

Carla Roverselli

Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

roverselli@lettere.uniroma2.it

Robert Cowen, Andreas M. Kazamias, & Elaine Unterhalter (Eds.). (2009). *International handbook of comparative education*. Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer, 2 voll.

L'*International handbook of comparative education*, come dicono gli stessi editori Cowen e Kazamias, è un *big project* (vol. 1, p. V), di cui è difficile afferrare a pieno la portata e la complessità. Contiene alcune sorprese e una raffica di stimolanti implicazioni, incapsulate negli scritti dei suoi autori, tutte finalizzate al rilancio e al ripensamento dell'educazione comparata.

L'opera è articolata in due volumi di 4 sezioni ciascuno; ogni sezione è composta di 10 contributi per un totale di 1351 pagine. Sono stati coinvolti 80 autori. Il lavoro è completato da un indice dei nomi, un indice degli argomenti e una nota biografica di tutti gli autori coinvolti.

Questi due volumi sono, tra gli studi di educazione comparata, un punto d'arrivo e un punto di partenza. Costituiscono un grosso sforzo di ricostruzione della storia di un settore disciplinare e di approfondimento dei suoi sviluppi passati, presenti e futuri, mettendo in luce le «attenzioni» che si stanno sviluppando e i lavori accademici che si stanno producendo: pertanto sono da considerarsi un vero punto di riferimento.

I testi sono stati editi dal prof. Robert Cowen dell'Institute of Education di Londra e dal prof. Andreas M. Kazamias dell'Università Wisconsin-Madison (USA). La prof.ssa Elaine Unterhalter (dell'Institute of Education di Londra) ha curato la sezione sul postcolonialismo. Quest'opera illustra gli sviluppi dell'educazione comparata nell'Europa occidentale e nel Nord-America, e in essa s'intrecciano con varie sfumature l'approccio teorico e l'approccio storico, di cui Cowen e Kazamias sono espressione.

Entrambi i volumi illustrano e argomentano come sia cambiato nel tempo ciò che viene considerato un buon modo di fare educazione comparata. Si analizzano il cambiamento delle agende accademiche, il cambiamento di prospettiva dell'attenzione, e i differenti linguaggi accademici usati per costruire l'educazione comparata. Ci si chiede perché l'educazione comparata ha cambiato le sue attenzioni epistemiche, la sua lettura del mondo, e le sue

aspirazioni ad intervenire nel mondo. Si mostrano i modi in cui l'educazione comparata ha risposto ai cambiamenti politici ed economici come pure alle correnti intellettuali che sono state particolarmente forti in alcuni tempi e luoghi. La conseguenza di questo studio è che si possono identificare «numeroso *educazioni* comparate» e che l'educazione comparata cambia continuamente nella misura in cui cambia il modo di «leggere il mondo».

Questi volumi non sono e non vogliono essere un'enciclopedia che ricopre alfabeticamente tutto il mondo dell'educazione comparata (e tutti i suoi studiosi). Non offrono studi di caso nazionali, e ritengono che oggi lo stato nazionale non sia più la corretta unità di analisi in educazione comparata.

Questi volumi sono il resoconto di ciò che un campo di studi era, è e sta diventando. Il primo volume analizza la costruzione dell'educazione comparata nel diciannovesimo e nel ventesimo secolo. Il secondo volume mostra com'è il settore di studi oggi, e quale è il futuro che si prospetta. A tal proposito non si hanno visioni apocalittiche, né si crede che tutto ciò che serve sia una migliore comprensione di una specifica prospettiva intellettuale. Il futuro rimane un campo aperto e pertanto si offre, soprattutto nelle ultime due sezioni del secondo volume, un'ampia gamma di modi di parlare riguardo al futuro dell'educazione comparata (vol. 1, pp. 4-5).

Nel primo volume le *Sezioni 1 e 2* descrivono la costruzione dell'educazione comparata come discorso, dagli inizi ai giorni nostri. La *Sezione 1* abbraccia il periodo che va dall'Ottocento alla fine del 1970, la *Sezione 2* il periodo successivo al 1980.

L'educazione comparata nel diciannovesimo e ventesimo secolo era un progetto ideologico al servizio di un'azione nel mondo (e spesso al servizio dei governi). Infatti, coloro che facevano politica nel diciannovesimo secolo usavano una prospettiva comparata per costruire nuove tecnologie sociali come l'educazione elementare di massa o i sistemi educativi nazionali.

