



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO  
Facoltà di Sociologia

# Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell' Educazione in Italia

*Antonio Cobalti*



DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE

DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E  
RICERCA SOCIALE

---

QUADERNI



GLOBALIZZAZIONE E ISTRUZIONE NELLA  
SOCIOLOGIA DELL' EDUCAZIONE IN ITALIA

ANTONIO COBALTI

QUADERNO 34

Ottobre 2006



## INDICE

Introduzione	p. 7
1. L'International Political Economy (IPE) dell'istruzione	13
2. La Sociologia dell' Educazione e le altre scienze sociali	18
3. Estensione del campo di indagine e qualità dei dati	26
4. Un' agenda di studio per la Sociologia dell' Educazione	33
4.1. Globalizzazione e istruzione	33
4.2. Le riforme di competitività	39
4.3. Le organizzazioni internazionali e l'istruzione	46
4.4. Istruzione e mobilità	51
5. Conclusioni	55
Riferimenti bibliografici	59



## *Introduzione*

La globalizzazione, intesa come fenomeno strutturale di crescente interdipendenza [Held *et al.* 1999] tra le parti del globo, per la quale gli effetti di ogni azione si fanno sentire a distanza [Giddens 1990], costituisce “il più inclusivo contesto strutturale...e/o ...il più largo “orizzonte dell’azione” ...in cui esse hanno luogo.” [Jessop 2001, 23].

Ciò vale, naturalmente, anche per le azioni oggetto di interesse della Sociologia dell’ Educazione e non desta meraviglia, quindi, che si sia accumulata soprattutto dopo il 2000 una vasta letteratura –di varia provenienza e qualità- che le interpreta con sullo sfondo questo fenomeno [Arnove e Torres 2003; Ashton e Green 1996; Baker e LeTendre 2005; Burbules e Torres 2000; Breton e Lambert 2003; Brown e Lauder 2001; Brown, Green e Lauder 2001; Carnoy 1999; Green 1997b; Halsey *et al.* 1997; Odin e Manicas 2004; Slaughter e Leslie 1997; Slaughter e Rhoades 2004; Spring 1998; 2001; 2002; Steiner-Khamsi 2004; Stromquist 2002; Stromquist e Monkman 2000; Suarez-Orozco e Qin Hilliard 2004; Zajda 2005].

Questo lavoro parte da due premesse: 1. che la forma attuale di globalizzazione è un importante fenomeno, ancorché non completamente nuovo, che merita di essere studiato nelle sue cause e conseguenze. E ciò anche se la globalizzazione non segna l’entrata in un tipo di società interamente diverso dalla precedente –la società globale-, allo stesso modo in cui, ad esempio, l’informatizzazione della società non implica il passaggio alla “società dell’informazione” [Webster 2002]; 2. che ad essa sono collegati importanti cambiamenti nel campo dell’educazione avvenuti negli ultimi 25 anni, anche se qui restringeremo le nostre osservazioni alle tematiche più direttamente collegate all’istruzione scolastica<sup>1</sup>.

Poichè queste premesse non sembrano condivise dai sociologi dell’educazione in Italia, ci soffermeremo preliminarmente su que-

---

<sup>1</sup> C’è una terza premessa implicita, la cui validità, almeno in prospettiva, non può essere data per scontata: essa riguarda la centralità della scuola nei processi educativi. Vedremo più avanti (par. 4.3) come alcune organizzazioni internazionali la stiano mettendo in discussione.



sto punto. In effetti, se prendiamo in esame i due più recenti manuali di Sociologia dell' Educazione [Fischer 2003; Schizzerotto e Barone 2006]<sup>2</sup> dovremmo addirittura concludere che non c'è alcun rapporto tra istruzione e globalizzazione, dato che questo termine non è mai nominato nei due lavori. Nel caso del primo, colpisce il fatto che ciò avvenga pur nella trattazione di temi assai prossimi, quali il ruolo dei media, il multiculturalismo, l' informatizzazione della società. Nel secondo non manca qualche riferimento all'argomento, ma con l'impiego del termine "internazionalizzazione" riferito all'economia (p. 9). Si tratta di un uso rivelatore: come è noto, esso è preferito da alcuni economisti, in esplicita polemica con le tesi della globalizzazione dell'economia [Hirst e Thompson 1999].

Comune ai due testi è l'accento posto sulla comparazione, ma solo coi "principali paesi più sviluppati" [Fischer 2003, 9; Schizzerotto e Barone 2006, 55], questione sulla quale ritorneremo più avanti.

Quali possono essere le ragioni di ciò? Si possono proporre alcune interpretazioni. Secondo la prima, si tratta di una reazione alle tesi di alcuni studiosi che –scrivendo una quindicina di anni fa<sup>2</sup>- avevano dato del fenomeno un'immagine volta ad accentuarne la novità e il grado di estrema discontinuità con la situazione precedente. Questi autori – comunemente definiti "iperglobalisti" [Held *et al.* 1999] – hanno dato vita ad una "prima ondata" di studi in materia [Hay e Marsh 2000; Bruff 2005] e hanno fatto affermazioni –sulla "morte dello stato", o anche solo del *welfare state*, o "sulla corsa al fondo" (nel senso della riduzione dell'imposizione fiscale per le imprese) che sono state presto falsificate. Ciò ha portato, per reazione, ad una sottovalutazione del fenomeno.

In questo senso gli autori dei due manuali non ne tratterebbero, in quanto si uniscono a quanti affermano che la globalizzazione non esiste, oppure, che se esiste, non è qualcosa di nuovo o, ad ogni modo, non rappresenta un cambiamento importante.

Una più specifica ragione, pensando agli orientamenti generali degli autori dei due testi, potrebbe essere cercata

---

<sup>2</sup> Si tratta di due ottimi lavori che fanno il punto sulle acquisizioni in materia degli studiosi di questa disciplina. Costituiscono degli importanti punti di riferimento per sociologi e studenti italiani interessati a questo campo di studi, essendo il prodotto, nel caso di L. Fischer e di A. Schizzerotto, di un'attività di ricerca e di riflessione decennale in materia.

nell'impostazione, fortemente caratterizzata, di sociologi come Ronald Robertson [1992], che è stato uno dei primi a trattarne con un approccio spesso descritto come neo-parsoniano. Una notazione analoga si potrebbe fare in riferimento, più ampiamente, all'orientamento "culturalista" nello studio della globalizzazione degli autori che fanno capo alla rivista "Theory, Culture and Society", che del resto ha ospitato varie volte articoli di Robertson.

Questa, che è un'osservazione generale sul prestigio di questi studi e sul particolare approccio di alcuni sociologi che se ne sono occupati, non lascia tuttavia completamente soddisfatti perché non spiega come invece ci siano importanti contributi sociologici italiani allo studio del fenomeno in aree diverse dall'educazione: basti pensare al lavoro di Gallino [2003; 2004], di Ceri [2002], o ai due volumi di Cesareo [2000] e di Cesareo e Magatti [2000] e al lavoro di Giaccardi e Magatti [2003].

Sono qui praticamente assenti, tuttavia, riferimenti al sistema scolastico: mentre Gallino [2003] tratta di globalizzazione e disuguaglianze, ma su questioni lontane dalla scuola, nei due testi di Cesareo, che raccolgono relazioni presentate a convegni o giornate di studio, la globalizzazione –se si fa eccezione per l'intervento di Moro<sup>3</sup> nel secondo di questi volumi- non è mai posta in relazione all'istruzione. Ciò è tanto più sorprendente in quanto la "distanza" dal lavoro di Robertson è, nel caso di alcuni di questi studiosi, assai inferiore a quella degli autori dei due manuali.

Si fa strada allora una seconda ipotesi: la riluttanza a trattare di globalizzazione ed istruzione, anche in coloro che riconoscono la realtà e l'importanza del fenomeno, deriva dalla mancata chiarificazione della relazione tra esse. Del resto in questo senso andrebbe il fatto che i molti autori che hanno scritto sulla globalizzazione –spesso provenienti da discipline diverse dalla Sociologia- quasi mai hanno fatto riferimenti espliciti all'istruzione. L'esitazione a mettere in rapporto istruzione e globalizzazione dipenderebbe al-

---

<sup>3</sup> Sullo stesso tema si veda anche il contributo di Scanagatta in Colombo *et al.* [2006]. Passando al lavoro di studiosi di altre discipline, il libro di Bocchi e Ceruti [2004] (due epistemologi), con prefazione di Edgar Morin, tratta in realtà di temi più generali di quello della globalizzazione e, più che di istruzione scolastica, si occupa dei processi di apprendimento nella società della complessità.

lora dalla mancata od imperfetta comprensione della relazione tra l'una e l'altra, se non dal dubbio che ne esista una.

Questa situazione è solo parzialmente diversa in altri paesi. E' vero che è stato possibile citare sopra una vasta letteratura, di provenienza anglosassone, su istruzione e globalizzazione, ma un esame più approfondito evidenzia facilmente come –salvo rare eccezioni- i due termini siano semplicemente accostati. E' come se l'idea sottostante fosse che la globalizzazione (in qualche caso più precisamene ridefinita come “neoliberista”) cambia molti aspetti della situazione sociale e che lo fa, presumibilmente, anche in campo scolastico, senza che occorra definire precisamente i nessi causali all'opera. Ci si muove, cioè nello spirito di quella che Blyth [2002, 263] chiama ironicamente la letteratura del “globalization-changes-everything” (la globalizzazione cambia ogni cosa) o, potremmo anche aggiungere, del “la globalizzazione è collegata ad ogni cosa.”

Se comunque, a dispetto della mancanza di precisione, questi lavori sottintendono un nesso causale tra globalizzazione ed istruzione, bisogna osservare che l'impiego della globalizzazione come “variabile indipendente” può avvenire solo con molte cautele. Jessop [2001, 19] ha rivolto una critica molto puntuale alla propensione a considerare la globalizzazione come un fattore causale. Essa è basata sulla constatazione che la pluralità dei processi che la definiscono impedisce di considerarla un “coerente meccanismo causale... piuttosto che un complesso, caotico e sovradeterminato risultato di una serie di processi multiscalarari, multitemporali e multicentrici, che operano in specifici contesti strutturali.”<sup>4</sup>

E' per questo che quando si tratta di passare all'individuazione delle relazioni tra globalizzazione e, ad esempio, i processi educativi, bisogna “ridurre la complessità” di questa variabile. Un modo per venire incontro a queste esigenze consiste nell'adottare un particolare punto di vista sul fenomeno, che metta in evidenza solo

---

<sup>4</sup> Possiamo accostare questa osservazione alle affermazioni di Giddens, fatte in una lezione alla *London School of Economics* nel 2000: il sociologo inglese ritiene che il dibattito sulla globalizzazione non riguardi più tanto il fatto che sia o meno un fenomeno reale – questioni su cui si è raggiunto un certo consenso-, ma le sue conseguenze. Precisa, però, che l'“aumento di interdipendenza globale” copre una assai grande varietà di processi della più varia natura: in questa situazione essere “a favore” o “contro” la globalizzazione ha poco senso ([www.fathom.com/course/10701014/session3.html](http://www.fathom.com/course/10701014/session3.html)).

alcuni dei processi: essi così possono essere più facilmente collegati –anche casualmente– con le trasformazioni, ad esempio, nel campo dell’istruzione.

Poichè seguiremo questa strada, si tratta di precisare a quali aspetti della globalizzazione ci riferiamo qui. Un punto di partenza utile è rappresentato dalla definizione del “Dizionario di Sociologia”, dove in poche pagine sono messe a fuoco le principali problematiche di studio del fenomeno. Gallino [2004] parla di azioni “sistematiche” da parte di vari attori (stati, organizzazioni internazionali, gruppi economici multinazionali ecc.) allo scopo di “produrre globalità”, estendendo alla totalità del globo “l’economia di mercato, unitamente ai suoi modelli di organizzazione internazionale della produzione, di governo delle imprese, di tecnologia, di scambi commerciali e mercato del lavoro: nonché sistemi politici, tratti culturali e mezzi di comunicazione che siano con quelli coerenti” ( p. 323).

La globalizzazione, nella sua forma storica contemporanea, si presenta, secondo noi, come “globalizzazione neoliberista”: segna, cioè, il ritorno di alcune vecchie idee, pre-keynesiane, sul funzionamento dell’economia e più in generale della società<sup>5</sup>. E’ in questo senso che Bourdieu definiva il neoliberismo “una rivoluzione conservatrice”, che restaura il passato riuscendo a trasformare la regressione in un progresso; che il suo allievo Halimi, parla di “grande balzo all’indietro” [2006] e Duménil e Lévy [2005] di “controrivoluzione”. In una più ampia prospettiva “macro” la globalizzazione neoliberista è definibile, sulle orme di Polanyi, come una ripetizione del “doppio movimento” nella forma, questa volta, di un “*disembedding*” dell’economia, successiva all’“Età d’oro del capitalismo” (1948-73) e al suo “*embedded liberalism*” [Blyth 2002].

Per il seguito, allorché parleremo di globalizzazione, faremo riferimento a *questi* processi di “produzione di globalità”, che porta-

---

<sup>5</sup> Il neoliberismo secondo Campbell e Pedersen [2001] è un “progetto politico che ha riguardato il cambiamento delle istituzioni su scala mai vista dopo la II Guerra Mondiale e un progetto che ha tentato di trasformare alcuni dei più basilari accordi politici ed economici del dopoguerra, compresi quelli sul mercato del lavoro, i sistemi di relazioni industriali, le strutture redistributive della tassazione ed i programmi di welfare. Parte integrale di questo programma è stato uno spostamento dalle idee economiche keynesiane, che sottolineavano la gestione politica della domanda aggregata, verso un discorso più conservatore basato su teorie monetariste, dal lato dell’offerta e delle aspettative razionali.” (p. 1)

no ad una maggiore interdipendenza tra le parti del globo; più in particolare, metteremo l'accento su come essi sono definiti nel progetto neoliberista [Duménil e Lévy 2005]. La globalizzazione sarà allora intesa prevalentemente nei suoi aspetti economici (di commerci, movimenti di capitali e investimenti all'estero e azione delle multinazionali), anche se non sarà considerata un fenomeno puramente economico, ma come il prodotto dell'interazione tra sfera economica e sfera politica. L'impostazione generale usata qui, così, sarà di *Political Economy* della globalizzazione e cercheremo di estenderla allo studio del suo rapporto con l'istruzione.

Questo lavoro tratta di temi che dovrebbero, a parere dell'autore, interessare i sociologi dell'educazione più di quanto accada ora ed ha un intento documentaristico, proponendosi di far conoscere l'ampia letteratura esistente in materia: questo spiega l'abbondanza di riferimenti bibliografici e di note. Le osservazioni qui contenute sono il frutto di una riflessione condotta scrivendo un libro su "istruzione e globalizzazione" [Cobalti 2006], cui si rimanda per ulteriori approfondimenti<sup>6</sup>.

Il paper è diviso in cinque parti: nel paragrafo 1 vedremo come un approccio di *Political Economy* possa essere applicato allo studio della globalizzazione e, in particolare, della sua relazione con le trasformazioni dell'istruzione. Esso richiede dei cambiamenti rispetto all'impostazione tradizionale della Sociologia dell'Educazione, così come è codificata nei due testi citati sopra: in primo luogo, con un maggiore interesse per il contributo di altre scienze sociali e poi con l'estensione del campo di osservazione di questa disciplina al di là dell'area dei paesi più sviluppati. Di ciò tratteremo nei paragrafi 2 e 3. Nel paragrafo 4 cercheremo di definire una nuova agenda per gli studi in questo campo. Seguono delle conclusioni (par. 5).

---

<sup>6</sup> Il libro parte da un esame delle caratteristiche dell' "Età d'oro del capitalismo" (i trent'anni dopo la seconda guerra mondiale), tanto dal punto di vista sociale ed economico che da quello dell'istruzione scolastica (Cap. 1). Si tratta poi del periodo successivo, ponendo l'accento sul fenomeno della globalizzazione sia nei suoi aspetti più generali (Cap. 2) che per i rapporti con l'istruzione, con particolare riferimento alle riforme di governance (decentramento e privatizzazione) avvenute negli ultimi decenni (Cap. 3). I due ultimi capitoli esaminano le politiche di alcune organizzazioni internazionali nel campo dell'istruzione: l'Organizzazione Mondiale del Commercio, soprattutto per il ruolo del GATS (cap. 4), e la Banca Mondiale per il "Consenso di Washington" (cap. 5).

### 1. L'International Political Economy (IPE) dell'istruzione

Parleremo qui prima di *Political Economy* in generale, per poi specificare le caratteristiche di questo approccio allorché viene applicato allo studio del rapporto tra istruzione e globalizzazione.

Cosa significa, innanzitutto, studiare i fenomeni sociali in una prospettiva di *Political Economy*? Secondo Gilpin [2001] questo metodo di studio si “riferisce principalmente a *questioni* generate dall’interazione tra politica ed economia” da affrontare ecletticamente servendosi degli apporti di Storia, Economia, Scienza Politica, Sociologia... (p. 31). La specificità della *Political Economy* si evidenzia in una concezione per la quale “L’ *interpretazione di Political Economy* definisce l’*economy* come un sistema sociopolitico composto da potenti attori economici o istituzioni come aziende giganti, potenti sindacati e grandi imprese agricole, che competono fra loro per formulare le politiche governative...” (p. 38). Alla base vi è l’idea che i mercati sono incorporati (*embedded*) in più ampi sistemi socioculturali, che definiscono caratteri come le finalità dell’economia ed il ruolo del mercato. Da questo punto di vista, quelle che i sociologi chiamano società sono sistemi nazionali di *political economy* che definiscono le “varietà di capitalismo” [Hall e Soskice 2001; Pontusson 2005].

L’approccio di *Political Economy* può trovare applicazioni in varie aree. Ad esempio, c’è una *Political Economy* della cultura [Maxwell 2001] così come della vita economica: è il caso dei contributi italiani di Sociologia Economica (si vedano i lavori di Bagnasco, Paci, Regini, Trigilia e in genere quelli pubblicati dalla rivista “Stato e mercato”). Anche gli studi di mobilità, almeno inizialmente, riflettevano interessi di questo tipo: si pensi al lavoro del primo studioso a condurre ricerche in questo campo, Glass, e alle sue analisi su istruzione e mobilità nel sistema scolastico inglese o ai lavori di Goldthorpe degli anni ‘70.

