi in educazione, non può presentarsi altro che come un *work in progress*. Si tratta infatti di un

---

ambito la cui complessità appare fin nella stessa terminologia adottata per riferirvisi<sup>1</sup>, e si estende a toccare una vasta gamma di aspetti.

Se è vero infatti che sono molti i campi della riflessione educativa attraversati da mutamenti significativi, per non dire radicali, è altresì certo che il filone degli studi comparativi sull'educazione è fra quelli che maggiormente risentono di alcuni dei più vistosi fenomeni che segnano il nostro tempo e incidono sulla fisionomia dell'educazione nel suo complesso, nonché sull'elaborazione di modelli e teorie relativi agli studi ad essa inerenti. Basti pensare che un recente numero della rivista *Éducation Comparée*, dedicato appunto all'attuale «stato dell'arte» di questo ambito di studio, reca come titolo del saggio introduttivo l'interrogativo «La globalisation annonce-t-elle la fin de l'éducation comparée?» (Resnik, 2010).

In realtà, una simile provocatoria domanda è rivolta – come peraltro l'autrice stessa chiarisce nel corso del saggio – ad una concezione degli studi comparativi legata ad un approccio parziale, che più che essere «superato», come spesso si dice, non è mai stato davvero l'unico – ovvero l'approccio che intende la comparazione in educazione come legata pressoché esclusivamente al confronto dei sistemi educativi di diversi Paesi.

In effetti, anche quando l'attenzione si appuntava prevalentemente sui sistemi scolastici piuttosto che su altri aspetti del fenomeno educativo, si sono spesso considerate «unità di comparazione» ad un livello più ampio o più ristretto di quello statale: basti pensare alla classica suddivisione di Lê Thành Khôi (1981), fra comparazioni inter-nazionali, intra-nazionali e sopra-nazionali<sup>2</sup>. Va peraltro notato che, considerando oggi lo scenario internazionale nel suo complesso, è sempre più necessario essere attenti a non utilizzare indistintamente le due nozioni di Stato, inteso come entità giuridica e istituzionale, e Stato nazionale, che ne costituisce una forma specifica. Un simile uso indifferenziato, che pure non è inconsueto, oltre a essere di per sé scorretto, tende infatti a proiettare su scala globale una concezione legata ad una tradizione di origine europea, e specificamente alla forma che essa ha

---

<sup>1</sup> Va notato infatti che, a fronte dell'espressione *comparative education*, largamente prevalente nella letteratura di lingua inglese, esiste, specie nelle lingue neolatine, una varietà di terminologie – educazione comparata, pedagogia comparata, e, in italiano, anche pedagogia comparativa. Ciascuna di queste espressioni corrisponde a una diversa sfumatura di significato e si rifà a una diversa concezione (per una sintetica rassegna, cfr. Palomba, 2010). Per maggiore chiarezza e comprensività, dunque, preferiamo adottare qui, di preferenza, l'espressione «studi comparativi in educazione», che si apre altresì ad un approccio pluridisciplinare.

<sup>2</sup> Del resto già il saggio *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, pubblicato nel 1817 da Marc-Antoine Jullien de Paris, e considerato in qualche modo l'«atto ufficiale» di nascita della moderna «educazione comparata», dava come possibile esempio di studio comparativo quello fra i sistemi di istruzione dei diversi cantoni svizzeri – unità distinte, sì, ma non Stati diversi.

assunto nel corso degli ultimi tre secoli; questo porta evidenti rischi sul piano della comprensione e della comparazione, in specie rispetto alla questione, appunto, dell'ipotizzato «superamento» della dimensione statale in un'epoca detta di «globalizzazione»<sup>3</sup>.

È innegabile, comunque, che oggi il limite inerente a studi che si fondino in primo luogo sull'unità «Stato» viene percepito con molta chiarezza. Come abbiamo già notato altrove (Palomba, 2010), tuttavia, avviene un fenomeno che sembra paradossale: infatti, alla continua messa in questione della legittimità stessa della possibilità di sussistenza di una comparazione interstatale, corrisponde poi un notevole intensificarsi del rilievo dato a indagini che mettono a confronto le *performances* educative, su una base di comparazione che, pur ormai assai sofisticata da diversi punti di vista, e pur articolata in sottosistemi e unità spazialmente definite, rimane legata in primo luogo al sistema educativo degli Stati.

È d'obbligo il riferimento, fra le altre, alle indagini PISA. Queste sono emblematiche del paradosso a cui ci siamo riferiti, in particolare sotto due aspetti: da un lato, testimoniano l'innegabile influenza internazionale sulla concezione stessa della «efficienza ed efficacia» dei sistemi di istruzione; dall'altro, ripropongono il persistere dell'unità di comparazione costituita dallo Stato, seppure con tutte le articolazioni e le cautele necessarie.