Gli inizi dell'educazione comparata risalgono alla storia scritta da Marc-Antoine Jullien di Parigi nel 1817. Nei suoi scritti l'educazione comparata emerge come una scienza positiva con una finalità riformista-migliorista in quanto doveva permettere, dopo un'investigazione scientifica dell'educazione europea che considerava difettosa da un punto di vista morale e intellettuale, una riforma della stessa educazione europea verso principi educativi migliori da un punto di vista intellettuale e morale. Jullien desiderava incoraggiare un'educazione umanistica multiprospettica: è considerato da Kazamias e Kalyannaki un riformatore scientifico-umanista e un comparativista/internazionalista migliorista. Dietro l'idea dei «prestiti», delle «trasposizioni di buone pratiche» e di «guadagnare lezioni utili dagli altri», c'era l'idea miglioristica di trasformazione positiva. La finalità miglioristica è presente anche in Victor

Cousin, in Francia, e in Horace Mann, Calvin Stowe e Henry Barnard, negli Stati Uniti (vol. 1, pp. 11-35).

Negli anni '60 del Novecento l'educazione comparata – soprattutto negli Stati Uniti e in Inghilterra – come episteme cognitiva è passata attraverso una crisi d'identità in parte come conseguenza degli sviluppi politici, economici e intellettuali (vol. 1, pp. 37-57).

Tra il 1960 e il 1980 sono stati fatti molti sforzi per re-inventare il canone sociale e scientifico dell'educazione comparata attingendo agli sviluppi che si stavano operando nelle scienze sociali. La forma più saliente e pervasiva della generazione «neo-scientifica» del discorso comparativo nel mondo anglo-sassone è stata segnata dallo sfaccettato paradigma funzionalista, in qualche modo legato alla scuola di pensiero strutturale-funzionalista dell'Università di Chicago. Un altro approccio all'educazione comparata «scientifica» è stato il *methodological empiricism* sviluppato da Noah ed Eckstein. Brian Holmes ha promosso invece un approccio «scientifico» all'educazione comparata, chiamato *the problem approach*.

Kazamias cerca di operare una sintesi tra l'approccio storico e quello scientifico mutuato dalle scienze sociali e sostiene che l'approccio storico allo studio comparativo dell'educazione non necessariamente preclude la concettualizzazione, la generalizzazione, o la quantificazione che sono considerati elementi basilari dei paradigmi scientifici.

Secondo Altbach¹ l'educazione comparata nord-americana è cambiata in modo significativo a partire dal 1970. Questioni che non erano considerate importanti, come il ruolo del genere nell'educazione, sono diventati soggetti di ricerca e di analisi. Nuove metodologie, come l'etnografia e l'osservazione partecipata, sono diventate importanti. Ideologie alternative, come il marxismo, sono state usate per informare l'analisi dell'educazione comparata. È caduto il dominio di alcuni paradigmi come il funzionalismo strutturale. Nulla tuttavia è emerso per rimpiazzare queste idee come direzione primaria del campo di studi. Piuttosto, una varietà di differenti prospettive è entrata nella ricerca dell'educazione comparata. Per molti aspetti, questi sviluppi di uno specifico settore di studi rispecchiano la situazione generale che si è verificata nelle scienze sociali.

Kazamias sostiene che l'educazione comparata britannica sempre dopo il 1970 ha virato verso una «pedagogia comparativa», ponendo una nuova enfasi sui «contesti» e sulle «culture». Secondo lui, queste due enfasi epistemiche rendono l'educazione comparata britannica più umana e umanizzante di quella nord-americana, in quanto il suo modo di leggere il mondo è meno

¹ Altbach, P. G. (1991). Trends in comparative education. *Comparative Education Review*, 35, 491-507.

meccanicistico e meno motivato dall'economia. Tuttavia Kazamias constata pure che tutti gli sviluppi che si sono verificati nel campo dell'educazione comparata sono stati fatti con un costo epistemologico e metodologico, e precisamente a prezzo del sacrificio o del totale abbandono della dimensione storica. Per questo egli sostiene che l'educazione comparata sta soffrendo di «un'amnesia storica» (vol. 1, pp. 139-157).

La *Sezione 3* è dedicata al tema dell'«azione comparativa», cioè a quelle azioni sul mondo e sul mondo educativo che si sono basate su una valutazione comparativa dello stesso. I temi strategici che gli autori sono stati invitati ad affrontare nella loro trattazione sono stati: (a) quale era l'agenda politica delle attività; (b) quale era la visione del sistema internazionale che strutturava l'azione politica e la riforma educativa; (c) quale era la visione delle relazioni tra cultura, economie ed educazione; (d) quale concetto di educazione comparata si rendeva visibile. Gli autori sono stati dunque invitati a dare una loro «lettura del globale».