Applicato allo studio dell’economia, questo approccio porta a qualcosa di diverso dall’attuale *Economics*: Stilwell [2002], ad esem-

---

7 Sulla *Political Economy* esiste un’abbondante letteratura: per un’introduzione si vedano Caporaso e Levine [1992], Clark [1998], Gilpin [2001] e il libro di Stilwell [2002]. Secondo Clark essa è la “scienza sociale delle origini...di teorici quali Smith, Mill e Marx” (p. ix), pre-disciplinare, precedente cioè alla formazione di discipline separate a partire dalla seconda metà del XIX secolo.

pio, intende la *Political Economy* come una disciplina che si caratterizza in termini della rilevanza sociale dei problemi di indagine, del tipo di interrogativi posti e dei riferimenti intellettuali adottati in campo economico<sup>8</sup>.

Si può anche parlare di una *Political Economy* dell'istruzione, che mette in rapporto le trasformazioni nella sfera educativa all'azione degli stati in economia. Ad esempio, Manzer [2003] nel suo importante studio sui regimi dell'istruzione di cinque paesi anglosassoni (Regno Unito, Australia, Nuova Zelanda, Canada e Stati Uniti), identifica cinque problemi della *political economy* (definita come intersezione tra stati, mercati e società): istruzione pubblica, efficienza industriale, welfare state, pluralismo, capitalismo globale, e mostra il modo in cui sono stati risolti nei vari contesti<sup>9</sup>.

Questa tradizione è anche rappresentata dagli studi di Apple negli Stati Uniti [2003], che ha collegato le azioni di gruppi sociali organizzati e di frazioni di classe nei confronti dello stato per ottenere le politiche culturali della scuola da loro desiderate (cfr. Spring [2002]); sono riconducibili ad essa anche i lavori di Halsey e del suo gruppo, a partire dalle antologie di Sociologia dell'Educazione che hanno avuto un ruolo importante nel definire la disciplina come area di ricerca autonoma [Halsey *et al.* 1961; Karabel e Halsey 1977; Halsey *et al.* 1997]: soprattutto nella terza è evidente l'intreccio tra temi di Sociologia, Economia, Scienza Politica e Storia.

Nel tempo questi studi nel campo dell'istruzione hanno conosciuto un calo di interesse, per lo meno in rapporto al grande rilievo che avevano avuto in passato lavori come quello di Bowles e Gintis [1976]. Secondo Marrow [2006] ciò è dipeso, negli Stati Uniti, da una crescente critica verso alcune posizioni di tipo marcatamente strutturalista, che non riconoscevano rilievo all'azione

---

<sup>8</sup> Stilwell contrappone la *Political Economy* all'Economia (*Economics*), che "...ha abbandonato questa missione sociale in favore di un insieme di teorie astratte, formulate esattamente, che rivelano poco su come le *economy* operano in realtà...Due [sono tra esse le] differenze principali: la *Political Economy* sottolinea come le questioni economiche non possono essere studiate indipendentemente dal loro contesto...ed il modo in cui le analisi non possono essere interamente avalutative: la cosa importante è rendere i valori *espliciti*, piuttosto che lasciarli impliciti, mascherati da pretese di status scientifico della disciplina" [2002, 36].

<sup>9</sup> Per un approccio di *Political Economy* dell'educazione diverso, più strettamente legato all'*Economics*, cfr. Gradstein *et al.* [2005].

dell'individuo e, in secondo luogo, all'influenza del *cultural turn* e del postmodernismo. Il discorso di Morrow sul declino di questo approccio si potrebbe estendere all'Italia, almeno per la parte che riguarda la critica allo strutturalismo marxista: qui è probabilmente nuociuto il collegamento stretto con queste posizioni, successivamente sottoposte ad una forte critica, interna ed esterna al marxismo.

In effetti, c'è stata in Italia una prima stagione della Sociologia dell'Educazione fortemente improntata ad un approccio di *Political Economy*: questa prospettiva di analisi della scuola, che si ritrova nei contributi sull'istruzione della rivista "Inchiesta", si è espressa negli anni '60 e '70 in lavori che mettevano in relazione istruzione e mercato del lavoro [AA.VV. 1973; Balbo e Chiaretti 1973; Corbetta 1975; Dei e Rossi 1978] e nei libri di un pedagogo atipico come Gattullo, che studiava le politiche scolastiche [1972]. In questi studi l'interesse per l'economia, soprattutto per la domanda di lavoro, si associava strettamente a quello per le politiche con le quali si "apriva" o "chiudeva", in termini di quantità e di "qualità" degli studenti, l'accesso ai sistemi scolastici: vale a dire per come si risolveva il dilemma "socializzazione-selezione", regolando così l'offerta di lavoro.

Questa letteratura, di assai ineguale qualità, ha prodotto anche un libro, quello di Barbagli [1974] sulla disoccupazione intellettuale in Italia, in cui l'autore ricostruiva le vicende del sistema scolastico italiano alla luce dell'andamento di domanda di lavoro e di offerta da parte del sistema scolastico, regolata dall'azione politica di gruppi organizzati: classi, partiti, ceti, sindacati. Viene meno nel lavoro di Barbagli l'ispirazione prevalentemente marxiana di molte delle ricerche precedenti in nome di un'impostazione neoweberiana. In tutti questi studi i riferimenti al contesto internazionale erano limitati e nello stesso lavoro di Barbagli quasi del tutto assenti<sup>10</sup>.

Si è parlato sopra di declino di questo approccio: bisogna rilevare, però, che esso ha visto in anni recenti un ritorno di interesse con l'emergere della tematica dei cambiamenti dell'istruzione collegabili alla globalizzazione. Si vedano, ad esempio, gli articoli del-

---

<sup>10</sup> Tranne nel paragrafo 2 del sesto capitolo sul mercato del lavoro internazionale tra le due guerre.



le antologie di Burbules e Torres [2000], Arnove e Torres [2003] sulla scuola e di Rhoads e Torres [2006] sull'università e in genere la letteratura critica degli aspetti di “commercializzazione dell'università” (per tutti, il libro sul “capitalismo accademico” di Slaughter e Rhoades [2004]).

Ma, come cambia questo approccio allorché ci si occupa di un fenomeno come quello della globalizzazione, che esce dalla sfera di influenza esclusiva degli stati nazionali? Per trattare la questione bisogna spostarsi dall'ambito disciplinare della *Political Economy*, coi suoi riferimenti alle politiche e alle economie nazionali, per esaminarla alla luce dell' *International Political Economy* (IPE).

Di che si tratta? E' una disciplina sviluppatasi a partire dagli anni '70 soprattutto nel mondo anglosassone. Uno studioso della materia, sintetizzando una vasta letteratura, ha affermato che ciò che tiene assieme i contributi a questa disciplina è una serie di assunti condivisi secondo cui: *a*) il campo politico e quello economico non possono essere separati in nessun senso reale e che persino farlo a scopi analitici presenta dei pericoli; *b*) l'interazione politica è uno dei principali mezzi attraverso i quali le strutture del mercato sono stabilite e trasformate e *c*) c'è una connessione stretta tra i livelli di analisi interno ed internazionale, cosicché non possiamo separare gli uni dagli altri [Underhill 2000, 4]<sup>11</sup>. Questa disciplina, soprattutto con gli anni '90, ha prestato sempre più attenzione allo studio della globalizzazione [Cobalti 2002, 528]: un interesse, del resto, che si può far risalire addirittura agli anni '70 coi lavori di Keohane e Nye [1972] sulle forme dell'interdipendenza tra stati.

E' possibile pensare alla sua applicazione allo studio delle problematiche educative in un'epoca di globalizzazione? Cosa implica il passaggio dalla *Political Economy* alla *International Political Economy* dell'istruzione? E poi, cosa comporta l'adozione di un approccio di questo tipo per la la Sociologia dell' Educazione?

La risposta alla prima domanda è, secondo noi, positiva e cercheremo di sostanziare questa affermazione presentando ricerche su temi importanti, che si caratterizzano per l'uso di questo approccio. Quanto alle implicazioni, la principale riguarda, in questo momento storico, la trattazione delle tematiche educative in rela-

---

<sup>11</sup> Una presentazione della nascita e dello sviluppo di questa disciplina, considerati dal punto di vista di un sociologo, si trova in Cobalti [2002].

zione: 1. alle origini della globalizzazione. Per esempio, in rapporto alle idee da cui è stata (con)causata: quelle che hanno presieduto anche alle ristrutturazioni scolastiche (avviate dalle politiche della “nuova destra”, ad esempio); 2. alle trasformazioni prodotte da essa (per esempio, l’accento sulla competitività fra nazioni, con una più forte sottolineatura dell’importanza della misurazione della qualità dell’istruzione); 3. agli attori coinvolti nei vari processi (tra essi le organizzazioni internazionali con le loro politiche scolastiche: ad esempio, la Banca Mondiale).

In queste indagini il riferimento sarà agli stati: quelli occidentali, che sono stati tra i maggiori responsabili dell’avvio dei processi di globalizzazione e, con esso, della diffusione di certe politiche dell’istruzione, e quelli “sviluppisti” (*developmental*) del Sud-Est asiatico<sup>12</sup>. L’azione dello stato va messa in evidenza anche ricordando che esso rimane ancor oggi il principale erogatore dei servizi scolastici e che tutto ciò che comporta una riduzione dei suoi poteri o delle sue finanze è destinato a ripercuotersi sull’istruzione: come affermano Carnoy e Rothen [2002, 3] “al cuore della relazione tra istruzione e globalizzazione c’è la relazione tra la *political economy* globalizzata e lo stato-nazione”.

Ci chiederemo ora se, oltre alla letteratura citata sopra, ci sono altri segni di crescita di questo tipo di interessi. Secondo noi nella Sociologia dell’Educazione si intravedono indicatori di un riorientamento degli studi in materia nel senso di un interesse maggiore per alcune tematiche internazionali: emblematiche di questo percorso sono le tre antologie di Halsey *et. al.*. Nella terza, infatti, esse occupano un posto importante con la trattazione di tutta una serie di temi legati alla globalizzazione (si vedano l’introduzione di Brown, Halsey, Lauder e Wells e i contributi di Reich, Brown e Lauder, Dale, Whitty e Lauder).

Un altro importante autore, nel cui lavoro si osserva lo sviluppo nel tempo di crescenti interessi di questo tipo, è Dale. Partito da un’interpretazione della relazione tra sistemi scolastici e stati nazionali in chiave marxista [Dale 1989], ha progressivamente concentrato l’attenzione sugli elementi sopranazionali e sulla glo-

---

<sup>12</sup> Si adotta qui sulle cause della globalizzazione una posizione vicina al “Realismo” in *International Political Economy*. All’azione degli stati *developmental* faremo riferimento nei paragrafi 4.2 e 4.4.

balizzazione. Ciò l'ha portato a presentare, in un diagramma tridimensionale, la natura "pluriscalare" della governance dell'istruzione, in cui -considerato anche il ruolo delle organizzazioni internazionali-, "le politiche dell'istruzione non possono più essere viste come una riserva esclusiva degli stati-nazione" [Dale 2005, 133].

Sempre restando a livello di eventi importanti per la costituzione di una disciplina come area autonoma del sapere, va segnalato l'inizio delle pubblicazioni, nel 2003, della rivista *Globalisation, Societies and Education*, nei cui organi direttivi ritroviamo molti di quanti hanno contribuito alla citata antologia di Halsey (Apple, Blackmore, Brown, Carnoy, Dale, Greene, Kenway, Lauder). Quanto all'orientamento generale della rivista, non a caso il suo primo numero riporta un'intervista ad uno dei più autorevoli studiosi di *International Political Economy*, R.W. Cox.

Tra gli autori citati fin qui non compare alcun nome italiano<sup>13</sup> e il libro di Cobalti [2006] su globalizzazione ed istruzione vuole essere un primo segno di interesse in questo campo.

Dopo aver delineato alcuni caratteri di questo approccio, cercheremo di rispondere nei due paragrafi successivi alla domanda che abbiamo posto sulle più dirette implicazioni del suo uso per la Sociologia dell'Educazione.

## 2. La Sociologia dell'Educazione e le altre scienze sociali

L'adozione di un approccio di (*International*) *Political Economy* per lo studio dei rapporti tra istruzione e globalizzazione comporta, innanzitutto, un maggiore interesse per gli apporti delle altre scienze sociali.

Prima di parlare di ciò e cercare di definire, in concreto, a quali tra esse è opportuno guardare dato il nostro tema di indagine, bisogna affrontare preliminarmente una questione di metodo. Essa nasce dalla risposta alla domanda sulla radicalità dei cambiamenti

---

<sup>13</sup> Questo non significa che manchino lavori italiani sull'istruzione in chiave di comparazione internazionale: si pensi, ad esempio, oltre ai contributi di Cobalti e Schizzerotto in Shavit e Blossfeld [1993] e Shavit e Muller [1998], ai lavori di Benadusi e Consoli [2004] e a quello di Boffo, Dubois e Moscati [2006].

in atto: “La globalizzazione rappresenta oppure no la “Grande Trasformazione” del secolo XX?” E se è così, “In che misura il tema trattato impone un cambiamento di metodo alla Sociologia (e alle altre scienze sociali)?”

La risposta di alcuni sociologi è stata che questo fenomeno porta a così radicali cambiamenti della condizione sociale da richiedere anche una trasformazione dell'apparato concettuale della disciplina. Ovviamente, il discorso fatto per la Sociologia Generale riguarda anche la Sociologia dell' Educazione.

Per chiarire la nostra posizione su questo punto dobbiamo partire dalla definizione di globalizzazione data nel primo paragrafo, in cui si è posto l'accento sui processi che portano ad una maggiore interdipendenza tra le parti del globo. E' stato affermato, inoltre, che essi rappresentano un cambiamento importante, anche se lontano da quello prospettato dagli “iperglobalisti”.

Altri autori, invece, nel definire il fenomeno hanno sottolineato un diverso aspetto: secondo questi studiosi il *quid* definitorio della globalizzazione starebbe in ciò che sta accadendo al nostro modo di percepire e di concettualizzare le dimensioni dello spazio e del tempo.

Si tratta di qualcosa che viene variamente espresso con i termini “compressione” o “contrazione” (*shrinking*) del tempo e dello spazio (Harvey, Mittelman, Ronald Robertson) e “de-territorializzazione” (Scholte). Così, secondo quest'ultimo autore, la globalizzazione comporta una riconfigurazione della Geografia, per cui lo spazio sociale non si lascia più rappresentare su una mappa in termini di luoghi in un territorio, di distanze, di confini territoriali: ciò che sta accadendo porta ad un “passaggio dalla Geografia tridimensionale (longitudine, latitudine, altitudine) ad uno spazio a quattro dimensioni (le prime tre, più la globalità)” [2000, 61].

Tutto ciò riguarda la risposta alla domanda posta all'inizio, poiché quanti intendono la globalizzazione in questo secondo senso spesso parlano anche di fine tanto del “territorialismo metodologico” (o almeno della diminuzione della sua importanza relativa: Scholte), che del “nazionalismo metodologico” (Beck, Shaw) o

dello “statismo metodologico” (Agnew)<sup>14</sup>. Più in generale, alcuni di essi sostengono la necessità di adeguare ai tempi nuovi l'apparato concettuale delle varie scienze sociali.

Di fronte a queste posizioni, la nostra risposta è che, invece, *nei termini in cui è stata qui definita* la globalizzazione, il suo studio non è richiede un cambiamento di Metodologia della ricerca sociale, neanche per l'indagine sui rapporti con l'istruzione.

Non condividere queste posizioni, comunque, non equivale ad affermare che non ci debbano essere trasformazioni nel nostro modo di “fare” ricerca sociale: la risposta negativa data sopra va, pertanto, qualificata<sup>15</sup>.

Il fatto di aver scelto un approccio come quello di *Political Economy* porta ad un interesse forte per il contributo delle altre scienze sociali, cosa che sembra particolarmente opportuna allorché si affronta lo studio della globalizzazione. Le discipline coinvolte sono sia quelle che condividono l'oggetto di studio (potrebbe essere il caso qui dell' Educazione Comparata), sia quante forniscono teorie utili per capire particolari fenomeni di cui ci si occupa (ad esempio, l'Economia Internazionale per intendere la parziale “ritirata dello stato” dall'impegno per l'istruzione).

Ma cosa significa in concreto tutto ciò?

Partiamo da una prima considerazione interna, per così dire, alla Sociologia. Lavorando sul rapporto tra istruzione e globalizzazione è, innanzitutto, sempre più difficile tener distinti o addirittura ignorare i contributi di altre discipline sociologiche “specialistiche”. In particolare, quelli della Sociologia Economica sul capitalismo (per uno dei più recenti contributi, che tratta anche di globalizzazione, si veda il lavoro di Nee e Swedberg [2005]), o temi di interesse della Sociologia Politica come quelli attinenti alla formazione e alle trasformazioni dello stato moderno, o ai movimenti sociali, sui quali va ricordato anche il lavoro di sociologi “genera-

---

<sup>14</sup> Per una discussione su queste definizioni si veda Brenner [1999], che passa in rassegna un gran numero di concetti, come quelli citati nel testo, che fanno riferimento allo *spatial turn* nelle scienze sociali.

<sup>15</sup> La questione tocca temi complessi quali l'interdisciplinarietà, i vantaggi della specializzazione delle scienze sociali o la distinzione tra ricerca “pura” ed applicata. Ci limiteremo qui a precisare il nostro punto di vista, senza affrontarli.

li”, come Giddens e Castells. Un altro campo di studio importante è la Sociologia dell’Emigrazione<sup>16</sup>.

Quanto ai contributi di altre discipline, alcuni esempi dovrebbero mostrare la loro utilità.

1. Innanzitutto, è opportuno tener conto del lavoro degli studiosi di *Comparative Education*, che mette a nostra disposizione una gran messe di dati: basta esaminare gli articoli di una serie di riviste quali *Comparative Education*, *Comparative Education Review*, *Globalisation, Societies and Education*, *International Review of Education*, *Journal of Educational Development*, *Journal for Critical Education Policy Studies*, *Compare*, *International Studies in Sociology of Education* per rendersi conto che esistono importanti dati empirici talora raccolti dagli estensori degli articoli, talora frutto di loro elaborazioni da fonti esistenti<sup>17</sup>. Non sempre sono analisi ad alto livello di sofisticatezza statistica, ma non per questo sono meno importanti. Il tema dei rapporti tra istruzione e globalizzazione ricorre, poi, sempre più spesso negli articoli di questi giornali e in dibattiti pubblicati in argomento.