Una più matura riflessione porta dunque a considerare, per un verso, come la semplicistica assunzione di un superamento dello Stato, in una situazione «post-Westfalia», vada quanto meno qualificata<sup>4</sup>; dall'altro, come una seria considerazione delle ricerche comparative, e ancor più delle teorie, in tale ambito provi che, secondo quanto detto, l'unità-Stato è tutt'altro che l'esclusivo oggetto di studio. Una lunga tradizione di ricerca ha analizzato a fondo le interrelazioni, le reciproche influenze e le dinamiche a livello intra- e internazionale, nella loro complessità. In particolare il filone di studi che ha avuto inizio già nel XIX secolo, con una forse ingenua considerazione delle possibilità di imitazione delle esperienze di altri Paesi (la cosiddetta fase del «prestito», sulla quale torneremo fra poco), si è sviluppato ed è maturato in una ricca messe di analisi delle modalità di interazione e delle influenze presenti a livello internazionale, nonché del loro significato a seconda della collocazione dei diversi Paesi nel quadro delle relazioni di potere fra Stati. In

---

<sup>3</sup> Sul tema del rapporto fra Stato e Nazione e sul concetto stesso di Nazione, esiste ovviamente una bibliografia sterminata, di natura sia storica che giuridica, filosofica, politica e culturale. Per dare solo un riferimento introduttivo, citiamo le voci «Nazione», «Stato contemporaneo» e «Stato moderno», nel *Dizionario di politica*, a cura di N. Bobbio, N. Matteucci e G. Pasquino, Torino: UTET, 2004.

<sup>4</sup> Si vedano, fra gli altri, Morin, 1999, che si sofferma sulla persistente forza dello Stato nazionale, e Ferrara, 2008.

questo ambito si situano gli studi sul *transfer* – «the movement of an educational idea or practice in supra-national or trans-national or inter-national space», secondo la definizione di Robert Cowen (2006) –, che costituisce uno dei temi cruciali degli studi comparativi in educazione. Autori quali David Phillips o Gita Steiner-Khamsi vi hanno dedicato numerosi lavori<sup>5</sup>; e l'analisi dei modi in cui le diverse influenze assumono caratteri specifici nei diversi contesti ha dato luogo a teorizzazioni raffinate (Cowen, 2009a e 2010; Schriewer, 2003), che costituiscono oggi la più originale cifra degli studi comparativi in educazione.

Se teniamo conto di questo, vediamo come in realtà la globalizzazione non solo non segni la fine degli studi comparativi in educazione, ma si innesti anzi su una tradizione che ha sempre tenuto conto delle reti di influenza esistenti a livello mondiale, non ultime le influenze esercitate dagli organismi internazionali, alcuni dei quali attivi specificamente nel campo dell'educazione (UNESCO, Consiglio d'Europa, e più di recente l'OCSE, oltre naturalmente agli interventi in educazione di organismi quali la Banca Mondiale). Ma proprio questa costante «presenza», per così dire, degli studi comparativi nell'evolversi delle relazioni mondiali fa sì che essi vadano incontro ad una continua evoluzione che, come abbiamo detto, rende la riflessione comparativa inevitabilmente un *work in progress*<sup>6</sup>.

## 1. LA TRADIZIONE ITALIANA

Per quel che riguarda l'Italia, si deve registrare, senza dubbio, una diffusione relativamente scarsa degli studi sulla comparazione in educazione, in particolare degli studi relativi alla teoria e ai metodi ad essa legati, nonché alla sua evoluzione storica. Potremmo forse dire che, più ancora degli studi comparativi, è poco diffusa una «consapevolezza comparativa», ovvero la consapevolezza che, per studiare correttamente e in modo approfondito fenomeni educativi relativi a diversi Paesi e contesti, è necessario padroneggiare specifi-

---

<sup>5</sup> Nella copiosa produzione di questi due autori, cfr. ad esempio Steiner-Khamsi, 2004 e Phillips, 2009.

<sup>6</sup> La continua rivisitazione di un ambito di studi in perenne evoluzione è testimoniata fra l'altro dal periodico apparire di numeri delle più significative riviste internazionali dedicate allo «stato dell'arte». Segnaliamo come particolarmente significativi i due numeri pubblicati nel 1977, rispettivamente dalla statunitense *Comparative Education Review* (*The State of the Art, 20 years of Comparative Education*, June/October 1977, vol. 21, nn. 2 e 3) e dalla britannica *Comparative Education* (vol. 13, n. 2); nonché il numero speciale della stessa *Comparative Education* pubblicato nel 2000 (vol. 36, n. 3).

che competenze e metodologie, di natura, appunto, «comparativa». Tuttavia, pur essendo convinti dell'opportunità di promuovere uno sviluppo in questo campo, non vorremmo leggere la situazione italiana nei troppo consueti termini di un «ritardo» da colmare per «adeguarci all'Europa» o alle «sfide della globalizzazione» – approccio che ci sembra operativamente fuorviante e teoricamente debole.

In primo luogo, un simile approccio si rifà a una concezione legata a una sorta di sviluppo lineare omogeneo per tutti i Paesi e tutti i contesti culturali, che è stata ampiamente messa in crisi e superata dal pensiero contemporaneo. Nella fattispecie, in un ambito particolarmente legato alle dinamiche internazionali, si può ipotizzare che la collocazione dell'Italia in tutto il corso del Novecento, per diverse ragioni, abbia inciso sulla limitazione di tali studi (Palomba, 2009).