Leggere il globale significa dare un nome alle ansietà e ai problemi incastonati nell'interpretazione di quelle «località» del mondo che sono poste sotto osservazione e rese visibili. Il modo in cui il globale viene letto definisce l'agenda delle attenzioni nell'educazione comparata. Popkewitz per esempio illumina la doppia faccia del cosmopolitismo, Rizvi critica le politiche educative dell'OECD e Castro problematizza se e come la Banca Mondiale educa il mondo (vol. 1, pp. 337-340).

La *Sezione 4* è dedicata alla relazione tra l'educazione e il mondo del lavoro. Si fa menzione in essa del passaggio dalla preoccupazione per la relazione tra i sistemi educativi e le economie industriali nel diciannovesimo e nel ventesimo secolo, alla relazione tra i sistemi educativi e le emergenti economie della conoscenza alla fine del ventesimo e agli inizi del ventunesimo secolo. Questa sezione affronta alcuni dei modelli classici di riforma dei sistemi educativi per renderli più «adatti» all'industrializzazione, e naturalmente riferisce delle dispute e resistenze che ne sono conseguite. L'approccio di questa sezione – come pure delle altre – non è esclusivamente storico, ma anche teoretico. Ciò che emerge dalle analisi è che quello stesso «imperativo economico», che ha causato così tanta ansietà nel diciannovesimo e ventesimo secolo, sta rivivendo oggi sotto le spoglie della «globalizzazione» e dell'economia della conoscenza, occasionalmente informate da visioni neo-liberali.

Il secondo volume è dedicato alla natura del dibattito contemporaneo sull'educazione comparata: l'enfasi è su come il mondo è cambiato – e come questo tocca i modi di ripensare tale settore disciplinare, aprendolo alla pluralità. Il secondo volume esemplifica alcune delle nuove attenzioni e visioni dell'educazione comparata: le rapide transizioni nella società, le nuo-

ve enfasi sull'insegnamento e l'apprendimento, la ricerca per il recupero, la reinvenzione, e la creazione dell'identità e di future identità, includendo idee di «postcolonialismo»; e, di nuovo, il senso corrente di ciò che costituisce la globalizzazione.

Si evita molto attentamente una trattazione convenzionale dei sistemi scolastici e delle descrizioni delle riforme educative in molti «stati nazionali»; come pure la descrizione dei sistemi educativi, settore per settore – elementare, secondario, formazione degli insegnanti e così via; si evitano anche le descrizioni «comparative» degli orientamenti e dei processi educativi su base nazionale o regionale.

All'interno di questa struttura generale la *Sezione 5* è dedicata al postcolonialismo. Questa è un'area di studio in crescita nell'educazione comparata, all'intersezione tra scienza politica, studi letterari, teoria linguistica, e storia.

I capitoli di questa sezione, edita da Elaine Unterhalter, sono tutti impegnati con le questioni che riguardano la relazione tra il postcolonialismo e l'educazione illuminando alcune dispute che hanno segnato l'emergere delle teorie postcoloniali.

Vengono presentati almeno tre significati di *postcoloniale*. In primo luogo, il termine evoca l'analisi degli stati e delle società che sono emersi dai passati coloniali e che stanno lottando con queste eredità. Si evidenziano i limiti dei risultati delle aspirazioni postcoloniali in educazione.

Un secondo significato vede il postcolonialismo meno come un momento storico e più come una condizione di comprensione. È correlato a voci subalterne, quali: le cose invisibili, i silenzi e i modi in cui l'esperienza del postcolonialismo può o non può essere compresa. In questo lavoro l'educazione è un processo di frammentazione, di mescolamento, di negazione e affermazione. Comporta una lotta per trovare nuovi linguaggi e nuove forme per le conoscenze scolastiche. Il postcolonialismo viene in questo caso considerato come un processo di negoziazione delle identità dentro e attraverso l'educazione.

Un terzo significato considera il postcolonialismo come l'affermazione di una particolare visione di cittadinanza che accresce i significati di eguaglianza e di giustizia.

La mutevolezza dei significati di postcolonialismo usati in questa sezione è connessa con una gamma di vedute che riguardano le teorie postcoloniali. Inoltre la complessità delle esperienze professionali degli scrittori che lavorano negli studi postcoloniali (compresi quelli che hanno contribuito a questo volume) determina generi di scrittura differenti, in cui la narrazione autobiografica si intreccia con la scientificità accademica.

Gli interessi che sono centrali per il quadro postcoloniale dell'educazione sono quelli dell'identità e del linguaggio, la formazione e la riformazione

delle politiche postcoloniali, i termini postcoloniali della contestazione discorsiva, i cambiamenti nella natura dello stato, le nuove teorie dei diritti. La prospettiva sull'educazione mette in luce la violenza, le ineguaglianze e le aspirazioni non realizzate, o meglio la difficoltà di volgere le aspirazioni in politiche (vol. 2, pp. 653-654, 781-800).