Molti processi di trasformazione sono documentati in queste riviste: ad esempio, numeri speciali della *International Review of Education* sono stati dedicati alle politiche di decentramento in molti paesi, mentre il *Journal of Educational Development* riporta importanti dibattiti sulle politiche dell’istruzione di organizzazioni come la Banca Mondiale. Anche antologie di *Comparative Education*, alcune delle quali già citate, sono ricche di informazioni sull’istruzione nei paesi a basso reddito.

2. Per quanto riguarda il lavoro degli studiosi di Scienza Politica è stata segnalata sopra l’importanza del ruolo dello stato e delle sue politiche, anche dato che la nascita dei sistemi scolastici nazionali è coeva al quella degli stati-nazione ed è anzi un aspetto importante dei processi della loro formazione [Green 1990].

Il collegamento con gli studi di globalizzazione si impone subito, dato che uno dei problemi centrali di questa area di indagine [Guillen 2001] è quello delle conseguenze del fenomeno per i poteri degli stati nazionali (per lo più definite in termini di una loro

---

<sup>16</sup> Qui la questione di fondo riguarda la fecondità euristica della “specializzazione” delle Scienze e i dubbi che essa solleva: ci siamo spinti troppo oltre nella “specializzazione”, su una strada che ha apportato, invece, vantaggi ad altre discipline?

<sup>17</sup> Sono state queste le riviste consultate per la stesura del Capitolo 3 di Cobalti [2006].

riduzione<sup>18</sup>). E' ovvio che ciò non può essere privo di influenze sui sistemi scolastici nazionali gestiti dagli stati (anche se le modalità con cui esse si fanno sentire sono variabili a seconda del tipo di stato: tema su cui ritorneremo sotto).

Questo rimanda alla Scienza Politica e a tutte quelle teorizzazioni sulle più recenti trasformazioni degli stati: ricorderemo qui il *competition state* (Cerny, Altvater), il *neoliberal state* (Harvey e altri) e l'importante lavoro di sociologi storici (Giddens, Mann). Ma la questione forse più interessante è quella degli stati *developmental* (sviluppisti): questo interesse, sviluppatosi nel campo degli studi sul Giappone, è stato portato avanti da vari autori, tra cui sociologi come Castells, per il caso delle "Tigri Asiatiche" (Hong-Kong, Singapore, Corea del Sud e Formosa).

Un concetto di Scienza Politica utile per capire l'entità delle trasformazioni, anche in campo scolastico, è quello di *policy paradigm* di Hall [1993]. Esso sottolinea l'importanza delle idee nel cambiamento istituzionale e l'utilità di studiare insieme di politiche "in blocco". Come afferma questo autore, il paradigma –concetto influenzato dal lavoro di Kuhn sulla struttura delle rivoluzioni scientifiche- è "un quadro di riferimento per idee e per standards che specifica non solo i fini di una policy ed il tipo di mezzi per raggiungerli, ma anche la natura stessa dei problemi alla cui soluzione indirizzarsi" (p. 279).

L'idea è qui che da periodi di *policy making* "normali" (in senso kuhniano) si passi, con uno "spostamento di paradigma" in un momento di *policy making* "eccezionale", ad una nuova strutturazione del paradigma, con una corrispondente riconfigurazione di ciò che è politicamente desiderabile e realizzabile. Il concetto sarà impiegato qui per sostenere che le politiche della globalizzazione rappresentano uno "spostamento di paradigma" rispetto alle precedenti e che gli aspetti più direttamente connessi all'istruzione possono essere compresi solo nel contesto del paradigma<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Per una posizione parzialmente diversa, che ha messo in evidenza la crescita di *alcuni* poteri cfr. Weiss [2003; 2005].

<sup>19</sup> Nel libro di Cobalti [2006] è stato interpretato in questo senso il passaggio dall'"Età d'oro del capitalismo" alla globalizzazione con le rispettive politiche scolastiche (Capp. 1 e 2).

3. L'estensione internazionale della Scienza Politica nella forma delle Relazioni Internazionali, è anch'essa di ovvio interesse<sup>20</sup>. Un concetto importante è qui quello di "politica globale" (*global politics*): in opposizione all'idea di una politica mondiale concepita puramente in termini di geopolitica e di lotta per il potere fra stati "il concetto di politica globale focalizza la nostra attenzione sulle strutture e i processi globali di predisposizione delle regole, risoluzione dei problemi e mantenimento di sicurezza ed ordine nel sistema mondiale" [McGrew 2005, 30].

L'idea è che gli stati sono sempre più imbrigliati in una rete di relazioni tra loro, con le organizzazioni transnazionali e quelle internazionali (la *world wide web*, come la chiama questo autore). Di conseguenza, anche se si è lontani da un governo mondiale, esiste una governance globale, che comprende "stati, istituzioni internazionali, reti ed agenzie transnazionali (tanto pubbliche che private), che operano, con effetto variabile, per promuovere, regolare o intervenire negli affari comuni dell'umanità." (p. 31).

Nel campo dell'istruzione attori importanti sono le quattro agenzie ONU dedicate al suo sviluppo nel mondo (UNESCO, Banca Mondiale, UNICEF e UNDP) [Jones 2005], ma anche altre organizzazioni, mondiali come l'OCSE (OECD: "Organization for Economic Cooperation and Development") o regionali come l'Unione Europea, svolgono un'azione importante.

Le Relazioni Internazionali, allora, con lo studio delle organizzazioni internazionali ci consentono di capire meglio il modo in cui oggi l'istruzione è regolata anche a livello sopranazionale. Qui avremo qui spesso occasione di ricordare il loro ruolo: nel prossimo paragrafo accenneremo ad esse come a fonti di dati sull'istruzione, ma ancora più importante è il modo in cui alcune hanno promosso politiche di deregolamentazione, privatizzazione e liberalizzazione. Tali politiche, infatti, hanno avuto conseguenze dirette su come è stato riformato il sistema scolastico, particolarmente in alcune parti del mondo.

Sapere, allora, come funzionano le organizzazioni internazionali e con quali processi si è giunti alla formulazione da parte loro di certe politiche può essere molto utile per capire i loro limiti di

---

<sup>20</sup> Un'introduzione allo studio delle relazioni internazionali particolarmente attenta ai cambiamenti legati alla globalizzazione è quella di Baylis e Smith [2005].



applicazione. Vanno studiate anche le forme in cui è esercitato il loro potere.

4. E importante è anche il ruolo della Storia, la cui conoscenza è essenziale soprattutto allorché consideriamo società molto lontane da noi. Ad esempio, ci si può chiedere quanto dei fenomeni di privatizzazione del sistema scolastico in Cina è imputabile all'affermazione di idee neoliberiste, sia pure nell'ambito di uno stato *developmental*, e quanto invece ha a che fare con la robusta tradizione di scuole private precedente alla Rivoluzione. E, sempre per restare in Asia, l'esperienza delle Tigri Asiatiche, anche in campo scolastico, non si capisce se non ricordando alcuni fatti storici. Innanzitutto, la dominazione coloniale giapponese su alcune di esse, ma poi anche le perduranti propensioni alla politica delle "anatre in volo" lanciata dal Giappone negli anni Trenta<sup>21</sup> e riscoperta negli anni '70 [Gilpin 2000, 263].

5. Il rapporto fondamentale che va approfondito, tuttavia, secondo noi è quello con l'Economia. Ma qui va precisato che non si tratta tanto dell'interesse per il modello di attore di cui si serve questa disciplina né del tentativo di imitarlo o di reagire all'"imperialismo scientifico" degli economisti: più opportuno è cominciare a tener conto seriamente di alcune loro acquisizioni e soprattutto delle più recenti teorizzazioni in alcune aree.

Non è certo una esigenza nuova: anche in passato per comprendere fenomeni quali l'espansione dei sistemi scolastici o alcune riforme scolastiche proposte era necessario avere delle idee di base sulle politiche keynesiane di sostegno della domanda aggregata e sui meccanismi del mercato del lavoro nella prospettiva neoclassica o in quelle del "mercato segmentato."

Allo stesso modo, oggi per intendere le limitazioni o le nuove possibilità per l'azione dello stato è necessario sapere qualcosa sul "trilemma" della politica internazionale e, nel campo specifico dell'istruzione, tener conto di alcune teorizzazioni, sia pure non appartenenti all'Economia *mainstream*, come quella sulla "crescita endogena"<sup>22</sup>. Altre aree di studio che ai sociologi conviene tenere

---

<sup>21</sup> Era legata allora alla proposta di creare di un'area asiatica di sviluppo economico dominata dalla potenza egemone.

<sup>22</sup> Per una semplice introduzione al "trilemma" dell'Economia Internazionale e alle sue implicazioni per l'azione dello stato nella transizione dall'"Età d'oro del capitalismo" alla globalizzazione, si veda il lavoro di Rodrik [2000]. Sulla finanziarizzazione

sotto osservazione –per esempio, quanti sono interessati allo studio del *brain drain*- sono quelle dell'economia della conoscenza [Foray 2000] e della “nuova” economia della scienza [Dasgupta e David 1994].

Sulla base di quanto finora detto, possiamo anche pensare all'interdisciplinarietà in una nuova prospettiva. Come è stata intesa fin qui ha riguardato la necessità -qui per il sociologo dell'educazione- di conoscere le acquisizioni di altre scienze, in una prospettiva di *complementarietà* tra le varie fonti scientifiche di informazione e teorizzazione. Su questo punto abbiamo insistito sopra, anche indicando ciò che secondo noi dovrebbe contenere la “cassetta degli attrezzi” del sociologo dell'educazione. Ma c'è un altro importante aspetto dell'interdisciplinarietà, su cui Evans [2005] ha richiamato l'attenzione.

Partendo dalla teoria della crescita endogena ed osservando come tutto un interessante insieme di progressi siano stati fatti dall'Economia, conclude: “Tuttavia, gli strumenti analitici ed i presupposti dell'Economia forniscono poco “vantaggio comparativo” nell'esplorazione delle loro implicazioni e nel rispondere alle sfide che presentano. Rispondervi richiede conoscenze nell'analisi delle organizzazioni e delle culture, il tradizionale settore di competenza dei sociologi. Questioni di politica, potere e governance –il *core* delle conoscenze degli scienziati politici- sono ancora più centrali” (p. 105).

Questo pone in termini diversi dal passato la questione dei rapporti interdisciplinari, perché fa vedere possibili *sinergie* e dà una prospettiva nuova all'approccio che più di altri sottolinea la necessità di un'impresa interdisciplinare: quello della *Political Economy*, dalla quale si sono sviluppate in un processo storico di specializzazione le varie scienze sociali.

Nel lavoro citato Gilpin [2001], muovendo dal suo punto di vista di studioso di *International Political Economy*, sottolinea

---

dell'economia in generale si veda Andriani [2006] e, per le conseguenze sulla vita dell'impresa, Gallino [2005]. Per la teoria della crescita endogena, il contributo di Evans [2005] e, nell'ambito di una trattazione più generale che riguarda tutte le “nuove” teorie economiche, il libro di Gilpin [2001, Capp. 3 e 4], sono delle ottime fonti. In italiano, il libro di Checchi [1997] fornisce una buona introduzione al punto di vista degli economisti su istruzione e disuguaglianza (economica). Sul istruzione e mercato del lavoro nella prospettiva neoclassica e in quella del mercato segmentato cfr. Cobalti [1981].

l'importanza delle “nuove teorie economiche” per il ruolo che vengono ad attribuire allo stato nella politica economica. In quanto sociologi, con Nee e Swedberg [2005], potremmo fare riferimento a quello che è stato chiamato l' *institutional turn* e alla nuova importanza attribuita al concetto di istituzione sociale, su cui lavorano sociologi, economisti, scienziati politici: esso appare essenziale per capire le caratteristiche del capitalismo contemporaneo [Nee e Swedberg 2005] e quindi della globalizzazione<sup>23</sup>.

### 3. Estensione del campo di indagine e qualità dei dati

L' “International” della *Political Economy* proposta qui richiama alla necessità di uscire dai confini nazionali, per estendere l'indagine alla gamma più ampia possibile di stati nazionali, fino all'adozione di un punto di vista globale<sup>24</sup>. In questo paragrafo ci chiederemo quali cambiamenti, in questo senso, devono avvenire nella Sociologia dell' Educazione allorché studia il rapporto tra istruzione e globalizzazione.

L'adozione di una prospettiva globale ha un potenziale, positivo, effetto di “sprovvincializzazione” della ricerca in questo campo, sia che questa rifletta prevalentemente interessi italiani o che sia espressione del mondo anglosassone, soprattutto statunitense. In effetti, oggi è sempre meno difendibile un'attenzione esclusiva a ciò che accade in Italia, nel mondo anglosassone o nei paesi più sviluppati: sono finiti i tempi in cui, con Parsons, si poteva teorizzare la società americana per fare discorsi sul mondo, parlare di modernizzazione per intendere la necessità di seguire il modello della modernità occidentale da parte degli altri paesi, o –per restare nel campo dell'istruzione- trattare dell'università americana per intendere l'università in generale. E se non vogliamo fare riferi-

---

<sup>23</sup> Anche la distinzione tra beni pubblici e privati, tanto importante per capire le trasformazioni dell'istruzione legate alla globalizzazione, è un terreno di incontro tra sociologi, economisti e politologi [Callon 1994].

<sup>24</sup> Come si è ricordato sopra, l'PIPE è la disciplina che ha da più lungo tempo trattato di globalizzazione. A sottolineare il fatto che essa è sempre meno “internazionale” e sempre più “globale” vari autori, già nel titolo dei loro testi, hanno cominciato a parlare, invece, di “Global Political Economy”: oltre al già citato Gilpin, anche Cohn [2003], O'Brien e Williams [2004] e Ravenhill [2005].

mento unicamente al lavoro dei funzionalisti, basta ricordare come furono presentate ed accolte le conclusioni di Jencks sugli effetti ridotti della scolarizzazione negli Stati Uniti: come una prova, cioè, degli scarsi effetti delle risorse scolastiche *tout court* in rapporto alle risorse sociali e culturali della famiglia di provenienza<sup>25</sup>.

Parlare di globalizzazione ed istruzione implica, invece, la necessità di estendere le indagini al più ampio ventaglio possibile di paesi e magari di verificare ipotesi (o almeno tentare di) su scala mondiale. Questo significa che alcune pratiche in uso sono destinate ad apparire sempre più come un limite di molte analisi sociologiche dell'istruzione: così, il lavoro di Schizzerotto e Barone (ma non solo il loro, naturalmente), che pur esprime una forte opzione in favore dell'approccio comparativo, in realtà si limita ai paesi dell'OCSE, anche se talora sono usati dati sui *curricula* basati sui lavori del gruppo di Meyer<sup>26</sup>; lo stesso avviene nel caso del libro di Fischer. In ciò i due testi si distaccano dall'approccio di un lavoro americano di Sociologia dell'Educazione, quello del Brint [1998], dove è maggiore l'interesse per quello che succede anche al di là dell'area dei paesi sviluppati, anche se, purtroppo, è stato scelto di non tradurre in italiano un capitolo in cui questo interesse più si esprimeva<sup>27</sup>.

Naturalmente, si può obiettare che c'è una ragione importante per tutto ciò ed è che in questi paesi –e solo in questi- esistono solide basi di dati di ricerca sociale che consentono alcune analisi

---

<sup>25</sup> Oggi l'importanza del *background* familiare è variamente qualificata, anche se i meccanismi in azione non sono sempre chiari nei contesti dei diversi paesi. Ad esempio, da analisi sui sistemi scolastici nel III e IV Mondo oggi si sa che gli effetti delle risorse scolastiche sono maggiori qui che altrove [Heyneman e Loxley 1983]. Un recente articolo di Carnoy e Marshall [2005] sul "mistero" del successo degli studenti di Cuba in matematica e nelle prove di linguaggio, rispetto ai paesi dell'America Latina, pone l'accento, invece, sul "capitale sociale collettivo", cioè sul contesto generale della società cubana, che sarebbe più favorevole di altre all'apprendimento degli studenti. Secondo Carnoy e Marshall (p. 260), comunque, anche tenendo conto di ciò, il mistero cubano rimane tale.

<sup>26</sup> I quali, però, a parte ogni considerazione sulla loro qualità, non sono molto utili per essere usati per rispondere alle domande che ci si è posti qui. Così, ad esempio, date le caratteristiche del loro approccio teorico, Kamens e Benavot [2004] non sembrano cogliere la discontinuità profonda tra il progetto di scuola comprensiva del II Dopoguerra e le trasformazioni successive. Anche la "volatilità" che i due studiosi trovano nei loro dati sull'andamento nel tempo dei *curricula* scolastici potrebbe indicare che non sono state incluse nelle analisi le variabili appropriate per modellare il fenomeno.

<sup>27</sup> Si tratta del Capitolo 3, "Schooling in the Developing World".

comparative. Su questo punto, però, si possono fare due osservazioni.

La prima è che non è vero che manchino dati al di fuori dei paesi dell'OCSE: essi sono reperibili presso le organizzazioni internazionali e soprattutto UNESCO, Banca Mondiale e OCSE stessa.

L'UNESCO, innanzitutto, con l'"UNESCO Institute for Statistics" (UIS) ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)), costituito nel 1999 a Montreal in Canada; l'istituto pubblica dal 2003 un rapporto annuale: il Global Education Digest, disponibile nel sito dell'Istituto. La Banca Mondiale ([www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)) è una ricchissima fonte di dati e di ricerche; su un tema cui faremo qui più volte riferimento, il *brain drain*, la Banca Mondiale ha pubblicato recentemente dati molto attesi [Docquier e Marfouk 2006]<sup>28</sup>. All'OCSE ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)), poi, si devono –tra tanti altri– i dati forse più noti: quelli contenuti nella pubblicazione a periodicità annuale "Education at a Glance", con statistiche e ricerche speciali sulla scolarizzazione in molti paesi, e poi quelli ancora più famosi della ricerca PISA (*Programme for International Student Assessment*).