In secondo luogo, almeno a partire dal secondo dopoguerra, l'Italia è stata presente a livello europeo e internazionale anche nel campo degli studi comparativi, sia pur con un approccio meno specialistico rispetto a quello che si poteva riscontrare in altri Paesi – un approccio che potremmo chiamare «integrato» in una più ampia concezione degli studi educativi, che a tutt'oggi ci sembra molto fecondo<sup>7</sup>. Basti citare eminenti studiosi quali Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Mauro Laeng, Vittorio Telmon, attivi, fra l'altro, tanto nella Società europea di educazione comparata (CESE) quanto in quella italiana (SICESE)<sup>8</sup>. Inoltre, nella tradizione italiana è stato riaffermato con particolare evidenza che la comparazione non si deve intendere limitata ai sistemi educativi, nazionali o no, ma che in realtà un fruttuoso confronto si può e si deve operare in una molteplicità di ambiti, fra teorie educative, pratiche didattiche e, in generale, «temi e problemi dell'educazione» (vd. fra gli altri Orizio, 1989; Todeschini & Ziglio, 1992).

Non si può negare comunque che la produzione specifica sia relativamente limitata nel nostro Paese<sup>9</sup>; e certamente sembra oggi opportuno dare

---

<sup>7</sup> Merita ricordare qui che anche Giovanni Maria Bertin (1978) affermava: «Direzioni principali della ricerca educativa sono: la ricerca empirica, la ricerca teorica, la ricerca storica e la ricerca comparativa [...]. La connessione fra le direzioni indicate costituisce criterio metodologico fondamentale la cui inosservanza provoca inevitabilmente strozzature e deformazioni nello svolgimento di ognuna di esse». Qui Bertin esprime, nel modo forse più chiaro, quell'approccio integrato cui ci riferivamo.

<sup>8</sup> Le sigle corrispondono, rispettivamente, a *Comparative Education Society in Europe*; e a Sezione Italiana della *Comparative Education Society in Europe*.

<sup>9</sup> Sono relativamente pochi i testi in italiano, tradotti o originali, che affrontino sistematicamente le problematiche della comparazione in educazione. A partire dagli anni '60 alcuni importanti autori iniziarono ad essere tradotti: nel 1960 Schneider, il cui testo originale è del 1947, nel 1965 Hans (1949), nel 1967 Hilker (1962), nel 1969 Bereday (1964), nel 1983 Lê Thàn Khôi (1981). Da segnalare anche la pubblicazione, nel 1973, del III volume

maggiore spazio ad una riflessione sulla comparazione in educazione, per consentire una padronanza teorica e metodologica che consenta di svolgere ricerche e interpretare i risultati in modo corretto, riducendo al minimo i rischi di fraintendimenti; e ciò sia che il fine principale sia di tipo teorico e conoscitivo, sia che si abbiano in mente possibili applicazioni pratiche, secondo quella finalità «miglioristica» che da sempre segna un importante filone della ricerca comparativa in educazione.

In questo quadro, il collegamento con le altre dimensioni della ricerca e della riflessione sull'educazione è di speciale rilievo, riacciandosi a quell'esigenza di connessione fra le diverse direzioni della ricerca educativa sopra richiamata (Bertin, 1978); esigenza che fra l'altro va a convergere con alcune delle più recenti elaborazioni teoriche in materia, che vedono appunto gli studi comparativi in educazione come un modo di leggere la complessità, più che come un semplice ambito di studio (Cowen, 2009b).

## 2. LA PROSPETTIVA STORICA

È di qualche utilità ripercorrere criticamente alcune delle tappe cruciali che si possono individuare nello sviluppo degli studi comparativi in educazione, esercizio che naturalmente implica una interpretazione della loro stessa natura, e non è esente da controversie. La problematicità della questione è ben illustrata, ad esempio, in un saggio di Robert Cowen (2009b), «On history and the creation of comparative education», che apre un recente importante lavoro collettaneo (Cowen & Kazamias, 2009). In questa sede, non ci soffermeremo a discutere a fondo i complessi nodi che ivi sono affrontati; tuttavia, oltre a rimandare ad alcuni lavori che sinteticamente ma lucidamente illustrano le vicende storiche del campo di studi in oggetto (Kubow & Fossum, 2007; Phillips & Schweisfurth, 2008), non possiamo esimerci da un cenno che renda conto almeno sommariamente della complessità delle tematiche che sono via via venute affiorando e che sono state e sono al centro della discussione.

---

(*Pedagogia comparata e strutture scolastiche*), del *Trattato delle Scienze pedagogiche*, a cura di Debesse e Mialaret, la cui edizione originale è del 1972, nonché nel 1995 la traduzione di Schriewer e Holmes (1988) e nel 2002 quella di Burns e Welch (1992), mentre recentissima (2009) è la traduzione (seppure parziale) di Bray, Mason e Adamson (2007). Quanto agli autori italiani, citiamo i volumi di Orizio (1977), Palomba (1981), Alberti e Ziglio (1986), Todeschini e Ziglio (1992), e più recentemente, di Gallo (2006) e Paolone (2008). Menzioniamo qui i saggi più rilevanti, segnalando che una ricerca approfondita circa le pubblicazioni in lingua italiana uscite dal dopoguerra ad oggi si sta svolgendo nel quadro di una tesi di laurea magistrale presso l'Università di Roma «Tor Vergata».