La *Sezione 6* affronta gli studi comparativi riguardanti «le persone che vengono educate» in quanto costruite attraverso la scuola e le culture pedagogiche nei differenti tempi e luoghi: affronta cioè gli aspetti intrinseci o interni dell'educazione così come viene codificata nei curricula e realizzata attraverso la scuola. Questa sezione esplora la revisione delle tradizioni conoscitive e la costruzione dell'identità pedagogica, un tema che ha una lunga storia nell'educazione comparata, ma che attraverso il lavoro di accademici come Basil Bernstein e Tom Popkewitz, e la ricerca di femministe e rappresentanti di particolari identità (come i neri Americani), e di alcuni specialisti del curriculum, è stato rivitalizzato. Dal momento che la natura dei luoghi educativi è cambiata nella tarda modernità, la questione delle culture educative e dell'identità pedagogica si è slegata dalla nozione di cittadinanza e si è più connessa alle economie o alla religione. La costruzione di argomenti quali le culture, la conoscenza (i concetti di conoscenza che sottostanno ai curricula) e le pedagogie sta cambiando rapidamente, di conseguenza un'educazione comparata del futuro deve elaborare nuovi modi di analizzare il tema dell'identità. Quello che però non deve andare perduto, secondo Kazamias, in questa Europa della conoscenza – della tarda modernità globalizzata – è l'educazione liberale, la cultura umanistica e la *paideia* che invece sembrano ormai passate nell'ombra (vol. 2, pp. 803-812).

Le *Sezioni 7 e 8* si interrogano sulle nuove strade che l'educazione comparata intraprende e quindi si pongono molti interrogativi. Interessante l'articolo di Paulston, in cui si disegna una cartografia dell'educazione comparata dopo la postmodernità (vol. 2, pp. 965-990). Cowen sostiene che in questi ultimi anni l'educazione comparata sembra all'esterno sempre più visibile e di successo, ma sotto le apparenze esterne c'è confusione su cosa l'educazione comparata è e deve essere. È necessario pertanto che venga ripensata (vol. 2, pp. 961-964). Egli constata che senz'altro al centro dell'educazione comparata vi sono i sistemi educativi, ma subito aggiunge che questa affermazione crea non pochi problemi. Si chiede infatti: su quale base si possono giudicare i sistemi educativi? sulla base delle personali convinzioni politiche? sulla base dei risultati PISA? sulla base della correttezza politica? L'educazione comparata raramente giudica i sistemi educativi e per questo si potrebbe parlare di un certo relativismo se non si sa secondo quale criterio poter giudicare.

Un altro problema evidenziato da Cowen è di natura pratica. Quando e perché si può agire dall'esterno su un sistema educativo? Un'azione com-

parativa organizzata e applicata – il trasferimento cioè di un certo numero idee, principi e processi educativi – si predica in caso di mancanza di capacità domestiche ad agire con successo, comprendendo in queste la mancanza di risorse finanziarie e umane, del sostegno statale, e dell'esistenza di canali di aiuto. In questo caso però si presenta un problema etico e morale grave perché in genere l'educazione comparata in azione si verifica all'interno di relazioni politiche, culturali ed economiche molto diseguali. Infatti il consulto e l'intervento di persone esterne avvengono in condizioni politiche molto sbilanciate, quanto a potere politico ed economico, per esempio attraverso l'occupazione; non avvengono invece nei sistemi educativi delle potenze economiche e politiche, sebbene invocati a parole (vol. 2, p. 962).

Dire che l'educazione comparata mira a identificare solo similarità e differenze serve a poco: significa intrappolare l'educazione comparata dentro la banalità delle forme. Se l'educazione comparata è in primo luogo la giustapposizione di descrizioni educative e se queste descrizioni contengono similarità e differenze che possono essere specificate, allora è necessario che le similarità e le differenze vengano spiegate.

Cowen sostiene inoltre che non sono stati fatti seri studi comparativi sui processi educativi messi in atto dai tiranni, dalle guerre, dalle rivoluzioni, o dalle piccole città stato. Ci sono poche analisi sui modelli educativi del colonialismo e poche anche sugli imperi. Ciò dimostra che nell'educazione comparata sono stati considerati finora soltanto alcuni spazi sociali, alcuni tempi sociali e alcuni processi politici. Inoltre pochi sono stati anche gli studi che hanno saputo coniugare una buona chiarezza teoretica e concettuale con l'interpretazione comparativa.