La qualità dei dati raccolti da queste organizzazioni è stata spesso oggetto di discussione in passato, soprattutto con la contrapposizione tra dati della Banca Mondiale (giudicati i migliori) e quelli dell'UNESCO.

Un punto da sottolineare è che non si è trattato solo di un dibattito dai contenuti tecnici. In particolare, la raccolta di dati che consentissero confronti tra sistemi scolastici nazionali ha visto l'impiego di due approcci diversi: da una parte, quello che Cusso e D'Amico [2005] hanno chiamato il "comparatismo dello sviluppo", con una raccolta di dati concepita in termini delle vecchie politiche dello sviluppo e della *mission* dell'UNESCO di aiuto agli stati per il conseguimento di obiettivi di estensione del diritto all'istruzione. Dall'altra, il "comparativismo della globalizzazione": quest'ultimo, che sembra essersi affermato più recentemente, è molto più strettamente collegato alle riforme neoliberiste della

---

<sup>28</sup> Anche l'Unione Europea con l'Eurostat ([ecp.eurostat.ec.europa.eu](http://ecp.eurostat.ec.europa.eu)) fornisce statistiche e dati di ricerca.

globalizzazione, che pongono l'accento sugli standard, e alla condizionalità dei prestiti delle organizzazioni internazionali<sup>29</sup>.

Secondo Dale [2005] queste pratiche si sono imposte, negli anni '90, anche all'UNESCO e ciò ha comportato –nonostante l'apparenza puramente tecnica della modifica delle procedure– un cambiamento delle finalità dell'organizzazione in questo campo<sup>30</sup>. E' un esempio, secondo questo autore, di come il potere non si presenta solo nella forma dell'imporre decisioni, ma anche in quella dello stabilire le “regole del gioco” e ciò che deve intendersi per istruzione [Lukes 2005].

Oltre che presso le organizzazioni internazionali, ci sono poi anche ampie basi di dati in organizzazioni nazionali: ad esempio, negli Stati Uniti vari centri di ricerca studiano l'istruzione nel mondo. Così, per quanto riguarda le politiche della nuova destra in America Latina, ma anche altrove, il “National Center for the Study of Privatization in Education” (NCSPE) ha svolto un esteso lavoro di documentazione.

Il centro, diretto da Levin (un economista dell'istruzione noto per i suoi lavori anche ai sociologi), ha sede presso il *Teachers' College* della Columbia University di New York. Il suo scopo istituzionale è quello di studiare il fenomeno della privatizzazione della scuola, senza assumere un orientamento di parte sul fenomeno. Il centro ha un sito ([www.ncspe.org](http://www.ncspe.org)) presso cui sono disponibili molti paper di ricerca.

In materia di istruzione superiore è attivo il PROPHE (“Program for Research on Private Higher Education”) ([www.albany.edu/dept/eaps/prophe](http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe)), diretto da Levy. Si tratta di un'organizzazione analoga al NCSPE con la quale intrattiene rapporti e che, anch'essa, rende disponibili in rete i suoi paper di ricerca.

---

<sup>29</sup> Secondo gli autori “per comparativismo della globalizzazione intendiamo che le organizzazioni [di raccolta dei dati] definiscano ed usino il confronto statistico non solo per effettuare un monitoraggio più stretto delle riforme dell'istruzione, ma anche per sostenere il cambiamento del modo in cui vengono prese decisioni di politica internazionale: vale a dire che più potere è dato a tecnici ed esperti che non alle assemblee intergovernative, quando si tratta di definire la *mission* dei programmi statistici internazionali” (p. 201). Un interessante lavoro critico nei confronti delle comparazioni internazionali dei risultati scolastici (dalle ricerche dell'IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, degli anni '60 alla ricerca PISA) è quello di Normand [2003].

<sup>30</sup> Sullo stesso argomento vedi anche Cusso [2006].

Se è vero che esistono molti dati, che consentirebbe analisi primarie e secondarie, va anche riconosciuto che essi non si presentano sempre nella forma che più è gradita ai ricercatori sociali: ci riferiamo qui, in particolare, a ricerche condotte mediante *sample survey* su campioni probabilistici della popolazione.

Qui, però, bisogna riconoscere che per loro natura –sono ricerche assai complesse e costose- esse pongono forti vincoli al ricercatore. Il primo e fondamentale è che non si può realisticamente sperare che la loro copertura si estenda al di là dell'area dei paesi più sviluppati.

Qui si pone un problema che si è presentato in passato agli studiosi di mobilità sociale comparata, in un campo, cioè, che da sempre ne ha fatto largo uso. Nell'impossibilità di condurre una ricerca su scala mondiale in un gran numero di paesi - cosa di cui pure si parlò e che sembrò realizzabile alla fine degli anni '80- si sono contrapposte nell'uso di dati già esistenti due strategie. Quella di Ganzeboon, Luijkx e Treiman [1989] portò all'analisi di dati su molti paesi, anche se la loro qualità era dubbia<sup>31</sup>. Diversa la strategia di Erikson e Goldthorpe [1993] e, in campo scolastico, quella di Shavit e Blossfeld [1993] e Shavit e Muller [1998]: questi autori, infatti, hanno puntato solo a quei casi della cui qualità dei dati si poteva essere certi. Naturalmente, il prezzo di questa seconda opzione è stato alto: la copertura è stata assicurata per pochi stati<sup>32</sup>.

Dal dilemma sull'uso del *sample survey* non si esce, se non riconoscendo che la tematica dei rapporti tra istruzione e mobilità - ampiamente presentata nel libro di Schizzerotto e Barone, anche in considerazione del fatto che questa area di ricerca empirica è poco praticata in Italia- è solo una di quelle importanti per comprendere i fenomeni scolastici e forse non è quella che più è stata toccata dalla globalizzazione (cfr. par. 4.4). Se si riconosce questo, si possono privilegiare altri tipi di dati e di analisi, che consentono di guadagnare in estensività - e questo, come si è detto, è importante trattando di globalizzazione - quello che si perde in profondità.

---

<sup>31</sup> Un problema analogo confronta i dati del gruppo di Meyer, che però, muovendosi in una prospettiva di ricerca assai diversa da quella fondamentalmente positivista degli studiosi di mobilità citati sopra, si pongono il problema in termini diversi.

<sup>32</sup> 10 stati nel primo caso e 13 nel secondo e terzo.

Insomma, il *sample survey* non è l'unico metodo e per di più pone vincoli pesanti all'estensione della ricerca. Possiamo, inoltre, aggiungere che l'uso di questa tecnica pone anche altri problemi, che sono ben noti agli studiosi che la impiegano. Innanzitutto, per loro natura le ricerche di questo tipo richiedono anni di lavoro e spesso portano a pubblicazioni solo dopo molto tempo<sup>33</sup>. Inoltre, va ricordato che, pur basandosi su campioni molto numerosi, nelle analisi si arriva spesso a sottocampioni numericamente esigui, che ostacolano le elaborazioni statistiche: potrebbe avvenire, nel nostro caso, per l'individuazione del cambiamento, ad esempio, nei dati relativi alle coorti più giovani. Va ricordata, poi, la propensione, che si manifesta in maniera ricorrente ad esempio negli studi di mobilità, a dedicarsi più a problemi di metodo che di sostanza, con una tendenza –col crescere della sofisticatezza delle analisi- a dibattere su “effetti” ridotti, la cui entità non configura variazioni tali da farne fenomeni socialmente significativi, né tali da sopravanzare gli errori di misurazione da cui sono notoriamente affetti questi tipi di dati.

Dopo aver notato così che esistono dati anche al di fuori dei paesi OCSE, la nostra seconda osservazione è che se ci si limita a dati raccolti sui paesi più sviluppati, anche con strumenti diversi dal *sample survey*, si rischia di trascurare importanti fenomeni che toccano direttamente il rapporto tra globalizzazione ed istruzione. Qui ci limitiamo a riportare tre casi:

1. Quello della cosiddetta “rivoluzione della privatizzazione” nel campo dell'istruzione superiore, che costituisce una delle linee di tendenza più importanti a questo livello di istruzione. Essa riguarda paesi dell'Asia e dell'America Centrale oltre che – in Europa- i paesi ex socialisti (ma se ne sono avuti dei segni anche in Italia)<sup>34</sup>. E' stato osservato [Levy 2004] che si tratta di un fenomeno che pone problemi particolarmente al nuovo istituzionalismo di Meyer (sui cui dati si basano in parte Schizzerotto e Barone), che parla di tendenze all'isomorfismo delle strutture (anche scolastiche).

---

<sup>33</sup> Un caso limite è la ricerca di Erickson e Goldthorpe [1993], pubblicata quasi 20 anni dopo la raccolta della gran parte dei dati.

<sup>34</sup> Secondo Levy [2002] essa riguarda “una porzione importante e velocemente crescente di iscrizioni in Europa Centrale ed Orientale, Medio Oriente, Africa Nord e Sud Sahariana, Asia Orientale e Meridionale e America Latina” (p. 2).



2. Il secondo caso riguarda la funzione di “laboratorio” per le politiche dell’istruzione ispirate alle idee del neoliberismo di molti paesi dell’America Latina, a partire, naturalmente, dal Cile del generale Pinochet, primo paese a sperimentare le ricette degli economisti neoliberisti della scuola di Chicago. Esse sono state spesso il risultato delle pressioni esterne di organizzazioni internazionali (la Banca Mondiale e in Fondo Monetario Internazionale, soprattutto) con la promozione delle politiche di adeguamento strutturale.

3. Il terzo fenomeno è quello del *brain drain*. E’ un tema il cui studio, a partire dagli anni ’60 quando il termine fu coniato, ha avuto un andamento “carsico”, con periodici ritorni di interesse. Pur essendo preesistente alla globalizzazione, con questa ha assunto aspetti particolari.

Nel suo studio l’estensione del campo di osservazione è importante da due punti di vista: non solo, e non tanto, perché l’accesso ai paesi più sviluppati di soggetti la cui formazione scolastica, spesso di livello medio-alto, è avvenuta in lontani paesi, dotati di sistemi scolastici di cui bisogna conoscere le caratteristiche. Ma soprattutto perché negli ultimi anni non è più vero che solo polo di attrazione siano i paesi dell’OCSE, come mostrano i movimenti interni all’Africa e all’Asia: nel caso, dell’Africa, ad esempio, il Botswana attrae insegnanti dal Sud-Africa, cui questa mobilità pone dei problemi [Appleton, Sives e Morgan 2006].

Insomma, anche se continua ad essere vero che l’85% degli scambi riguarda l’attrazione esercitata dai paesi OCSE, rimane comunque una quantità significativa di persone che si muove verso altri stati (le Tigri Asiatiche, ma anche paesi del Golfo Persico) [Beltrame 2007], tanto che qualcuno ha sostenuto che con la globalizzazione il fenomeno viene ad acquistare caratteristiche interamente nuove: esistenza di policentrismo nei processi di attrazione, circolarità e temporaneità degli scambi (ad esempio, Saxenian [2005]). In tale situazione, si passerebbe dallo studio del *brain drain* a quello della *brain circulation*.

Per questi motivi –soprattutto la disponibilità in varie forme di materiali di ricerca e l’esistenza di fenomeni importanti che coinvolgono anche i paesi meno sviluppati- sempre meno è possibile per la Sociologia dell’ Educazione trascurare quanto sta avvenendo in paesi a basso reddito, in cui vive la maggior parte della po-

polazione mondiale, e basarsi sull'uso di metodi che comportano questa delimitazione.

#### 4. Un' agenda di studio per la Sociologia dell' Educazione

In questo paragrafo cercheremo di delineare -nello spirito di quanto detto sopra sull' approccio di (*International Political Economy* dell'istruzione- una nuova agenda per la Sociologia dell' Educazione. Ci si propone qui di indicare una serie di temi di studio, caratterizzati dal fatto che riguardano il fenomeno della globalizzazione, da una parte, e le trasformazioni dei sistemi scolastici, dall'altra. Essi appaiono meritevoli di approfondimento, sia nel senso della elaborazione teorica che dell'analisi di dati disponibili o eventualmente da raccogliere anche sulla base di ipotesi che è già possibile fare. Un punto importante da sottolineare è che questa nuova agenda va intesa come integrativa e non sostitutiva di quella presente.

La prima questione che si impone all'attenzione dello studioso di Sociologia dell' Educazione è quella di capire in che rapporto sta la globalizzazione con l'istruzione e, più precisamente -se vogliamo limitarci, con gli autori dei due testi italiani citati sopra, al campo dell'istruzione scolastica- con quell'insieme di cambiamenti che sono stati chiamati "la ristrutturazione dell'istruzione" [Halsey *et al.* 1997; Daun 2002]. Passeremo poi a proporre tre altri temi: il rapporto tra globalizzazione e un altro tipo di riforme ad essa collegabili, le "riforme di competitività; lo studio delle organizzazioni internazionali per il loro contributo alla definizione delle politiche scolastiche e, infine, riserveremo qualche nota al tema "classico" dei rapporti tra istruzione e mobilità.

##### 4.1. Globalizzazione e istruzione<sup>35</sup>

Si tratta qui -innanzitutto- di definire più precisamente il fenomeno che metteremo in relazione alla globalizzazione. Ritenia-

---

<sup>35</sup> E' qui sintetizzata l'interpretazione proposta da Cobalti [2006], cap. 3, par. 2.

mo che nel periodo che grosso modo coincide con lo sviluppo della forma attuale di globalizzazione (gli ultimi 25 anni) siano intervenuti importanti cambiamenti nei sistemi scolastici nazionali: possiamo sintetizzarli nelle due linee di tendenza verso il decentramento e verso la privatizzazione<sup>36</sup>. Congiuntamente, essi vengono a definire quelle che possiamo chiamare le “riforme di governance” dell’istruzione. E poiché in argomento le opinioni degli autori dei due testi italiani sono parzialmente diverse, prima di procedere ci occuperemo delle loro tesi<sup>37</sup>.

Mentre nulla dicono i tre studiosi relativamente alle crescenti forme di privatizzazione dell’istruzione, per quanto riguarda il decentramento, in sintesi, gli autori dei due manuali sembrano propendere per un’ipotesi di “convergenza a metà strada”, in cui sistemi prima accentrati diventano parzialmente decentrati, mentre in altri casi avviene l’opposto [Fischer 2003, 21-2; Schizzerotto e Barone 2006, 76-7, 168-9]. E a questo proposito viene citato il caso dell’*Education Act* del 1988 nel Regno Unito, che presentava aspetti di ricentralizzazione di un sistema tradizionalmente decentrato.

Viceversa, noi pensiamo invece che la tendenza al decentramento sia stata ben documentata, nonostante singoli casi di riaccentramento<sup>38</sup>. Ci limitiamo qui a riportare la sintesi di Arenas [2005], ripresa dall’ “International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research”: il “decentramento avviene col

---

<sup>36</sup> Rimandiamo a Cobalti [2006] per una più precisa documentazione e per un chiarimento sui due termini, la cui semplicità è ingannevole: non solo decentramento e privatizzazione si presentano in forme diverse, ma decentramento e accentramento possono convivere: è questo il caso -in un altro settore- della “concentrazione senza centralizzazione” nelle imprese [Andriani 2006, 199].

<sup>37</sup> Per quanto riguarda la convergenza dell’istruzione secondaria a livello ordinamentale, di cui parlano Schizzerotto e Barone (p. 77), con una “crescente diffusione del modello anglosassone della scuola comprensiva”, questa appare dubbia anche alla luce delle fonti da loro citate [Kamens e Benavot 2004]: I due autori del gruppo di Meyer concludono, infatti, che “la nostra congettura è che ci possa essere una crescente diversità tanto all’interno che tra le nazioni” (p. 9). Una delle ragioni alla base di ciò sarebbe il trend verso il decentramento, da loro riconosciuto. La loro conclusione, tuttavia, è che: “Mentre il mondo è diventato un posto più vario dal punto di vista dell’istruzione, è utile ricordare però che questa varietà è limitata dagli imperanti “modelli mondiali” su come istruire i giovani” (p. 9), dove è evidente l’impiego di un *fiat* teorico.

<sup>38</sup> Una alternativa al decentramento volta ad accrescere la partecipazione democratica alla gestione dell’istruzione superiore è la *Municipalizzazione* nel Venezuela di Chavez [Muhr e Verger 2006].

trasferimento di autorità e responsabilità finanziaria da un governo centrale alle regioni, ai comuni o direttamente alle scuole, abbinato in alcuni casi dall'aumento della fornitura privata dell'istruzione con strategie di mercato". Secondo questo autore, "le politiche, infrastrutture ed ideologie che in passato sostenevano la centralizzazione, l'universalismo ed un processo decisionale dall'alto verso il basso, sono state sostituite da un certo grado di decentramento, localismo, e strategie dal basso in alto. Questi cambiamenti, originatisi in America del Nord ed in Europa, sono stati adottati rapidamente da governi in America Latina, Asia, Africa ed Europa Orientale e ciò è stato in gran parte dovuto alle influenze di agenzie multilaterali, come la Banca Mondiale ed il Fondo Monetario Internazionale" (p. 583)<sup>39</sup>.

Un aspetto molto importante di queste due tendenze -in qualche modo congruente con un'idea di globalizzazione come insieme di processi contraddittori che portano tanto ad uniformità che a differenze- è che, di per sé, esse sono destinate a rendere più dissimili, piuttosto che più uniformi, i vari sistemi scolastici. E ciò perché con esse l'articolazione del sistema viene a dipendere più strettamente di quanto lo sia ora da istanze locali (ai vari livelli) e/o dai progetti culturali dei gruppi che ne controllano parti. In quanto tali, esse costituiscono una sfida a quelle teorie che sostengono il crescente l'isomorfismo delle strutture scolastiche.

Sul nesso tra globalizzazione e ristrutturazione dell'istruzione lo schema esplicativo proposto qui -che al momento costituisce un insieme di ipotesi di ricerca- pone al centro dell'analisi le trasformazioni dello stato, tanto nel produrre globalizzazione, che nell'essere, in varie forme, condizionato da essa.