Nella loro storia ormai pressoché bicentenaria, gli studi comparativi in educazione hanno seguito l'evolversi teorico e metodologico delle scienze sociali, in particolare di quelle comparative (Smelser, 1976), dando però naturalmente maggior rilievo agli aspetti più legati alla specificità delle questioni educative. Fra i temi cruciali, si devono menzionare almeno, sul piano delle finalità, la questione del peso rispettivo della finalità teorico/conoscitiva e di quella «miglioristica» (talvolta convergenti, ad esempio nel quadro del positivismo, talvolta fieramente opposte); e, sul piano degli approcci, la distinzione fra approccio idiografico e approccio mirante a stabilire proposizioni universali. A questo si è legato il dibattito, spesso accesissimo, sui metodi di ricerca più appropriati, nonché, come già accennato in precedenza, sui possibili oggetti della comparazione. Finalità, metodi e oggetto ovviamente co-variano, sia storicamente, sia nella realtà contemporanea; a seconda dei fini, si individuano metodi e oggetti, e viceversa.

Per cercare di portare qualche chiarimento, è dunque opportuno un breve excursus storico, che tocchi in particolare quelle tematiche che percorrono come un filo rosso il dibattito fin dal suo nascere, con acquisizioni che spesso ancora oggi mantengono una loro validità. Lo sguardo storico-critico infatti è, anche su questi temi, indispensabile per una comprensione che eviti fraintendimenti e superficialità, soprattutto in un momento storico in cui le pressioni esercitate dai considerevoli mutamenti che avvengono nel quadro internazionale spingono a volte a conclusioni superficiali, o azioni non del tutto ponderate<sup>10</sup>.

Come già accennato, pur all'interno di una visione critica, nella storia degli studi comparativi in educazione è consueto individuare alcune tappe. A parte il riferimento, comune a molte discipline, a una cosiddetta fase «preistorica» – qui identificata soprattutto nei racconti di viaggiatori, più o meno direttamente focalizzati sull'educazione –, la nascita di una «educazione comparata» con pretese scientifiche si fa risalire alla citata *Esquisse* di Jullien de Paris, pubblicata nel 1817, in un clima già positivista, nel quadro dello sviluppo delle scienze comparative, da un lato, e del primo comparire delle scienze sociali, dall'altro. Va notato che il saggio in realtà al momento non ebbe diffusione, tanto che se ne persero le tracce; una copia fu riscoperta decenni dopo, e donata al *Bureau International de l'Education* di Ginevra negli anni '30 del Novecento<sup>11</sup>.

In parallelo con il progressivo sviluppo dei sistemi scolastici, il XIX secolo vide soprattutto l'affermarsi dello studio dei sistemi di istruzione di altri

---

<sup>10</sup> Sia consentito a chi si occupa da decenni di comparazione internazionale di vedere con qualche preoccupazione alcune delle interpretazioni ufficiali della nozione di internazionalizzazione, talvolta recepite anche dal mondo accademico.

<sup>11</sup> Cfr. Leonarduzzi, 1977, p. 127.

Paesi in funzione di una possibile ispirazione per miglioramenti nel proprio: è la cosiddetta fase del *borrowing*, il «prestito» («the conscious adoption in one context of policy observed in another», come è definito in Phillips & Ochs, 2004), con la sua connessione alla finalità «miglioristica». Lo stesso Phillips, in un altro saggio, nota peraltro come si tratti di un tema tanto centrale quanto controverso nella storia degli studi comparativi in educazione: «The idea that policy and practices might be 'borrowed' or 'transferred' from other locations has [...] been a continuing theme – both enthusiastically embraced and dismissed as a simplistic notion – since the early days of comparative inquiry in education» (Phillips, 2009; corsivo mio).

Nel XIX secolo, molti degli studi furono compiuti da funzionari o da persone comunque impegnate nell'amministrazione o nella politica (fra gli altri, Horace Mann negli Stati Uniti, Michael Sadler in Gran Bretagna e lo stesso Victor Cousin, studioso e filosofo, ma anche ministro dell'Istruzione in Francia). Nel corso del secolo, tuttavia, si affermò progressivamente la consapevolezza delle difficoltà inerenti alla finalità «miglioristica», specie se legata all'ipotesi di una imitazione di esempi di altri Paesi; e si fece strada uno dei concetti fondanti di un valido approccio comparativo, ovvero l'esigenza di *contestualizzazione*.

L'anno 1900 vide il comparire di una famosa allocuzione, che mette in luce le insidie nascoste in una considerazione non sufficientemente raffinata delle realtà straniere – monito, questo, a tutt'oggi attualissimo. In un discorso tenuto a Guilford, Sir Michael Sadler, in quel momento direttore dell'inglese *Office of Special Inquiries and Reports*, pone il problema della misura in cui si può davvero imparare qualcosa di valore pratico dai sistemi di istruzione stranieri (giusta il famosissimo titolo del suo discorso: «How far can we learn anything of practical value from foreign educational systems?»). Egli sottolinea come la conoscenza dell'altro sia utile in primo luogo per meglio comprendere se stessi; ma, rispetto alle possibilità di *transfer* di questo o quell'aspetto di altri sistemi, afferma poi con forza l'esigenza di considerare in primo luogo il contesto in cui essi si inseriscono, prima di ipotizzarne una possibile trasferibilità: «In studying foreign systems of education, we should not forget that the things outside the schools matter even more than the things inside the schools, and govern and interpret the things inside. We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home we shall have a living plant» (Sadler, 1900).