Nel settore dell'educazione comparata si sono dunque verificate, a parere di Cowen, delle *discontinuità*. Le discontinuità non devono considerarsi vergognose, ma produttive, necessarie e stimolanti. La prima discontinuità rileva un doppio *salto*: un cambiamento da un punto di vista epistemico e un cambiamento nelle politiche internazionali (che ha determinato una nuova lettura dell'economia politica internazionale).

Una seconda discontinuità è data dagli elementi del postmodernismo che hanno influito nel settore dell'educazione comparata e dall'emergere agli inizi del 1990 di nuove forme di stato, includendo gli stati regionali, gli stati postsocialisti e l'Unione Europea.

La terza discontinuità si potrebbe identificare con il momento in cui la globalizzazione si è sovrapposta alle politiche neo-liberali dalla metà del 1990: questo cambiamento ha determinato un altro salto epistemico.

Accanto a queste discontinuità sono rimaste delle continuità di routine, come per esempio il continuo richiamo all'importanza di una prospettiva storica, o le continue attenzioni per l'identità.

Attualmente (2007), secondo il parere di Cowen, non si dovrebbe parlare di un'unica educazione comparata ma di numerose «*educazioni* comparate» le cui attenzioni orbitano attorno a una costellazione di idee essenziali. Le *unit ideas* attorno a cui ruota l'educazione comparata odierna sono: lo spazio, il tempo, lo Stato, il sistema educativo, l'identità educata, il contesto sociale, il trasferimento, la prassi.

Può accadere che alcune di queste idee diventino momentaneamente invisibili. Tuttavia sono tutte importanti per pensare qualcosa che sta al centro dell'educazione comparata, e cioè: la triplice relazione dei «trasferimenti» (*transfer, translation, transformation*) e il suo duplice problema osmotico (ovvero la relazione tra ciò che è fuori del sistema educativo e ciò che è dentro) che si verifica nel radicamento dell'educazione in una cultura originaria e nel suo inserimento in un'altra ubicazione sociale e quindi la trasformazione del fenomeno educativo in quanto «cresce» socialmente, osmoticamente nel suo nuovo luogo.

Uno dei concetti base dell'educazione comparata è dunque il cambiamento di forma: un'idea nebulosa e difficile da concettualizzare.

Un'altra idea che può essere di aiuto per ripensare l'educazione comparata è la «transitologia». La transitologia può essere considerata una forma molto specifica di «rivoluzione». Potremmo definirla come i processi che si verificano, all'interno di un periodo di circa 10 anni, e che determinano la più o meno simultanea distruzione e ricostruzione delle visioni politiche del futuro, degli apparati statali (polizia, esercito, burocrazie, istituzioni politiche), dei sistemi di stratificazione economica e sociale, e la deliberata riforma e ristrutturazione dei sistemi educativi. Questo concetto apparentemente ingombrante permette di vedere anche dell'altro.

La compressione spazio-temporale che attua una transitologia, illumina simultaneamente le forme di espressione del potere sociale (economico, politico, culturale) nei «sistemi educativi» e mostra, brevemente e brillantemente, i salti che quelle compressioni del potere sociale nelle forme educative generano, includendo naturalmente, i salti nelle «identità educate». L'Inghilterra della Thatcher, la rivoluzione culturale di Mao, la Turchia di Attaturk, la «caduta» della Germania dell'Est: tutte queste sono transitologie in cui si è verificata la compressione del potere sociale nelle forme educative.

La questione teoretica è dunque la seguente: come decodificare questi salti? come catturare le codificazioni del potere sociale nelle forme educative?

Per comprendere le codificazioni del potere nelle forme educative è necessario usare le analisi di tipo postcoloniale, postmoderno e poststrutturalista che hanno rivitalizzato l'educazione comparata.

Il «cambiamento di forme», la codificazione e compressione del potere nelle forme educative, il ritornare alla triade delle relazioni (trasferimenti,

traslazioni e trasformazioni) e leggere il globale in modi nuovi sono ciò che sta al cuore dell'educazione comparata odierna. Ma queste stesse cose potrebbero diventare anche una trappola per l'educazione comparata: un «richiamo delle Sirene» in quanto la farebbe nuovamente diventare utile ai governi (vol. 2, pp. 1277-1294).

È vero dunque che questo *Handbook* non guarda solo indietro, ma guarda anche avanti. Non congela un campo di studi ma lo rilancia, intrecciando storia e teoria: riordina e reinterpreta il passato e indirizza verso futuri possibili, ponendo sempre nuove sfide. Al lettore l'arduo compito di non perdersi.