Le trasformazioni dell'azione dello stato a livello nazionale ed internazionale ad opera di certe politiche (*in primis* quelle della nuova destra di Reagan e della Thatcher, in seguito fatte proprie anche da molte posizioni della "Terza Via" di Clinton e di Blair) sono stati tra i fattori più importanti per avviare prima e sostenere

---

<sup>39</sup> Tanto che alla fine degli anni '90 B. Levin [1998] aveva parlato di un' "epidemia" di riforme del decentramento nei paesi OECD. L'impressione di trovarsi di fronte ad una nuova "regola magica" per la riforma della scuola sta alla base anche del libro di Bottani [2002].

poi i processi di globalizzazione<sup>40</sup>. In questo “pacchetto” di politiche, o se si vuole nel paradigma neoliberista, è inserito un progetto di cambiamento dell'apparato dello stato anche in campo scolastico, che va nel senso della riduzione dell' impegno statale mediante decentramento e privatizzazione. In questa comune origine sta dunque parte del nesso globalizzazione/istruzione.

In un processo di causazione circolare –qui viene usato uno dei concetti più caratteristici del “vecchio” istituzionalismo- le conseguenze di queste trasformazioni hanno retroagito, rafforzando le scelte iniziali: ad esempio, i “tagli” alle spese dello stato anche per l'istruzione sono state considerate l'unica alternativa possibile nel mutato contesto di un mondo globalizzato<sup>41</sup>.

Per capire la natura delle politiche in questione riteniamo che sia di fondamentale importanza studiare la natura delle idee che le hanno ispirate: si tratta del neoliberismo, “che è in primo luogo una teoria di pratiche economiche che sostiene che il benessere individuale può essere sviluppato con lo sprigionamento delle libertà imprenditoriali e delle abilità individuali in un quadro istituzionale caratterizzato da forti diritti di proprietà, libero mercato e libero scambio. Il ruolo dello stato è di creare e conservare un quadro istituzionale appropriato a tali pratiche” [Harvey 2005, 2].

Si tratta di un fattore –l'importanza di alcune idee per lo sviluppo della forma contemporanea di globalizzazione- sulla cui si è ormai accumulata una vasta letteratura [Marchak 1991; Touraine 2001; Harvey 2005, 2006; Blyth 2002; Saad-Filho 2005; Halimi 2006], che non è necessariamente in antitesi alle posizioni di quanti vedono le ristrutturazioni dello stato alla luce dei cambiamenti del modo di produzione. In questa interpretazione la globalizzazione –in quanto progetto politico neoliberista ed espressione di un particolare *policy paradigm*- è (anche) il prodotto di una serie di elaborazioni teoriche sul mercato e sulla sua importanza come meccanismo di regolazione nella società.

---

<sup>40</sup> Nel caso della globalizzazione finanziaria, ad esempio, l'importanza delle politiche di *deregulation* di certi stati è documentata nel lavoro di Helleiner [1994].

<sup>41</sup> La sindrome TINA (“there-is-no-alternative”), dall'espressione più volte usata dalla signora Thatcher, è un esempio di questo processo.

Messe a punto e diffuse dai *think tank* della nuova destra anglosassone<sup>42</sup>, queste idee si sono tradotte in politiche che hanno favorito la globalizzazione e, al tempo stesso, portato a ristrutturazioni dei sistemi scolastici. Tali politiche sono state successivamente rafforzate, in un processo di causazione circolare, dalle loro conseguenze (ad esempio in termini di riduzione dei poteri degli stati e di propensione degli stessi a diminuire i loro impegni nel sociale) e dall'azione diretta di alcune organizzazioni internazionali – anch'esse create dagli stati-, che ne sono diventate gli alfieri (soprattutto Organizzazione Mondiale del Commercio, Banca Mondiale, OCSE e Fondo Monetario Internazionale).

In campo scolastico, la loro applicazione ha portato a cambiamenti nel senso della privatizzazione e del decentramento, anche se data la natura complessa di questi fenomeni essi hanno avuto motivazioni e cause anche assai diverse: ad esempio, restando nel campo delle idee, le pratiche di decentramento sono state sostenute anche da posizioni di sinistra. Un caso recente di origine complessa delle riforme scolastiche è quello del Giappone negli anni 2000: esse sono, secondo Motani [2005], l'esito anche di una concordanza su alcuni punti tra istanze neoliberiste e neoconservatrici, da una parte, e progressiste, dall'altra.

Da notare che in questa prospettiva la riforma dello stato (e dell'istruzione) ha preceduto la globalizzazione economica, da cui è stata successivamente rinforzata<sup>43</sup>.

Tutto ciò impone all'attenzione dei sociologi due temi: quello delle idee e delle loro conseguenze e quello dei loro diffusori: organizzazioni internazionali, comunità epistemiche<sup>44</sup> e *think tank*.

---

<sup>42</sup> Negli Stati Uniti i più famosi sono l'Heritage Foundation, l'American Enterprise Institute, la Brookings Institution e il Cato Institute. In Gran Bretagna l' Institute of Economic Affairs ha contribuito a diffondere le idee sulle "sette virtù" del mercato nell'istruzione [Gibbs 2001; McCowan 2004].

<sup>43</sup> Anche Mok [2005] ha osservato –in relazione alle riforme dell'amministrazione pubblica promosse da Reagan e dalla Thatcher- che "la globalizzazione deve essere intesa più come una forza che *accelera* il cambiamento nella pubblica amministrazione che come una che lo *avvia*" (corsivo in originale) (p. 295).

<sup>44</sup> Secondo Haas [1992] "Una comunità epistemica è una rete di professionisti con una riconosciuta competenza in un campo particolare ed una autorevole rivendicazione ad una conoscenza rilevante per le politiche entro quel campo ed area di questioni. ....Secondo la nostra definizione ciò che tiene assieme i membri di una comunità epistemica è la comune credenza o fede nella verità ed applicabilità di particolari forme di conoscenza o di verità specifiche" (p.3).

Il ruolo delle idee interessa per capire il cambiamento sociale (in questo caso scolastico), siano esse intese come fattori causali che come “discorsi”. Si tratta di un tema squisitamente sociologico, centrato sulla contrapposizione interessi/idee, dibattuto a lungo e che ha trovato varie soluzioni, a partire dalla famosa metafora di Weber dei treni e della forza trainante della locomotiva (gli interessi) e degli scambi, che li dirigono da una parte o dall'altra (le idee). Esso ha a che fare con le spiegazioni di ordine istituzionalista e le loro forme e, in questo caso particolare, con i modi diversi in cui le idee sono concettualizzate [Campbell 2004]. Il contributo dei sociologi dell'educazione con uno studio sull'importanza di alcune specifiche idee in campo educativo potrebbe avere una portata più generale.

Tuttavia, una risposta provvisoria di questo tipo alla domanda: “Che rapporto c'è tra istruzione e globalizzazione?” anche se ha il merito di indicare una linea di indagine da approfondire, pone vari problemi. In particolare, si tratta di capire quali idee sono state importanti nel campo dell'istruzione. Una prima risposta è che lo sono state quelle attinenti alla riforma dello stato nel senso della sua progressiva riduzione e sostituzione col mercato (le teorie della scelta pubblica, cui accenna anche Fischer [p. 23]) e quelle di alcuni economisti, soprattutto Friedman, con i suoi contributi specifici in campo scolastico: come è noto, questo studioso, tuttora molto impegnato, con la moglie Rose, politicamente in questo campo ([www.friedmanfoundation.org](http://www.friedmanfoundation.org)), è stato il primo propugnatore dei buoni scuola (*voucher*).

Di nuovo, va sottolineato che si tratta di idee di portata assai generale, che va ben al di là del campo scolastico. La loro diffusione ha fatto parlare autori come Crouch [2003] di “postdemocrazia”, Leys [2001], di “politica trainata dal mercato”, e a far porre l'interrogativo a Self [1993] sul “governo del mercato?”.

---

Per quanto riguarda il ruolo della comunità epistemica degli economisti nella transizione al neoliberismo dei paesi dell'Europa dell'Est, cfr. Bockman e Eyal [2002] e per la diffusione dell'idea di privatizzazione cfr. Kogut e Macpherson [2004]. Importante nel campo dell'istruzione è stato il ruolo di una comunità epistemica operante presso l'Organizzazione Mondiale del Commercio nella ridefinizione dei servizi (istruzione compresa) come beni commerciabili [Drake e Nicolaidis 1992].

#### 4.2. *Le riforme di competitività*

L'insieme di ipotesi che abbiamo fatto sopra sul nesso istruzione/globalizzazione riguarda ristrutturazioni scolastiche causate *anche* dall'applicazione di idee generali sulla riforma della società in senso neoliberista, il cui impatto è stato rafforzato dall'azione di vari meccanismi.

Secondo Carnoy [1999] i cambiamenti dell'economia mondiale hanno portato anche a quelle che egli chiama le "riforme spinte dalla competitività"<sup>45</sup>, il cui scopo è stato di "migliorare la produttività economica migliorando la "qualità" della forza lavoro" (p. 37). Tra queste lo studioso colloca, oltre al decentramento, l'accento sugli standards, tanto della qualità degli studenti che dei docenti.

Si apre un campo di indagine perché vanno chiariti due punti: innanzitutto, come il discorso sulla qualità e sugli standard dell'istruzione, portato avanti da governi ed organizzazioni internazionali<sup>46</sup>, si collega a discorsi più generali sul modo in cui può essere cercata la competitività delle nazioni in un'economia globale. In secondo luogo, si tratta di spiegare le ragioni del successo di alcune di queste politiche di competitività in determinati paesi.

Sulla prima questione, Brown e Lauder [1996] hanno mostrato come, a dispetto dell'universale consenso sull'importanza dell'istruzione, si possono seguire strategie alternative per lo sviluppo dell'economia, rappresentate con la dicotomia neofordismo / post-fordismo. Si tratta di scelte con profonde conseguenze sul modo in cui la competitività è ricercata anche mediante politiche in campo scolastico.

Nel primo caso, le politiche economiche della nuova destra con la loro accentuazione dell'importanza del mercato, portano ad un modello cui "l'obiettivo principale è l'aumento della competi-

---

<sup>45</sup> Carnoy considera due altri tipi di riforme: quelle "spinte dalle finanze" (l'idea è che nel nuovo clima di concorrenza mondiale per attrarre capitale siano necessari degli "adeguamenti strutturali", nel senso più ampio, e "ridurre la spesa pubblica nell'istruzione") (p. 42) e le riforme "spinte da considerazioni di equità", che in genere riguardano gruppi sottoprivilegiati per istruzione e/o per condizione sociale, anche se le considerazioni relative alla competitività rimangono importanti.

<sup>46</sup> Particolarmente attiva in questo campo è l'OCSE e lo stesso progetto PISA, che cerca di misurare non solo la qualità dei singoli studenti, ma quella di interi sistemi scolastici nazionali, non si capisce se non inquadrato in questa ottica.



vità dei lavoratori con la crescita della flessibilità sul mercato del lavoro mediante la riduzione dei poteri dei sindacati...” (p. 177). Le riforme economiche di mercato che si accompagnano a questo modello conducono ad un’economia “caratterizzata da insicurezza e dalla creazione di un gran numero di posti di lavoro a basso livello di qualificazione e salario” (p. 179). Da parte loro, le riforme scolastiche di mercato portano ad una segregazione scolastica sulla base di caratteristiche sociali, con “un massiccio spreco di talenti nel caso in cui bravi studenti figli della classe operaia si trovano intrappolati in scuole che non danno loro l’opportunità di accedere all’università” (p. 177).

Il secondo tipo ideale, quello dell’economia post-fordista, cerca di dar vita ad un “capitalismo del produttore”, anziché del mercato (Dore)<sup>47</sup> in cui lo sviluppo di una manodopera qualificata diventa un fine prioritario. L’obiettivo è la creazione di un’economia “magnete”, caratterizzata dalla presenza di posti di lavoro ad alta qualificazione e ben pagati. L’accento sulla competitività si salda con i discorsi sulla società e l’economia della conoscenza, per i quali la crescita dell’istruzione, anche durante tutto il corso della vita, è vista come una medicina miracolosa.

Secondo i due studiosi queste politiche sono state seguite, nel primo tipo ideale, da paesi come Regno Unito e Stati Uniti, nel secondo, da Singapore, Giappone, Germania. La distinzione tra questi due modelli è analoga a quella di Ashton e Green [1996] tra una “via bassa” ed una “via alta” delle politiche dell’istruzione e tocca anche le questioni dell’addestramento professionale e del *brain drain*. Il punto fondamentale che va sottolineato qui è che esistono modalità diverse di ricercare la competitività, con dirette ripercussioni in campo scolastico.

Quanto alla possibilità di dar vita ad un’economia post-fordista, i due autori cercano di mostrare i limiti in cui le politiche economiche degli anni ’90, con l’affermazione della “Terza Via” di Clinton e Blair, possono costruire un’economia “magnete” e risolvere con un aumento del livello di istruzione problemi come disuguaglianza, povertà o disoccupazione. Fondamentalmente, le criti-

---

<sup>47</sup> In questa prospettiva “il capitalismo del produttore sta in forte contrasto con il capitalismo di mercato, in cui il prezzo ed il profitto a breve termine sono i criteri chiave per la gestione delle imprese.” (p. 179). Come si vede, si tratta di una delle tipologie dicotomiche che descrivono le “varietà dei capitalismi”. Su questo tema ritorneremo sotto.

che dei due autori a questo progetto riguardano il fatto che per funzionare esso richieda interventi dello stato più forti di quelli che queste politiche contemplano<sup>48</sup>.

La quantità e la qualità dell'investimento pubblico nel sistema scolastico è solo un aspetto della competitività attraverso l'istruzione. Altrettanto importante è la questione dell'addestramento professionale sul posto di lavoro. Qui secondo Brown e Lauder il modello neo-fordista rischia di far cadere nella *low-skills trap*, per la quale la ricerca dell'interesse individuale da parte delle imprese e dei lavoratori porta ad una situazione in cui il livello di addestramento rimane a livelli bassi: fondamentalmente, in una situazione in cui è consentita la mobilità tra imprese dei lavoratori, le loro abilità diventano un bene collettivo agli occhi dei datori di lavoro. Si avvia allora una dinamica del *free rider*, in cui ciascun imprenditore ha più interesse ad attingere al serbatoio di lavoratori addestrati da altri, che ad addestrarli in proprio<sup>49</sup>. Si arriva così - secondo una dinamica studiata da Streek [1989] - ad una situazione insoddisfacente per tutti.

Recentemente i due autori [2006] hanno approfondito la loro analisi in un articolo in cui hanno discusso la speranza di alcuni paesi (il loro riferimento è a Regno Unito e Stati Uniti, ma molte considerazioni si possono applicare ad altri paesi sviluppati) di essere i soli a creare un' economia "magnete". Anche se ne avessero la volontà politica e fossero disposti a mettere in gioco le risorse necessarie - questa la tesi di Brown e Lauder - le realtà di alcuni paesi cosiddetti emergenti mostra come essi si stiano mettendo, con maggior successo, sulla stessa strada, mentre l'azione delle multi-

---

<sup>48</sup> La critica si basa sulla constatazione di una continuità di fondo tra le politiche della "Terza Via" e quelle neoliberiste: per un'analisi economica di queste politiche nel Regno Unito che conclude in questo senso cfr. Arestis e Sawyer [2001]. La critica di Brown e Lauder alle politiche dei "modernizzatori" della Terza Via riguarda anche l'abbandono delle tematiche dell'uguaglianza, nella speranza - che i due autori considerano poco giustificata - che l'aumento di ricchezza risolva tutti i problemi dei più poveri.

<sup>49</sup> In questi casi l'intervento dello stato nella promozione dell'addestramento professionale può rappresentare una soluzione.

Le differenti politiche di istruzione ed addestramento professionale sono al centro della distinzione che Pontusson [2005], uno studioso di Scienza Politica, fa, sulle orme della teoria delle "varietà dei capitalismi", tra SME (*social market economy*) e LME (*liberal market economy*). Si rimanda a questo testo per una discussione sui vantaggi competitivi che i differenti sistemi di formazione danno ai paesi SME e LME per la competizione nel settore manifatturiero e dei servizi.

nazionali si orientano sempre di più verso la ricerca di livelli alti di istruzione in paesi con bassi livelli salariali (gli autori citano i casi di Cina, India e Russia).

Di fronte a queste situazioni di successo –è questo il secondo punto da approfondire- diventa importante capirne le ragioni, spiegare come in alcuni contesti si riesce a superare il pericolo della “trappola” del basso livello delle competenze e a controllare il fenomeno del *brain drain*, o addirittura a trarne vantaggio.

Consideriamo innanzitutto le riforme più complessive, o “sistemiche”, come le chiama Daun [2002], cioè gli interventi più organici sul sistema scolastico. Di nuovo, l'interesse si sposta su paesi non inclusi nell'OCSE (qui i casi più studiati sono quelli della Germania e del Giappone), soprattutto in Asia. Essa, infatti, è stata caratterizzata da riforme sistemiche a fini di competitività e alcuni paesi hanno costruito il loro successo anche sullo sviluppo dei sistemi scolastici con massicci ed organici interventi e con una forte azione dello stato nell'economia (lo stato *developmental*): emblematico il caso di Singapore, il più studiato [Green 1997, Ashton e Green 1996, Ashton e Sung 1997, Brown *et al.* 2001, Kuruwilla e Erickson 2002]. Qui il governo è stato addirittura in grado ad un certo punto di richiamare sui banchi di scuola gruppi numerosi di lavoratori allo scopo di aumentare la loro produttività lavorativa con una riqualificazione professionale. Ma, più recentemente, Cina ed India sono stati caratterizzati da investimenti in campo scolastico volti a trasformare i due paesi in poli di lavoro ad alta qualificazione.

L'Asia ha visto anche procedere a forte ritmo i processi di privatizzazione dell'istruzione superiore, governata dallo stato [Altbach e Umakoshi 2004]: in particolare, in Cina col rifiorire dell'importante tradizione di scuola privata che esisteva in questo paese [Zeyu 2001].

Passando al caso dell'addestramento professionale Thelen e Kume [2001] hanno mostrato come in Giappone e in Germania, con particolari politiche pubbliche ed azioni degli imprenditori ciò è stato ottenuto anche se con modalità profondamente differenti nei due paesi.