L'avvertimento di considerare il più ampio contesto in cui i sistemi di istruzione si inscrivono, per comprenderne davvero i caratteri e le peculiarità, è certamente legato a quella concezione «nazionale» cui sappiamo che

i sistemi scolastici, specie europei, sono storicamente legati, e che prenderà ulteriore forza nei decenni immediatamente successivi. Da un punto di vista metodologico, rimane tuttavia una lezione di fondamentale valore; e quello che talvolta sorprende è quanto spesso, ancora oggi, essa rimanga inascoltata in alcune considerazioni che pure si vorrebbero «comparative».

Anche in relazione all'avvertimento di Sadler, e non sorprendentemente nella temperie culturale dei primi decenni del XX secolo, vi fu un fiorire di studi che, pur continuando a ritenere possibile e utile «imparare dagli altri», si appuntavano piuttosto sull'analisi e sulla possibile spiegazione delle specificità nazionali, chiedendosi quali fossero gli elementi determinanti dei caratteri che si ritrovano nei diversi Paesi (Kandel, 1933; Hans, 1949), con studi che adottavano prevalentemente l'approccio idiografico e un metodo che si rifaceva allo studio della storia politica e culturale come elemento essenziale per la comprensione.

A partire dal secondo dopoguerra, e soprattutto dagli anni '60 del Novecento, prende vigore il filone di studi legato ad un approccio struttural-funzionalista, teso a giungere ad una «scienza dell'educazione comparata» (Bereday, 1964; Noah & Eckstein, 1969), che «tenta di usare dati cross-nazionali per verificare proposizioni circa la relazione fra educazione e società e fra pratiche di insegnamento e risultati di apprendimento» (Noah & Eckstein 1998, p. 19), fino a sostituire i nomi dei sistemi con variabili. Lo sviluppo di questo filone a sua volta dà un grande impulso agli studi sulle metodologie di ricerca, e si può dire che il dibattito in materia abbia segnato tutti gli anni '70, fino almeno al decennio successivo (Edwards, Holmes, & Van de Graaff, 1973; Schriewer & Holmes, 1988). Tale dibattito vide peraltro anche un nutrito gruppo di studiosi opporsi all'approccio che ricercava leggi generali, rivendicando la natura idiografica delle scienze umane e specificamente degli studi educativi (uno per tutti, Edmund King<sup>12</sup>).

Fondamentale in tutto questo periodo è il rilievo dato alla finalità «miglioristica», che vede gli studi comparativi in educazione come strumento privilegiato non solo per conoscere teoricamente, ma anche, e forse soprattutto, per trovare criteri generali, se non vere e proprie «leggi», per intervenire al fine di migliorare il funzionamento dei sistemi di istruzione, soprattutto nei Paesi dove essi sembrano meno efficienti. Non a caso si intensificano in questi decenni le interrelazioni con organismi internazionali impegnati nel settore educativo.

Il limite più evidente di questo approccio, nel periodo che stiamo esaminando, è che tende ad ignorare le influenze politiche e i rapporti di potere tra sistemi, e a non tener conto del fatto che i modelli educativi considerati

---

<sup>12</sup> Cfr. ad esempio King, 1958 e 1962.

sono, per molti Paesi, imposti dall'esterno, sia nel periodo della colonizzazione, sia in epoca post-coloniale, per influenze più o meno dirette dei Paesi egemoni sul piano mondiale. Ci si trova quindi di fronte a una sorta di comparazione sbilanciata, dove i criteri di valutazione sono appunto quelli elaborati e imposti dai Paesi culturalmente e politicamente egemoni.

L'approccio che privilegia la finalità miglioristica, dunque, con i suoi legami con le teorie del capitale umano e con gli investimenti in educazione, viene fortemente discusso da coloro che ne denunciano il carattere basato su una visione sostanzialmente legata alla scala di valori del mondo occidentale e alla sua egemonia, e propongono quindi, anche nel campo degli studi comparativi in educazione, visioni critiche legate a teorie neo-marxiste (Carnoy, 1974; Bowles & Gintis, 1976), e alla teoria della dipendenza, sviluppata per lo più da autori che scrivono dal punto di vista di Paesi non appartenenti al cosiddetto «mondo occidentale sviluppato».

Molti tuttavia notano come questi impianti teorici, pur ben diversi fra loro in particolare rispetto alla visione del conflitto sociale, si mantengano comunque all'interno della prospettiva della modernità. A fronte di ciò, la «svolta» post-moderna non ha mancato di avere il suo impatto sugli studi comparativi, sia nella teoria sia nelle direzioni di ricerca (Coulby & Jones, 1995; Ninnis & Mehta, 2004), proponendo un ribaltamento di prospettive che, riaffermando la pluralità dei punti di vista, dà slancio fra l'altro al filone di studi post-coloniali. Quest'ultimo ha evidentemente un particolare impatto sulle ricerche comparative in educazione (Unterhalter, 2009a e 2009b), in quanto mette in questione tutta l'impalcatura teorica e ideologica su cui si fonda il «migliorismo», a partire dai criteri stessi che definiscono che cosa sia «il meglio».

Inoltre, la messa in questione dei sistemi educativi formali come soli luoghi significativi di apprendimento riafferma con forza l'esigenza di studiare altri luoghi e trovare altri metodi, inducendo fra l'altro una netta apertura al qualitativo, e in specie ai metodi etnografici.

### 3. ALCUNE PROSPETTIVE CONTEMPORANEE

È da notare tuttavia che l'affermarsi di nuovi e diversi orientamenti di studio e di ricerca non ha in alcun modo soppiantato le teorie e le ricerche appartenenti ad altri preesistenti filoni. Anzi, parallelamente ai nuovi sviluppi, si è avuto un notevole incremento delle ricerche comparative promosse da vari organismi e associazioni internazionali sul «rendimento» dei sistemi scolastici e sugli apprendimenti degli allievi. Queste ricerche, via via che si sviluppano, fanno tesoro di molte delle acquisizioni e delle cautele metodologiche

elaborate dalla teorizzazione accademica della comparazione in educazione; gli organismi che le promuovono mantengono comunque ferma la propria prospettiva dichiaratamente miglioristica, rifiutando di farsi paralizzare da diatribe spesso percepite come ideologiche o eccessivamente astratte<sup>13</sup>, e ribadendo altresì con forza la validità dei metodi e delle conclusioni delle proprie ricerche, alle quali peraltro spesso collaborano anche esponenti dello stesso mondo accademico.

Si pone dunque ancora una volta, nel modo specifico della contemporaneità, il diuturno problema della natura del rapporto fra «miglioristico» e conoscitivo.

Indubbio merito della riflessione degli ultimi due decenni è quello di aver fatto apparire in modo inequivoco lo stretto intreccio fra studi comparativi in educazione e dinamiche internazionali, nella complessità delle relazioni culturali e di potere, e l'influsso che questo ha anche sulle questioni metodologiche, a loro volta radicate in teorie. Ciò ha portato dunque ad un'analisi più sottile del rapporto tra finalità conoscitiva e finalità applicativa degli studi comparativi e, più in generale, della natura stessa delle interrelazioni che si intrecciano nel quadro internazionale.

Anche da parte di studiosi impegnati piuttosto nella riflessione teorica, non si disconosce la legittimità di una *applied comparative education* (Cowen, 2006), ma tale legittimità è legata a un chiarimento accurato dell'impianto teorico e degli obiettivi operativi, e non può prescindere in nessun caso da alcuni *caveat* metodologici fondamentali, che dovrebbero essere ovvi, ma troppo spesso non lo sono, in studi che si presentano come «comparativi».

Il tema del *transfer* è a sua volta oggetto di teorizzazioni approfondite che, sviluppando i precedenti studi, mirano ad affinarne la concettualizzazione. Cowen nota come in realtà il *transfer* sia solo il primo momento di un più complesso intreccio, «a first step in a more complex academic and intellectual (and probably a policy) dance» (Cowen, 2010, p. 48). Introduce dunque i concetti di traduzione (*translation*) e trasformazione (*transformation*), per indicare le due fasi successive, in cui si ha dapprima il mutamento o la reinterpretazione nel nuovo contesto delle istituzioni o delle idee «trasferite» (traduzione); e poi le loro trasformazioni, le metamorfosi «which the compression of social and economic power into education in the new context imposes on the initial translation: that is, a range of transformations which cover both the indigenisation and the extinction of the translated form» (Cowen, 2006, p. 566).

---

<sup>13</sup> Esempio a questo proposito – con specifico riferimento alle questioni metodologiche e al loro rapporto con gli interventi pratici – il dibattito fra George Psacharopoulos, esperto della Banca Mondiale, e alcuni studiosi di *comparative education*, avvenuto nel 1990 sulle pagine della *Comparative Education Review*.

Da un diverso punto di vista, ma con un'analoga sensibilità per la complessità dei rapporti tra influssi internazionali e specificità dei contesti, un altro comparatista contemporaneo, Jürgen Schriewer, mette in luce i meccanismi, rivelati dalle analisi comparative, della ricontestualizzazione e riappropriazione di modelli trans-nazionali secondo i caratteri profondamente radicati nelle diverse società (Schriewer, 2000 e 2008), e sottolinea come «The systematic starting-points for such processes of interaction and re-contextualization are the constellations of educational policy problems at the national level, as well as the perceptions of those problem constellations by the relevant actors» (Schriewer, 2008, p. 250).

Sono queste le linee, certo da approfondire ulteriormente, lungo le quali ci sembra opportuno che si orientino gli studi comparativi nel quadro delle attuali dinamiche internazionali, senza cadere in facili semplificazioni, che l'appello alla «globalizzazione» sembra talvolta legittimare.