Un altro caso interessante concerne il fenomeno del *brain drain*<sup>50</sup>. Infatti, le riforme scolastiche della competitività tentano di migliorare la qualificazione della propria manodopera, ma anche, possibilmente, di attrarre studenti o individui già formati da altri paesi (l’Australia ha una politica particolarmente attiva in questo campo), oppure di evitare che una volta formati abbandonino il paese. Importante qui è lo studio delle politiche che alcuni di essi mettono in atto allo scopo di contenere il fenomeno. Emerge [Beltrame 2007] un “modello asiatico”, che punta sulla creazione di reti socioprofessionali, che assicurano mobilità nei due sensi. Esse contemplanò la possibilità dei “ritorni”, ai quali anzi è assegnato un ruolo strategico nello sviluppo della madrepatria.

In effetti, in Asia, il fenomeno del *brain drain* ha assunto caratteri originali<sup>51</sup> con la formazione delle “comunità tecniche transnazionali”, fino al punto di far parlare qualcuno piuttosto di un caso *brain circulation* [Saxenian 2005]. Queste comunità comprendono “ingegneri e scienziati nati all’estero e formati negli Stati Uniti che stabiliscono reti professionali ed economiche a lunga distanza, collegando la loro patria a Silicon Valley” (p. 327). Secondo la Saxenian esse – coi trasferimenti di conoscenze che comportano – sono diventate importanti attori nell’economia globale e alla loro azione è stato in parte dovuto, ieri, il successo di Taiwan, che il governo cinese cerca di replicare, oggi, in una “triangolazione” Silicon Valley (USA)-Hsinchu (Taiwan)- Shanghai (Cina).

Importante anche il caso delle politiche per controllare i deflussi verso specifici paesi: ad esempio, quelle della Malesia volte a frenare il flusso degli studenti verso l’Australia [Ziguras e Law 2006].

Abbiamo dunque visto una serie di modi in cui la competitività tramite l’istruzione è ricercata in vari paesi, con riforme organiche del sistema scolastico, evitando la “trappola” della bassa qualificazione professionale e governando (o addirittura usando) il fenomeno del *brain drain*. L’analisi di queste situazioni evidenzia, oltre che particolari circostanze favorevoli di carattere geopolitica pro-

---

<sup>50</sup> A questo tema è stato dedicato il numero di Marzo 2006 della rivista *Globalisation, Societies and Education*.

<sup>51</sup> Un altro caso in cui il fenomeno è venuto ad acquistare una fisionomia particolare all’epoca della globalizzazione riguarda la mobilità da/a le piccole isole [Baldacchino 2006].

prie dell'Asia<sup>52</sup>, soprattutto un elemento: l'azione dello stato. L'importanza del suo ruolo è stata messa in evidenza da vari autori, tra i quali qui ricordiamo soprattutto la sintesi di Castells [2000], in riferimento ai paesi asiatici.

Secondo questo studioso “Uno stato è *developmental* quando stabilisce come suo principio di legittimazione la sua abilità di promuovere e sostenere lo sviluppo, intendendo per sviluppo la combinazione di alti tassi di crescita regolari e di cambiamento strutturale del sistema produttivo, tanto all'interno che nelle sue relazioni con l'economia internazionale” (p. 283). Nella sua trilogia sulla società di rete Castells ha prestato particolare attenzione all'Asia e all'azione di questi stati nell'economia.

Il lavoro di Castells si situa nella scia di lunghi dibattiti sul ruolo dello stato nella società, a partire dalla contrapposizione, alla fine degli anni '70, tra un'impostazione neoweberiana, “stato centrica”, e una liberale e marxista, “centrata sulla società” (secondo la famosa definizione di Skocpol). Al centro di questa *querelle* vi è il concetto di autonomia dello stato, cioè, sostanzialmente, la capacità dei suoi funzionari di portare avanti le loro idee, resistendo a pressioni esterne.

Dopo questo “primo dibattito” sullo stato, conclusosi con la “vittoria” delle tesi stato-centriche, un “secondo dibattito” [Phillips, 2005] ha consentito di specificare le condizioni nelle quali questa autonomia può fiorire: gli studi sugli stati *developmental* hanno portato Evans [1995] a proporre il concetto di “autonomia incorporata”<sup>53</sup> (*embedded*). Il concetto combina la nozione weberiana di isolamento della burocrazia con quello di “intensi rapporti con la struttura sociale circostante” (p. 50)<sup>54</sup>. Più precisamente, “combina l'autonomia implicata dalla coerente, coesa burocrazia di Weber con la connessione della visione di Gerschenkron e di Hir-

---

<sup>52</sup> Lo sviluppo di alcuni paesi dell'Asia è stato “permesso”, o anche favorito, dagli USA in funzione del contenimento del comunismo.

<sup>53</sup> Evans intende con essa “un concreto insieme di legami sociali che lega lo stato alla società, fornendo canali istituzionali per la negoziazione e rinegoziazione continua dei fini e delle politiche.” (p. 12).

<sup>54</sup> Tra gli studiosi che si sono occupati di stato *developmental* ricordiamo Amsden (Corea del Sud), Johnson (Giappone) e Wade (Taiwan). Il libro di Evans (su Corea del Sud, Brasile e India) è stato dibattuto nel volume 10 di “Political Power and Social Theory”. Segnaliamo anche il dibattito sullo stato nella *political economy* tenutosi sulla rivista “New Political Economy” (10, 3) e l'articolo di Menocal [2004], che mette in evidenza il rapporto la relazione tra il lavoro di Evans e quello di Polanyi.

schman dello stato come un ausilio all'imprenditorialità...” [Evans 1996, p. 262]. Si tratta di un' unione contraddittoria dei due elementi, in cui né la coesione interna né la connessione con la società da sole fanno funzionare la burocrazia statale in maniera efficace ed efficiente (p. 263).

Sulle caratteristiche degli stati *developmental* si possono fare allora due considerazioni. La prima è che in questi stati si è osservato un elevato grado di autonomia da capitale e da lavoro. Ci si trova di fronte, qui, a qualcosa di più di quella che una volta era definita come l'autonomia “relativa” dello stato: ci riferiamo, soprattutto, al lavoro del filosofo francese Althusser sugli apparati ideologici dello stato, portato in Italia da Barbagli [1972] e usato in campo scolastico in tutta una serie di lavori anche da sociologi dell'educazione di ispirazione marxista soprattutto negli anni '70.

Trent'anni dopo, senza attardarsi a riflettere sulle analisi del filosofo francese<sup>55</sup>, questo è un altro punto su cui i sociologi dell'educazione potrebbero utilmente tener conto dei contributi della Scienza Politica: per usarli, ad esempio, nel dibattito sulla scuola come strumento di riproduzione sociale (vedi sotto par. 4.4.).

La seconda considerazione riguarda il ricorso a politiche autoritarie (come quelle attuate a Singapore) di parecchi di questi governi che si ispirano in economia ad alcune pratiche neoliberiste e che accettano il capitalismo: esso fa riflettere, più in generale, sulla possibile coesistenza tra capitalismo e assenza di democrazia. Come si è ricordato sopra, il primo paese a sperimentare il neoliberismo non è stata una democrazia, il Regno Unito della signora Thatcher, ma il Cile di Pinochet. In seguito il capitalismo, si sarebbe affermato nelle Tigri Asiatiche (il caso di Singapore è esemplare) e oggi in Cina: sono tutti paesi in cui la democrazia liberale non è molto praticata. Ancora più indietro nel tempo vanno le osservazioni sul “capitalismo non liberale” di Streeck e Yamamura [2001] in Germania e Giappone<sup>56</sup>. Sul piano strettamente scolastico, questa osservazione rimanda al contrasto che può crearsi tra

---

<sup>55</sup> Per delle osservazioni critiche sul concetto di autonomia “relativa” in Althusser cfr. Cobalti [1985, 90].

<sup>56</sup> Una equilibrata valutazione del rapporto oggi tra globalizzazione e democrazia è contenuta nel libro dell'economista indiano Singh [2005, Cap. 3].

pratiche educative ispirate all'ideologia dell'educazione progressiva *a la* Dewey e l'ambiente circostante.

Si osservi, infine, che gli stati *developmental* non sono attivi solo nel mettere a punto politiche e strumenti innovativi, ma si caratterizzano anche per l'impiego di una delle forme più antiche di ibridazione dei sistemi scolastici: il "prendere a prestito" politiche (*policy borrowing*) da paesi che in una data epoca o in un determinato campo sono considerati all'apice dello sviluppo scolastico. Così, ad esempio, molti sono stati i tentativi di imitare il sistema tedesco "duale" di scuola e lavoro per la formazione professionale. Sul tema, oltre al citato lavoro di Steiner-Khamsi [2004], si veda l'articolo di Booth [2006].

Insomma, appare anche qui un'area di interesse che è (ri)emersa con il venire alla ribalta delle tematiche della "competitività" fra nazioni, che vede impegnati –come appare dalle citazioni bibliografiche fatte sopra– sociologi, studiosi di Scienza Politica ed economisti. Ad essa i sociologi dell'educazione potrebbero dare dei contributi particolarmente nello studio delle condizioni per la "via alta" e la "via bassa" verso l'acquisizioni di competenze professionali di alto livello e delle loro conseguenze per la mobilità sociale.

#### 4.3. *Le organizzazioni internazionali e l'istruzione*

Parlando delle riforme di governance dell'istruzione e di quelle di competitività il discorso è caduto più volte sul ruolo delle organizzazioni internazionali: sono soprattutto le politiche scolastiche (privatizzazione, deregolamentazione, decentralizzazione) promosse da alcune di esse a dover interessare i sociologi e la ragione è che queste organizzazioni hanno potere, sia pure in grado e forme variabili.

Si va da quello morale dell'UNESCO, all'importantissimo potere di agenda dell'OCSE che periodicamente riunisce ministri e funzionari della pubblica istruzione, a quello, molto più materiale perché legato alla condizionalità degli aiuti e dei prestiti, della Banca Mondiale, mentre l'Organizzazione Mondiale del Commer-

cio non ha ancora espresso tutte le potenzialità insite nel GATS (accordo sui servizi, tra i quali anche dell'istruzione).

Parafrasando il titolo di un famoso libro di studiosi di Scienza Politica, Resnik [2006] ha proposto di “bring international organizations back in” nello studio della crescita dei sistemi scolastici e nella formazione di una cultura globale dell'istruzione che incoraggia l'espansione dell'istruzione (p. 173). Secondo questa studiosa le organizzazioni internazionali sono uno degli attori importanti, che non si limitano a rappresentare interessi di altri o a diffondere modelli altrui: Resnik cerca di documentare nel suo articolo il ruolo svolto in questo senso da UNESCO e OCSE nei primi decenni dopo la II Guerra Mondiale e conclude per la necessità “di esaminare le loro strutture, storie e culture; i loro modelli di conflitti e di reti di relazioni (tra loro e con gli stati), come pure il loro impatto sulla società” (p. 195).

Dale [2005] ha elaborato, come si è ricordato sopra (par. 1.), uno schema della nuova governance dell'istruzione, in cui il ruolo delle organizzazioni internazionali è esplicitamente considerato. In questo lavoro Dale impiega l'analisi di Lukes sulle forme del potere: di decidere, di definire l'agenda dei lavori, di stabilire le “regole del gioco”.

Anche su questo punto il capitolo non tradotto di Brint fa alcune osservazioni interessanti a proposito della Banca Mondiale. Come si è ricordato (n. 7), quest'organizzazione è stata studiata nel suo funzionamento e nelle sue politiche dell'istruzione da Cobalti [2006], che ha trattato anche di Organizzazione Mondiale del Commercio. Altre, tuttavia, richiedono di essere studiate: UNESCO, OCSE, e alcune regionali (APEC, NAFTA, UE), il cui ruolo non secondario è stato evidenziato dal lavoro di Dale e Robertson [2002].

Qui si sconta in Sociologia un vero e proprio ritardo culturale: manca uno studio sociologico<sup>57</sup> di quegli importanti attori della globalizzazione, cui accenna anche la definizione di Gallino.

Un caso eclatante è l'OCSE. A prima vista esso sembra smentire l'affermazione secondo cui non ci si occupa del loro contribu-

---

<sup>57</sup> La *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles* ha dedicato il suo numero 12 del 2003 a “L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation”.



to nel campo dell'istruzione: non sono forse famosissime le indagini PISA, i cui risultati sono largamente pubblicizzati e discussi? In realtà, emerge un paradosso: i sociologi sono, al pari di altri studiosi, assuntori acritici di questo tipo di dati, pur essendo attrezzati, forse più di altri, per un'analisi che si chieda anche con quali finalità essi sono raccolti e quali sono le conseguenze di ciò. Si tratta in questo caso di un'organizzazione –l'OCSE- che ha avuto un ruolo importante nell'affermazione dei valori della globalizzazione neoliberista a livello mondiale e che, a differenza della “Unholy Trinity” (Fondo Monetario Internazionale, Organizzazione Mondiale del Commercio, Banca Mondiale), è relativamente poco studiata<sup>58</sup>.

Il sociologo dell'educazione dovrebbe considerare anche le proposte che alcune di queste organizzazioni hanno fatto in tema di riforma della scuola e della professione insegnante. Fondamentalmente, esse ruotano intorno al tema del *lifelong learning* e della *knowledge economy* e potrebbero avere conseguenze importanti nella ridefinizione del lavoro dei docenti.

Gli studi più importanti sono stati fatti da OCSE, Unione Europea e Banca Mondiale [Robertson 2005].

L'OCSE, innanzitutto, ha predisposto sei scenari di trasformazione nella scuola del futuro (fino al 2020), che considerano “tutte le risposte possibili ai problemi dell'apprendimento nell'economia della conoscenza di domani” [Robertson 2005, 155]. Alcuni di questi (il 5 e il 6) implicano una radicale trasformazione delle strutture scolastiche, che va nel senso della descolarizzazione già proposta in altri termini negli anni '70 da autori come Ilich [OECD 2000]. Sempre l'OCSE, in parte usando il lavoro del sociologo Hargreaves [2004] e sulla base di una critica del modo in cui è accumulata la conoscenza sul modo di insegnare, ha fatto delle proposte sul lavoro degli insegnanti nel senso della codificazione del-

---

<sup>58</sup> Un esempio di questo tipo di analisi è il lavoro di Cusso e D'Amico [2005], citato sopra.

Uno dei pochi studi sull'OCSE è quello di Henry *et al.* [2001], cui la rivista “Globalisation, Societies and Education” ha dedicato una “Book Review” (n. 1, 2003). Le politiche dell'istruzione e dell'addestramento professionale dell'Unione Europea sono presentate nel numero 1, Febbraio 2006, della rivista “Comparative Education”.

la loro conoscenza tacita, che potrebbero avere delle conseguenze sul loro lavoro in quanto professione [OECD 2001]<sup>59</sup>.

Quanto alla Banca Mondiale, un documento di oltre 100 pagine [World Bank 2003] lega strettamente *Knowledge Economy* e *Lifelong Learning*. Dopo aver definito la prima come “prevalentemente basata sul ruolo delle idee piuttosto che delle abilità fisiche e sull’applicazione della tecnologia, piuttosto che sulla trasformazione di materia prima e sfruttamento di lavoro a basso costo”, si afferma che essa richiede più abilità e conoscenze e che per arrivare a ciò è necessario “un nuovo modello di istruzione ed addestramento, un modello di *lifelong learning*,...che è cruciale per preparare i lavoratori a competere nell’economia globale” (p. xvii).

Ma per arrivare a questo, l’istituzione scolastica come la conosciamo oggi deve trasformarsi con “cambiamenti fondamentali”. Essi devono sostituire il modello in cui l’insegnante fornisce informazioni da studiare a memoria, con “nuovi tipi di apprendimento che enfatizzano creazione di conoscenza, applicazione, analisi, sintesi ed impegno di apprendimento in collaborazione per tutto il corso della vita.” (p. xviii). Il capitolo 1 tratta delle necessità di formare lavoratori forniti di abilità nelle economie della conoscenza, mentre il capitolo 2 si sofferma sulle trasformazioni delle modalità di apprendimento.

Viene proposta una contrapposizione tra “apprendimento tradizionale” e “*lifelong learning*” che contiene elementi con i quali, in realtà, i movimenti di educazione progressiva e gli educatori sono familiari da decenni<sup>60</sup>. Il primo modello, quello della scuola tradizionale, vuole rappresentare la scuola così com’è attualmente e ad

---

<sup>59</sup> La conoscenza tacita e i problemi della sua codificazione occupano un posto importante nell’Economia della conoscenza [Foray 2004, Cap. 4].

Quanto alle conseguenze di questa proposta di codificazione della conoscenza tacita degli insegnanti, Robertson nota che essa non riconosce il modo in cui “gli insegnanti hanno usato la loro autonomia e la conoscenza tacita per rivendicare uno status di professionisti....Come risultato, gli insegnanti hanno opposto resistenza alla codificazione della loro conoscenza pedagogica, considerata come una forma di *deskilling* e di proletarianizzazione....” (p. 159).

<sup>60</sup> Ad esempio, mentre nel modello tradizionale l’insegnante è la fonte della conoscenza, in quello del *lifelong learning* è solo una “guida” alla conoscenza; mentre, da una parte, coloro che apprendono lavorano da soli e tutti fanno la medesima cosa, dall’altra, gli studenti lavorano in gruppo e con piani di lavoro individualizzati; mentre nel modello tradizionale gli insegnanti ricevono un addestramento una volta per tutte, secondo il modello dell’apprendimento per tutta la vita sono essi stessi dei *lifelong learners*.

esso viene contrapposto uno in cui, come afferma Robertson [2005, 161] “ci si avvia al futuro guidati da istruttori (non insegnanti), che sviluppano piani di apprendimento individualizzati”. In effetti, appare che lo scopo non sia solo quello di perseguire forme di apprendimento innovative (del tipo “imparare ad imparare”, del resto raggiunte con successo anche in contesti scolastici tradizionali), ma, come nota Robertson, un “apprendimento che è indipendente dall’insegnante– “controllore” (*gatekeeper*) della conoscenza” (p. 162).