E in questo quadro di continua interazione fra diversi livelli e contesti va anche collocata quella che rimane una questione centrale, ma a sua volta controversa, della ricerca comparativa, ovvero la questione metodologica. Per un verso, abbiamo visto come e quanto vari siano, nel corso della storia, gli studi comparativi sull'educazione, su quanti diversi ambiti ed oggetti si compiano; e come dunque i metodi a loro volta varino a seconda delle fasi storiche, dei quadri teorici, dei temi investigati. Secondo David Phillips, «There can be no single approach to comparison that will be agreed upon or that will be appropriate even to the majority of circumstances: as Rust et al. [1999] have put it 'no single research methodology has ever characterised the field of comparative education'» (Phillips & Schweisfurth, 2008, p. 101). A fronte di questo riconoscimento della inevitabile diversità degli approcci metodologici in un campo di indagine così variegato, tuttavia, lo stesso autore, che pur esprime una preferenza per tecniche di «giustapposizione» dei dati secondo una tradizione risalente a Bereday, avverte come una piena considerazione del contesto sia comunque necessaria «in qualsiasi tentativo di raggiungere conclusioni o generalizzare a partire dai risultati» (*ibid.*).

Riallacciandoci a questo, crediamo di poter indicare almeno un punto fondamentale, rispetto a quella «consapevolezza comparativa» di cui abbiamo prima sottolineato una certa debolezza nel nostro Paese: senza una attenzione ai singoli contesti, e una approfondita analisi delle loro peculiarità, la «comparazione» rimane vacua, o meglio non si può definire comparazione – e sia il fine teorico-conoscitivo sia quello «miglioristico» sono ineluttabilmente destinati a non essere conseguiti. Al di là delle specificità legate ai singoli approcci di ricerca, questo rimane un fondamentale richiamo di metodo, che si riallaccia, in ultima istanza, alla raccomandazione sadleriana di oltre un secolo fa.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberti, P., & Ziglio, C. (1986). *Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston (trad. it., *Il metodo comparativo in pedagogia*. Brescia: La Scuola, 1969).
- Bertin, G. M. (1978). I compiti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione. *Scuola e Città*, 5, 204-205.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Education reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative education research. Approaches and methods*. The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre: Springer (trad. it., *Educazione comparata: approcci e metodi di ricerca*. Milano: Franco Angeli, 2009).
- Burns, R. J., & Welch, A. R. (Eds.). (1992). *Contemporary perspectives in comparative education*. New York - London: Garland (trad. it., *Prospettive contemporanee di educazione comparata*. Catania: Le Nuove Muse, 2002).
- Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: Longman.
- Chiaranda, M. (a cura di). (2010). *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano: Franco Angeli.
- Coulby, D., & Jones, C. (1995). *Postmodernity and European education systems*. London: Trentham Books.
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32, 561-573.
- Cowen, R. (2009a). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45, 315-327.
- Cowen, R. (2009b). On history and on the creation of comparative education. In R. Cowen & A. K. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education*, 2 voll. (pp. 7-10). Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.
- Cowen, R. (2009c). Then and now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A. K. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education*, 2 voll. (pp. 1277-1294). Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.
- Cowen, R. (2010). Transfer, translation and transformation: Re-thinking a classic problem of comparative education. In A. R. Paolone (a cura di), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione* (pp. 43-53). Udine: Imprintur, Quaderni di Cultura della Formazione.
- Cowen, R., & Kazamias, A. M. (Eds.). (2009). *International handbook of comparative education*, 2 voll. Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.

- Debesse, M., & Mialaret, G. (1972). *Traité des sciences pédagogiques*, Vol. 3: *Pédagogie comparée*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it., *Trattato delle scienze pedagogiche. Pedagogia comparata e strutture scolastiche*, Vol. 3. Roma: Armando, 1973).
- Edwards, R., Holmes, B., & Van de Graaff, J. (Eds.). (1973). Relevant methods in comparative education. Report of a meeting of international experts. *International studies in Education*, 33. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Ferrara, A. (2008). *The force of the example. Explorations in the paradigm of judgement*. New York: Columbia University Press.
- Gallo, L. (2006). *Problemi e prospettive dell'educazione comparata*. Bari: Laterza.
- Hans, N. (1949). *Comparative education. A study of educational factors and traditions*. London: Routledge and Kegan Paul (trad. it., *Educazione comparata: studio delle tradizioni e dei fattori educativi*. Roma: Armando).
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Huber (trad. it., *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*. Roma: Armando).
- Kandel, I. L. (1933). *Comparative education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- King, E. J. (1958). *Other schools and ours*. New York: Rinehart and Company Inc.
- King, E. J. (1962). *World perspectives in education*. London: Methuen and Co Ltd.
- Kubow, P. K., & Fossum, P. R. (2007). *Comparative education: Exploring issues in international context*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Leonarduzzi, A. (1977). *Marc-Antoine Jullien «de Paris» (1775-1848): la genesi della pedagogia comparativa*. Udine: La Nuova Base.
- Lê Thành Khôi (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin (trad. it., *L'educazione comparata*. Torino: Loescher, 1983).
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris: Seuil (trad. it., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina, 2000).
- Ninnes, P., & Mehta, S. (Eds.). (2004). *Re-imagining comparative education: Post-foundational ideas and applications for critical times*. New York: Routledge.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a science of comparative education*. New York: Macmillan.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1998). *Doing comparative education: Three decades of collaboration*. Hong Kong: University of Hong Kong Comparative Education Research Center.
- Orizio, B. (1977). *Pedagogia comparativa*. Brescia: La Scuola.
- Orizio, B. (a cura di). (1988). *L'Educazione comparata oggi: atti della conferenza di Garda 3/6 ottobre 1986*. Frascati: CEDE - La Nuova Editrice.
- Orizio, B. (1989). *Pedagogia comparativa*. In M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica* (coll. 2846-2884), Vol. 2. Brescia: La Scuola.

- Orizio, B. (2003). Pedagogia comparativa. In M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica (Appendice, coll. 316-342)*. Brescia: La Scuola.
- Orizio, B. (2004). Educazione comparata. *Studium Educationis*, 1.
- Palomba, D. (1981). *Strutture e politiche educative d'oggi: problemi di pedagogia comparativa*. Roma: TMF.
- Palomba, D. (2009). Education and state formation in Italy. In R. Cowen & A. K. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education*, 2 voll. (pp. 195-215). Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.
- Palomba, D. (2010). Spazi, confini e ponti (... levatoi?). Considerazioni comparative. In A. R. Paolone (a cura di), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione* (pp. 55-68). Padova: Imprimerur.
- Paolone, A. R. (2008). *Educazione comparata e etnografia fra globalizzazione e postmodernità*. Roma: Monolite.
- Phillips, D. (2009). Aspects of educational transfer. In R. Cowen & A. K. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education*, 2 voll. (pp. 1061-1077). Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6).
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. London - New York: Continuum International Publishing Group.
- Resnik, J. (2010). Introduction. La globalisation annonce-t-elle la fin de l'éducation comparée? Reconsidération théorique et méthodologique et nouveaux objets de recherche. In J. Resnik, J. Schriewer, & A. Welch (rédacteurs en chef invités), *L'éducation comparée aujourd'hui. État des lieux, nouveaux enjeux, nouveaux débats. Éducation Comparée*, 3, 7-43.
- Rust, V. D., Soumaré, A., Pescador, O., & Shibuia, M. (1999). Research strategies in comparative education. *Comparative Education Review*, 43, 86-109.
- Sadler, M. (1900). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? Originally printed in 1900 and reprinted in *Comparative Education Review*, 1964, 7, 307-314.
- Schneider, F. (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker – Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Salzburg: Müller (trad. it., *Pedagogia dei popoli: introduzione alla pedagogia comparata*. Roma: EP/SAIE, 1960).
- Schriewer, J. (2000). World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry. In Th. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 305-343). Albany: State University of New York Press.

- Schriewer, J. (2003). Comparative education methodology in transition. Towards a science of complexity? In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (2nd ed. revised, pp. 3-52). Frankfurt am Main - Berlin - Bruxelles - New York - Oxford - Wien: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2008). «Bologna» – A neo-European myth? In D. Palomba (Ed.), *Changing universities in Europe and the «Bologna Process»* (pp. 229-258). Roma: Aracne.
- Schriewer, J., & Holmes, B. (Eds.). (1988). *Theories and methods in comparative education*, Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris: Peter Lang (trad. it., *Educazione comparata: teorie e metodi*. Catania: CUECM, 1995).
- Smelser, N. (1976). *Comparative methods in social sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (trad. it., *La comparazione nelle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino, 1982).
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Transferring education, displacing reforms. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (2nd ed. revised, pp. 155-187). Frankfurt am Main - Berlin - Bruxelles - New York - Oxford - Wien: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *Lessons from elsewhere. The politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Todeschini, M., & Ziglio, C. (1992). *Comparazione educativa: studiare l'educazione attraverso la comparazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Unterhalter, E. (2009a). Editorial introduction to Section 5; «Postcolonialism». In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education*, 2 voll. (pp. 653-654). Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.
- Unterhalter, E. (2009b). Social justice, development theory and the question of education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education*, 2 voll. (pp. 781-800). Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.
- Vexliard, A. (1967). *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*. Paris: PUF (trad. it., *La pedagogia comparativa: metodi e problemi*. Brescia: La Scuola, 1972).

## RIASSUNTO

*Gli studi comparativi in educazione costituiscono un campo di indagine di notevole complessità. Non è inconsueto che se ne richieda una ridefnizione, a partire dalla considerazione che le dinamiche della «globalizzazione» sembrano metterne in questione alcuni elementi caratterizzanti, quali la stessa unità di comparazione, spesso identificata con lo Stato. L'autrice intende mostrare come questa concezione in realtà pecchi di semplificazione*

*ne, giacché una seria considerazione delle ricerche e delle teorie comparative prova come in realtà l'unità-Stato non sia affatto stata, storicamente, l'esclusivo oggetto di studio, mentre d'altro canto, pur tenendo conto del limite inerente a studi che si fondino esclusivamente su di essa, la semplicistica assunzione di un suo «superamento» va quanto meno qualificata. Senza una attenzione ai singoli contesti, e una approfondita analisi delle loro peculiarità, la «comparazione» rimane vacua o, meglio, non si può definire comparazione e sia il fine teorico-conoscitivo sia quello «miglioristico» sono ineluttabilmente destinati a non essere conseguiti. Al di là delle specificità legate ai singoli approcci di ricerca, questo rimane un fondamentale richiamo di metodo, che si riallaccia, in ultima istanza, alla raccomandazione sadleriana di oltre un secolo fa.*

*Parole chiave:* Comparazione, Internazionalizzazione, Politica educativa, Stato, Stato Nazione.