Come cambiare la sua formazione e come, al limite, sostituirlo? La risposta sta nelle nuove tecnologie di comunicazione<sup>61</sup>. Le opportunità di Internet sono esaltate, soprattutto in rapporto alla possibilità di sostituire insegnanti di bassa qualità e, più in generale, di “cambiare il ruolo dell’insegnante” (p. 36), anche senza annullarlo del tutto.

In questo quadro il settore pubblico non può essere più il solo fornitore di istruzione, mentre si prevede - com’era intuibile dato il riferimento alle tecnologie ITC - anche l’ingresso del capitale privato. Non manca un riferimento al capitale sociale, inteso come supporto all’istruzione della comunità, in una situazione in cui lo stato diminuisce il suo ruolo o non funziona adeguatamente<sup>62</sup>.

Come si vede, si tratta di questioni su cui il sociologo dell’educazione potrebbe e dovrebbe avere qualcosa di importante da dire: sono, infatti, progetti, che, se realizzati, trasformerebbero la scuola, così come la conosciamo e porrebbero in termini diversi la questione della sua “centralità”, quella che Fischer (pp. 15-17) chiama il “predominio attuale della forma scolastica” e la “nuova centralità della scuola”.

---

<sup>61</sup> “Le tecnologie della comunicazione e dell’informazione possono facilitare l’apprendimento con il fare (con simulazioni al computer, ad esempio). Sono in grado di accrescere di molto le risorse informative disponibili a chi apprende, cambiando così la relazione tra insegnante e studente. Possono facilitare l’apprendimento in collaborazione e fornire un veloce *feedback* agli studenti” (p. xxi).

<sup>62</sup> La Banca Mondiale ha usato il concetto di capitale sociale, inteso come “norme e reti che consentono l’azione collettiva” (il riferimento è al problema del *free riding* e al modo di superarlo) nello studio della povertà e dello sviluppo. La documentazione è disponibile nel sito: [www.worldbank.org/poverty/scapital/whatsc.htm](http://www.worldbank.org/poverty/scapital/whatsc.htm). Per una critica dell’uso del concetto da parte della banca vedi il contributo di Fine in Fine *et al.* [2001, Cap. 7].

#### 4.4. Istruzione e mobilità

In questo campo ci sono due temi su cui globalizzazione e questa tradizionale area di studio della Sociologia dell' Educazione<sup>63</sup> entrano in relazione. Il primo riguarda le caratteristiche che lo studio della mobilità sociale assume in un'epoca di accelerata globalizzazione e crisi del "nazionalismo metodologico". Il secondo, i meccanismi di riproduzione del sistema delle classi e in particolare della classe "dominante".

La globalizzazione, innanzitutto, può essere collegata a cambiamenti della relazione tra mobilità ed istruzione dal punto di vista della mobilità delle persone e in particolare della forza-lavoro. E' chiaro che se nella forma attuale di globalizzazione la mobilità di uomini e donne fosse pari a quella dei capitali, l'opzione del "nazionalismo metodologico" che "pone l'equivalenza tra le società e gli stati-nazione e considera gli stati ed i loro governi come la pietra angolare per le analisi di scienza sociale...La maggior parte delle scienze sociali assumono la coincidenza tra confini sociali e confini di stato, presupponendo così che l'azione sociale si verifica primariamente entro, e secondariamente tra, queste divisioni" [Beck 2004, 45]<sup>64</sup> avrebbe poco senso o non sarebbe, negli studi su istruzione e mobilità come in molti altri casi, praticabile.

In effetti, le ricerche di mobilità condotte nei vari paesi sono una delle espressioni più tipiche del "nazionalismo metodologico" di cui parlano Beck e altri autori, condotte come sono su campioni probabilistici di cittadini degli stati-nazione, identificati, di solito con procedure che tengono conto di dati anagrafici o elettorali.

Ora, è vero che in questo campo bisogna evitare delle esagerazioni: è, infatti, noto che tra i fattori della produzione la forza lavoro è in realtà quello meno mobile. Tuttavia, tanto nella fascia alta che in quella bassa delle occupazioni si evidenziano fenomeni nuovi: intendiamo riferirci a categorie occupazionali come quella

---

<sup>63</sup> Abbiamo ricordato sopra lavori italiani di *Political Economy* riferibili alla Sociologia dell' Educazione. Due altri filoni di ricerca che hanno prodotto studi importanti in Italia sono quelli delle indagini sugli insegnanti, a partire dalla più famosa tra esse: quella di Barbagli e Dei [1969], e degli studi su istruzione e mobilità [Cobalti e Schizzerotto 1995, cap. VI e VII].

<sup>64</sup> Contro questa posizione Beck invoca una prospettiva cosmopolita. Essa riconosce che: "*l'organizzazione nazionale, in quanto principio di strutturazione dell'azione politica e sociale, non può più servire come premessa per l'osservatore di scienza sociale*" (p. 46) (corsivo in originale).

degli “analisti simbolici” di Reich [1991] che si muovono in un mercato del lavoro organizzato su scala mondiale e, più in generale alle conseguenze dei fenomeni di *brain drain*. Nei due casi, a competere per posizioni alte nella gerarchia sociale si possono trovare individui provenienti da altri paesi, in cui la relazione tra le posizioni sociali dei genitori e i livelli scolastici dei figli può presentare particolarità, che le rendono dissimili da quelle conosciute<sup>65</sup>.

Ai livelli bassi, la competizione si pone per posizioni non qualificate, alle quali desiderano accedere anche lavoratori, provenienti da paesi a basso reddito, spesso con qualificazione più alta di quella dei cittadini della nazione ospite. A complicare il quadro, i loro figli, spesso canalizzati in percorsi educativi poco prestigiosi, potrebbero dar vita una situazione di mobilità occupazionale ascendente in presenza di mobilità scolastica discendente<sup>66</sup>.

Naturalmente, i dati impressionistici riportati sopra sulla riuscita scolastica dei figli di emigrati, anche in riferimento alla loro mobilità scolastica, vanno verificati: quello che si vuole evidenziare qui è solo che il fenomeno deve essere studiato. Tuttavia, ci si scontra ancora una volta coi limiti delle ricerche su campioni rappresentativi della popolazione: questi fenomeni nuovi, importanti in prospettiva anche se quantitativamente ridotti per i vincoli alla mobilità della forza lavoro, rischiano –dati i limiti alla analisi posti dai piccoli sottocampioni- di non essere colti coi *sample surveys*.

La tematica dei rapporti tra istruzione e mobilità acquista un secondo motivo di interesse allorché si passa ad esaminare le modalità di riproduzione della “classe dominante”. Qui ci si può chiedere, innanzitutto, se essa è stata interessata dai processi della globalizzazione, nel senso della formazione di una nuova classe a livello globale. E, in secondo luogo, da chi oggi, nazionale o globale che sia, essa è costituita.

Se partiamo dai dati di ricerca effettivamente a disposizione e ci limitiamo a trattare della classe “superiore” nazionale (spesso identificata nelle ricerche su stratificazione e mobilità con aggregati quali la “classe di servizio”, la “borghesia” o simili, nelle loro

---

<sup>65</sup> Soprattutto i 13 paesi studiati da Blossfeld e Shavit (1993).

<sup>66</sup> Potrebbe essere il caso della società italiana, nella cui scuola sono sempre più spesso presenti (si parla ormai di una percentuale del 5%, comunque più bassa di quella degli altri paesi europei) e canalizzati nell’istruzione professionale.

componenti autonome e dipendenti), una prima area di indagine che si apre riguarda le conseguenze delle ristrutturazioni scolastiche sugli esiti scolastici e sulla successiva acquisizione di un'occupazione e di una posizione sociale per i figli di questa classe. Ciò equivale a chiedersi –dato che, come si è visto qui, queste riforme scolastiche sono fenomeni in parte legati alla globalizzazione- quali possono essere le sue conseguenze sulla trasformazione della relazione tra origine sociale-livello d'istruzione-destinazione sociale.

In argomento si possono fare delle ipotesi che vanno nel senso di un cambiamento della relazione: la più famosa teorizzazione è quella di Brown sulla “terza ondata” [Brown 1997], in cui la scuola ridiventa meccanismo di riproduzione sociale. Se l'istruzione da bene pubblico diventa bene privato, da acquistare sul mercato in relazione al potere di acquisto della famiglia (la “terza ondata”, appunto), si può ipotizzare che ciò abbia delle conseguenze che ci allontanano dalla situazione ipotizzata dalle teorie della meritocrazia, dal funzionalismo tecnico e dalla teoria della modernizzazione.

Le aspettative di cambiamento sembrano ragionevoli, qualora si pensi che l'accento sulla scuola come canale di mobilità, l'ideale della scuola comprensiva e quello della meritocrazia sono storicamente legati all'interventismo dello stato nell' “Età d'oro del capitalismo”.

Qui si pongono problemi di studio che abbiamo già ricordato parlando dei limiti del *sample survey* come strumento di ricerca: soprattutto quello, ben noto a Glass, del tempo necessario perché si facciano sentire gli effetti delle riforme dell'istruzione. Una risposta non si può trovare nel breve periodo, ma il problema va posto e si possono cominciare ad analizzare alcuni effetti di queste politiche –ad esempio in termini di segregazione sociale- nella scuola<sup>67</sup>.

Al di là delle questioni di metodo, però, si pone qui un problema teorico. Abbiamo parlato sopra dell'autonomia da capitale e lavoro di alcuni stati: si prospetta allora la possibilità che il sistema

---

<sup>67</sup> Per quanto riguarda le analisi sugli effetti in termini di segregazione scolastica delle riforme della nuova destra, si veda –per una rassegna di questi studi che conclude per effetti minori di quelli attesi, sia pure nel contesto di ricerca dato- Cobalti [2006].

scolastico, lungi dall'operare secondo la logica "riprodutionista" di "apparato ideologico di stato", contrasti l'azione dei meccanismi inegualitari del mercato. Questo ruolo potrebbe essere giocato, data la sua autonomia, da una burocrazia di cui fa parte il corpo insegnante, attenta a sostenere principi meritocratici, se non per ragioni di giustizia per motivi di efficienza (ritorna il tema dell'uguaglianza di opportunità per evitare lo "spreco dei talenti"). Si tratta poi di vedere in che modo ciò è collegato alla scelta di una "via alta" o di una "via bassa" per aumentare la competitività della nazione nell'economia globale.

Quest'osservazione riguarda così il rapporto, in alcuni paesi, tra istruzione e mobilità da e a la classe "superiore". La questione più interessante, però, riguarda la frazione della classe "superiore" con maggiore potere e ricchezze: la classe "dominante", appunto, in qualunque modo la si voglia definire.

Vari autori (van der Pijl, Skair, Robert Cox, Gill, Robinson e altri) hanno, in varie forme, sostenuto la necessità di "globalizzare" la teoria delle classi, hanno ipotizzato l'esistenza di una classe "dominante" a livello globale e le hanno anche attribuite denominazioni tra le quali una delle più note è quella di "classe capitalista transnazionale" (TNCC o TCC, secondo la sigla in inglese) [Skair 2001]<sup>68</sup>. Da chi, se c'è, è composta e che senso può avere un'indagine su istruzione e mobilità da e a questa classe?

Ci limitiamo qui a fare alcune osservazioni basate su una delle teorizzazioni più congruenti con lo schema esplicativo dei rapporti tra istruzione e globalizzazione, che abbiamo presentato qui. Essa è di ispirazione marxista, una scuola di pensiero che fin dai tempi del *Manifesto* di Marx ed Engels aveva previsto la formazione di una classe di questo tipo.

Harvey nella sua storia del neoliberalismo riprende una serie di analisi di Duménil e Lévy [2001; 2004] per sostenere la tesi secondo cui la globalizzazione neoliberalista è stato un processo di restaurazione del potere di classe, minacciato da alcune caratteristiche dell' "Età d'oro del capitalismo": esse avevano portato, alla fine

---

<sup>68</sup> Rimandiamo per la bibliografia rilevante al citato libro di Skair e al n. 4, Inverno 2001-02, della rivista "Science&Society", che contiene un simposio sulla tesi della formazione di una classe dominante sopranazionale, cui hanno partecipato studiosi come Arrighi, Mann e Went. Un altro dibattito su questo tema e in particolare sul lavoro di Robinson su stato e classe transnazionali si è svolto sul "Theory and Society", 30, 2001.

del periodo, ad una caduta dei tassi di profitto e della quota di reddito e ricchezze a disposizione della frazione più ricca della popolazione.

Ciò che è seguito –in forma di globalizzazione crescente dell'economia e soprattutto della sua finanziarizzazione [Gallino 2005]- ha visto giocare i “produttori” e i “diffusori” delle idee del neoliberismo come progetto politico un ruolo importante. La sua (parziale, per ora) realizzazione ha avvantaggiato soprattutto una frazione della classe dominante: la finanza, mentre sul piano internazionale, ha portato all'ulteriore arricchimento degli Stati Uniti: questo è ciò che Dumenil e Levy [2005] chiamano la “controrivoluzione neoliberista”.

Il problema di ricerca diventa se e in che misura questa classe, in cui il capitale finanziario è fortemente rappresentato, è interessata ad usare l'istruzione per la sua riproduzione e quali conseguenze ciò può avere sui sistemi pubblici di istruzione. Non si tratta, ovviamente, di una domanda cui si possa dare risposta coi dati di un *sample survey* data l'esiguità numerica di questa frazione della classe “superiore”, ma forse il ritorno alle vecchie ricerche di élite potrebbe contribuire alle nostre conoscenze.

## 5. Conclusioni

Siamo partiti dall'esame dell'interesse della Sociologia dell'Educazione italiana per il fenomeno della globalizzazione, notando come i due manuali più volte citati non ne parlino, né trattino di neoliberismo. Il senso di questo lavoro è stato di cercare di mostrare come e perché la Sociologia dell'Educazione dovrebbero invece farlo.

Sia pure nei suoi limiti di spazio, esso si è proposto un intento metodologico e uno sostantivo. Quello metodologico –come si dovrebbe studiare il rapporto tra istruzione e globalizzazione- ha portato a sostenere tre punti: innanzitutto, la scarsa o nulla fecondità euristica di studiare la globalizzazione –particolarmente in relazione ad altri aspetti della società- nella sua complessità. Si è sottolineate, invece, la necessità di mettere a fuoco processi particolari: in questo caso, quelli della globalizzazione economica, da stu-



diare con un approccio di *International Political Economy*. Nel campo specifico della Sociologia dell' Educazione si è sostenuta poi l'importanza di estenderlo allo studio delle dinamiche dell'istruzione, il che comporta una maggiore attenzione ai contributi sia di altre scienze sociali che di altre "specialità" della Sociologia. E ciò non solo per la "complementarietà" di queste conoscenze, ma anche per possibili sinergie che possono in tale modo avviarsi. Si è richiamata l'attenzione, infine, sulla necessità di non limitare le osservazioni all'area dei paesi sviluppati

Questi cambiamenti sono necessari se non si vogliono trascurare fenomeni importanti come la "rivoluzione dell'istruzione superiore", la "sperimentazione" in alcune aree del mondo delle politiche scolastiche della nuova destra e gli aspetti più nuovi del fenomeno del *brain drain*.

Per quanto riguarda la parte sostantiva, è stata proposta un' interpretazione della relazione tra globalizzazione ed istruzione, limitata ad un tipo di riforme: quelle di ristrutturazione dei sistemi scolastici. In questa analisi è stato posto in rilievo il ruolo del neoliberismo in quanto sistema di idee. Il senso di questa parte del lavoro, comunque, è stato più quello di proporre ipotesi che conclusioni, con la consapevolezza –in ogni caso- che il tema dei rapporti tra istruzione e globalizzazione va studiato tenendo conto di altri processi, oltre a quelli economici, e di altri fenomeni di cambiamento a scuola oltre alle "riforme di ristrutturazione".

E' stata abbozzata, infine, una nuova agenda di lavoro per la Sociologia dell' Educazione che include temi che sono parsi degni di approfondimento. Tra essi, quello della natura della relazione tra globalizzazione ed alcuni fenomeni di cambiamento scolastico, con particolare riferimento al ruolo delle idee; l'indagine sulle "riforme della competitività", che sposta l'interesse soprattutto –ma non esclusivamente- sugli stati dell' Asia; la ricerca sul ruolo delle organizzazioni internazionali nel mettere a punto politiche dell'istruzione e proposte di riforma che toccano la centralità della scuola; infine, lo studio dei cambiamenti del rapporto tra mobilità ed istruzione, tenendo conto della crisi del "nazionalismo metodologico".

In conclusione, sono stati presentati materiali e temi di studio su istruzione e globalizzazione, a nostro parere, importanti. Su di essi, come abbiamo visto, si è accumulata una letteratura molto

consistente. Siccome i due manuali italiani non si occupano di tali questioni, sembrerebbe che la decisione di non parlare di globalizzazione porti alle conseguenze ben colte dalla metafora del “bambino gettato con l’acqua sporca”.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altbach, P.G. e Umakoshi, T.  
2004 *Asian Universities*, London, John Hopkins University Press.
- Andriani, S.  
2006 *L'ascesa della finanza. Risparmio, banche, assicurazioni: i nuovi assetti dell'economia mondiale*, Roma, Donzelli.
- Apple, M.W. (a cura di)  
2003 *The State and the Politics of Knowledge*, New York, Routledge.
- Appleton, S., Sives, A. e Morgan, W.J.  
2006 *The Impact of International Teacher Migration on Schooling in Developing Countries – the Case of Southern-Africa*, in «Globalisation, Societies and Education», 4, n. 1, pp. 121-142.
- Arenas, A.  
2005 *Decentralisation of Education Policies in a Global Perspective*, in J. Zajda (a cura di), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, Dordrecht, Springer, pp. 583-98.
- Arestis, P. e Sawyer, M.  
2001 *The Economic Analysis Underlying the “Third Way”*, in «New Political Economy», 6, n. 2, pp. 255-78.
- Arnove, R.F. e Torres, C.A. (a cura di)  
2003 *Comparative Education*, Oxford, Rowman&Littlefield.
- Ashton, D.N. e Green, F.  
1996 *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham, Elgar.
- Ashton, D.N. e Sung, J.  
1997 *Education, Skill Formation, and Economic Development: the Singaporean Approach*, in A.H. Halsey *et al.* (a cura di), *Educa-*

- tion. Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press, pp. 207-218.
- Baker, D.P. e LeTendre, G.K.  
2005 *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling*, Stanford, Stanford University Press.
- Balbo, L. e Chiaretti, G. (a cura di)  
1973 *La scuola del capitale*, Padova, Marsilio.
- Baldacchino, G.  
2006 *The Brain Rotation and Brain Diffusion Strategies of Small Islanders: Considering "Movement" in Lieu of Place*, in «Globalisation, Societies and Education», 4, n. 1, pp. 143-154.
- Barbagli, M. (a cura di)  
1972 *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli, M.  
1974 *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli, M. e Dei, M.  
1969 *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino.
- Baylis, J. e Smith, S. (a cura di)  
2005 *The Globalization of World Politics*, Oxford, Oxford University Press (III edizione).
- Beck, U.  
2004 *The Analysis of Global Inequality: From National to Cosmopolitan Perspective*, in M. Kaldor et. al. (a cura di), *Global Civil Society 2003*, Oxford, Oxford University Press.
- Beltrame, L.  
2007 *Il Brain Drain*, Tesi di Dottorato in Sociologia, Trento.
- Benadusi, L. e Consoli, F. (a cura di)  
2004 *La governance della scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Blyth, M.  
2002 *Great Transformations. Economic Ideas and Institutional Change in the Twentieth Century*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bocchi, G. e Ceruti, M.  
2004 *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina.
- Bockman, J. e Eyal, G.  
2002 *Eastern Europe as a Laboratory for Economic Knowledge: the Transnational Roots of Neoliberalism*, in «American Journal of Sociology», 108, n. 2, pp. 310-352.

- Boffo, S., Dubois, P. e Moscati, R.  
 2006 *Il governo dell'università: rettori e presidenti in Italia e Francia*, Milano, Guerini.
- Booth, M.Z.  
 2006 "Neither a Borrower, nor a Lender Be": *Educational Reform Through Transnational Borrowing and Lending*, in «Comparative Education Review», 50, n. 2, pp. 278-287.
- Bottani, N.  
 2002 *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino.
- Bowles, S. e Gintis, H.  
 1976 *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books; trad. it. *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli, 1984.
- Brenner, N.  
 1999 *Beyond State-centrism? Space, Territoriality, and Geographical Scale in Globalization Studies*, in «Theory and Society», 28, pp. 39-78.
- Brint, S.  
 1998 *School and Societies*, London, Pine Forge Press; trad. it. *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Brown, P.  
 1997 *The "Third Wave": Education and the Ideology of Parentocracy*, in A.H. Halsey et al. (a cura di), *Education. Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press, pp. 393-408.
- Brown, P. e Lauder, H.  
 1997 *Education, Globalization, and Economic Development*, in A.H. Halsey et al. (a cura di), *Education. Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press, pp. 172-192
- 2006 *Globalisation, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy*, in «Globalisation, Societies and Education» 4, n. 1, pp. 25-58.
- Brown, P., Green, A. e Lauder, H.  
 2001 *High Skills. Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*, Oxford, Oxford University Press.
- Bruff, I.  
 2005 *Making Sense of the Globalization Debate when Engaging in Political Economy Analysis*, in «British Journal of Politics and International Relations», 7, pp. 261-278.

- Burbules, N.C. e Torres C.A. (a cura di)  
 2000 *Globalization and Education*, New York, Routledge.
- Callon, M.  
 1994 "Is Science a Public Good?", in «Science, Technology and Human Values», 19, n. 4, pp. 395-424.
- Campbell, J.L. e Pedersen, O.K. (a cura di)  
 2001 *The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis*, Princeton, Princeton University Press.
- Caporaso, J.A. e Levine, D.P.  
 1998 *Theories of Political Economy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Carnoy, M.  
 1999 *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, Paris, UNESCO.
- Carnoy, M. e Rhoten, D.  
 2002 *What Does Globalization Mean for Educational Change?*, in «Comparative Education Review» 46, n. 1, pp. 1-9.
- Carnoy, M e Marshall, J.  
 2005 *Cuba's Academic Performance in Comparative Perspective*, in «Comparative Education Review», 49, 2, pp. 230-261.
- Castells, M.  
 2000 *End of Millennium*, Oxford, Blackwell; trad. it. *Volgere di millennio*, Milano, Università Bocconi, 2003.
- Ceri, P.  
 2002 *Movimenti globali: la protesta nel XXI secolo*, Bari, Laterza.
- Cesareo, V. (a cura di)  
 2000 *Globalizzazione e contesti locali*, Milano, Angeli.
- Cesareo, V. e Magatti, M. (a cura di)  
 2000 *Le dimensioni della globalizzazione*, Milano, Angeli.
- Checchi, D.  
 1997 *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Bari, Laterza.
- Clark, B.  
 1998 *Political Economy: A Comparative Approach*, Westport, Praeger.
- Cobalti, A.  
 1981 *Istruzione e posizione sociale*, in «Inchiesta», XII, n. 58, pp. 79-96.
- 1985 *Sociologia dell'educazione*, Milano, Angeli.

- 2002 *Nascita ed istituzionalizzazione di una nuova disciplina. Il caso dell' International Political Economy*, in «Rivista italiana di Scienza Politica», 3, pp. 493-552.
- 2003 *Globalizzazione e istruzione*, in «Scuola e città», LIV, n. 1, pp. 113-133.
- 2006 *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Cobalti, A. e Schizzerotto, A.
- 1994 *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Cohn, T.H.
- 2003 *Global Political Economy*, New York, Longman.
- Corbetta, P.G.
- 1975 *Tecnici, disoccupazione e coscienza di classe*, Bologna, Il Mulino.
- Crouch, C.
- 2003 *Postdemocrazia*, Bari, Laterza.
- Cusso, R.
- 2006 *Restructuring UNESCO's Statistical Services - The "Sad Story" of UNESCO Education Statistics: 4 Years Later*, in «International Journal of Educational Development», 25, n. 5, pp. 532-544.
- Cusso, R. e D'Amico, S.
- 2005 *From Development Comparatism to Globalization Comparativism: Towards more Normative International Education Statistics*, in «Comparative Education», 41, n. 2, pp. 199-216.
- Dale, R.
- 1989 *The State and Education Policy*, Buckingham, Open University Press.
- 2005 *Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education*, in «Comparative Education», 41, n. 2, pp. 117-149.
- Dale, R. e Robertson, S.L.
- 2002 *The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education*, in «Comparative Education Review», 46, n. 1, pp. 10-36.
- Dasgupta, P. e David, P.A.
- 1994 *Toward a New Economics of Science*, in «Research Policy», 23, pp. 487-521.
- Daun, H. (a cura di)
- 2002 *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*, New York, Routledge.



- Dei, M. e Rossi, M  
 1978 *Sociologia della scuola italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Docquier, F. e Marfouk, A.  
 2006 *International Migration by Education Attainment. 1990-2000*, in C. Ozden e M. Schiff (a cura di), *International Migration, Remittances and the Brain Drain*, Washington, The World Bank.
- Drake, W. e Nicolaidis, K.  
 1992 *Ideas, Interests and Institutionalization: Trade in "Services" and the Uruguay Round*, in «International Organizations», 46, n. 1, pp. 37-100.
- Duménil, G. e Lévy, D.  
 2001 *Costs and Benefits of Neoliberalism. A Class Analysis*, in «Review of International Political Economy», 8, n. 4, pp. 578-607.
- Duménil, G. e Lévy, D.  
 2004 *The Economics of US Imperialism at the Turn of the 21<sup>st</sup> Century*, in «Review of International Political Economy», 11, n. 4, pp. 657-676.
- Duménil, G. e Lévy, D.  
 2005 *The Neoliberal (Counter-)Revolution*, in A. Saad-Filho e D. Johnston (a cura di), *Neoliberalism. A Critical Reader*, London, Pluto Press, pp. 9-19.
- Erikson, R. e Goldthorpe, J.H.  
 2003 *The Constant Flux : a Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford, Clarendon.
- Evans, P.  
 1995 *Embedded Autonomy*, Princeton, Princeton University Press.  
 1996 *Embedded Autonomy and Industrial Transformation*, in «Political Power and Social Theory», 10, pp. 259-282.  
 2005 *The Challenges of the "Institutional Turn". New Interdisciplinary Opportunities in Development Theory*, in V. Nee e R. Swedberg (a cura di), *The Economic Sociology of Capitalism*, Oxford, Princeton University Press, pp. 90-116.
- Fine, B, Lapavistas, C. e Pincus, J. (a cura di)  
 2001 *Development Policy in the Twenty-first Century*, London, Routledge.
- Fischer, L.  
 2003 *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino.

- Foray, D.  
 2000 *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte; trad. it. *L'economia della conoscenza*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Gallino, L.  
 2003 *Globalizzazione e disuguaglianze*, (II ed.)Bari, Laterza.  
 2004 *Globalizzazione*, in «Dizionario di sociologia», (II ed. aggiornata), Torino, UTET.
- 2005 *L'impresa irresponsabile*, Torino, Einaudi.
- GANZEBOON, H.B.G., LUIJKX, R. e TREIMAN, D.  
 1989 *Intergenerational Comparative Mobility in Comparative Perspective*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 8, pp. 3-84.
- Gattullo, M.  
 1972 *Documenti sulla scuola*, Bologna, CLU.
- Gibbs, P.  
 2001 *Higher Education as a Market: a Problem or a Solution*, in «Studies in Higher Education», 26, 1, pp. 85-94.
- Giaccardi, C. e Magatti, M.  
 2003 *L'io globale*, Bari, Laterza.
- Giddens, A.  
 1990 *The Consequences of Modernity*, Stanford University Press; trad. it. *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- Gilpin, R.  
 2000 *The Challenge of Global Capitalism. The World Economy in the 21 Century*, Princeton, Princeton University Press; trad. it. *Le insidie del capitalismo globale*, Milano, Università Bocconi, 2001.
- Gilpin, R.  
 2001 *Global Political Economy*, Princeton, Princeton University Press; trad. it. *L'economia politica globale*, Milano, Università Bocconi, 2003.
- Gradstein, M., Justman, M. e Meier, V.  
 2005 *The Political Economy of Education*, Cambridge, The MIT Press.
- Green, A.  
 1990 *Education and State Formation. The Rise of Education System in England, France and the USA*, London, MacMillan.

- Green, A.  
1997 *Education, Globalization and the Nation State*, Basingstoke, Macmillan.
- Guillen, M.F.  
2001 *Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble?*, in «Annual Review of Sociology», 27, pp. 235-260.
- Haas, P.M.  
1992 *Epistemic Communities and International Policy Coordination*, in «International Organization», 46, n. 1, pp. 1-36.
- Halimi, S.  
2006 *Il grande balzo all'indietro : come si è imposto al mondo l'ordine neoliberista*, Roma, Fazi.
- Hall, P.  
1993 *Policy Paradigm, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in England*, in «Comparative Politics», 25, n. 3, pp. 275-296.
- Hall, P. e Soskice, D. (a cura di)  
2001 *Varieties of Capitalism*, Oxford, Oxford University Press.
- Halsey, A.H. et al. (a cura di)  
1961 *Education, Economy, and Society*, New York, The Free Press.
- Halsey, A.H. et al. (a cura di)  
1997 *Education. Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press.
- Hargreaves, A.  
1994 *Changing Teachers, Changing Times*, London, Cassell.
- Harvey, D.  
2005 *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- Harvey, D.  
2006 *Spaces of Global Capitalism*, London, Verso.
- Hay, C. e Marsh, D. (a cura di),  
2000 *Demystifying Globalization*, Houndmills, Palgrave.
- Held, D. e McGrew, A., Goldblatt, D. e Perraton, J.  
1999 *Global Transformations*, Stanford, Stanford University Press.
- Helleiner, E.  
1994 *States and the Reemergence of International Finance: From Bretton Woods to the 1990s*, Ithaca, Cornell University Press.

- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. e Taylor, S.  
 2001 *The OECD, Globalisation and Education Policy*, Amsterdam, Pergamon.
- Heyneman, S.P. e Loxley, W.  
 1983 *The Effects of Primary School Quality on Academic Achievement across Twenty-nine High and Low-Income Countries*, in «American Journal of Sociology», 88, n. 3, pp. 1162-1194.
- Hirst, P. e Thompson, G.  
 1996 *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance*, Cambridge, Polity P. (II Ed. 1999).
- Jessop, B.  
 2001 *Reflections on Globalisation and Its (Il)logic(s)*, in K. Olds (a cura di), *Globalization and Urban Change*, Oxford, Oxford University Press, pp. 19-37.
- Jones, P.W. (con D. Coleman)  
 2005 *The United Nations and Education*, New York, Routledge.
- Kamens, D.H. e Benavot, A.  
 2004 *The Expansion of Secondary Education, Democratization and World Models of Secondary Education, 1960-2000*, Paper presentato al XX Congresso Internazionale di Scienze Storiche, Sidney 2005 (reperibile all'indirizzo: <http://scholar.google.com/scholar?hl=it&lr=&q=cache:9PfxQ01ZqY4J:www.cishsydney2005.org/images/Paper-KamensBenavot.doc+kamens+benavot+1960-2000>).
- Karabel, J. e Halsey, A.H. (a cura di)  
 1977 *Power and Ideology in Education*, Oxford, Oxford University Press.
- Keohane, R.O. e Nye, J.  
 1977 *Power and Interdependence: World Politics in Transition*, Boston, Little.
- Kogut, B. e Macpherson, J.M.  
 2004 *The Decision to Privatize and an Economic Policy Idea: Epistemic Communities, Palace Wars, and Diffusion* (reperibile all'indirizzo: [www.wcfia.harvard.edu/conferences/internationaldiffusion/Papers%20Revised/DecisionKogut%20.pdf](http://www.wcfia.harvard.edu/conferences/internationaldiffusion/Papers%20Revised/DecisionKogut%20.pdf)).

- Kuruwilla, S. e Erickson, C.L.,  
 2002 *An Assessment of the Singapore Skills Development System: Does It Constitute a Viable Model for Other Developing Countries?*, in «World Development», 30, n. 8, pp. 1461-1476.
- Levin, B.  
 1998 *An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other?*, in «Comparative education», 34, n. 2, pp. 131-141.
- Levy, D.C.  
 2002 *Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Role*, paper, n. 1, PROPHE (reperibile all'indirizzo: [www.albany.edu/dept/eaps/prophe](http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe)).
- Levy, D.C.  
 2004 *The New Institutionalism. Mismatches with Private Higher Education's Global Growth*, paper n. 3, PROPHE (reperibile all'indirizzo: [www.albany.edu/dept/eaps/prophe](http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe)).
- Leys, C.  
 2001 *Market-driven Politics*, London, Verso.
- Lukes, S.  
 2005 *Power. A Radical View*, London, Palgrave (II ediz.).
- Manzer, R.  
 2003 *Educational Regimes and Anglo-American Democracy*, Toronto, University of Toronto Press.
- Marchak, M.P.  
 1991 *The Integrated Circus. The New Right and the Restructuring of the Global Markets*, London, McGill-Queen's University Press.
- Maxwell, R. (a cura di)  
 2001 *Culture Works*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- McCowan, T.  
 2004 *Tooley's Seven Virtues and the Profit Incentive in Higher Education*, in «Journal for Critical Education Policy Studies», 2, n. 2 (reperibile nel sito: [www.jceps.com](http://www.jceps.com)).
- McGrew, A.  
 2005 *Globalization and Global Politics*, in J. Baylis e S. Smith (a cura di), *The Globalization of World Politics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 19-40.

- Menocal, A.R.  
 2004 *And if there Was no State?: Critical Reflections on Bates, Polanyi and Evans on the Role of the State in Promoting Development*, in «Third World Quarterly», 25, 4, pp. 765-777.
- Mok, K-H.  
 2005 *Globalisation and Governance: Educational Policy Instruments and Regulatory Arrangements*, in «International Review of Education», 51, pp. 289-311.
- Motani, Y.  
 2005 *Hopes and Challenges for Progressive Educators in Japan: Assessment of the "Progressive Turn" in the 2002 Educational Reform*, in «Comparative Education», 41, n. 3, pp. 309-327.
- Muhr, T. e Verger, A.  
 2006 *Venezuela: Higher Education for All*, in «Journal for Critical Education Policy Studies», 4, n. 2 (reperibile nel sito: [www.jceps.com](http://www.jceps.com)).
- Nee, V. e Swedberg, R. (a cura di)  
 2005 *The Economic Sociology of Capitalism*, Oxford, Princeton University Press.
- Normand, R.  
 2003 *Les Comparaisons Internationales des Résultats: Problèmes Epistémologiques et Questions de Justice*, in «Education et Sociétés», 2, n. 12, pp. 73-89.
- O' Brien, R. e Williams, M.  
 2004 *Global Political Economy. Evolution and Dynamics*, New York, Palgrave.
- Odin, J.K. e Manicas, P.T. (a cura di)  
 2004 *Globalization and Higher Education*, Honolulu, University of Hawai's Press.
- OECD  
 2000 *Schooling for Tomorrow: OECD Scenarios*, Paris, OECD.  
 2001 *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris, OECD.
- Phillips, N.  
 2005 *Bridging the Comparative/International Divide in the Study of States*, in «New Political Economy», 10, n. 3, pp. 335-43.
- Pontusson, J.  
 2005 *Inequality and Prosperity. Social Europe vs. Liberal America*, Ithaca, A Century Foundation Book.

- Ravenhill, J.  
2005 *Global Political Economy*, Oxford, Oxford University Press.
- Reich, R.  
1991 *The Work of Nations*, New York, Schuster.
- Resnik, J.  
2006 *International Organizations, the "Education-Economic Growth" Black Box, and the Development of World Education Culture*", in «Comparative Education Review», 50, n. 2, pp. 193-195.
- Rhoads, R.A. e Torres, C.A. (a cura di)  
2006 *The University, State and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford, Stanford University Press.
- Robertson, R.  
1992 *Globalization*, London, Sage.
- Robertson, S.L.  
2005 *Re-imagining and Rescripting the Future of Education: Global Knowledge Economy Discourses and the Challenge to Education Systems*, in «Comparative Education», 41, n. 2, pp. 151-70.
- Rodrik D.  
2000 *How Far Will International Economic Integration Go?*, in «Journal of Economic Perspectives», 14, n. 1, pp. 177-186.
- Saad-Filho, A. e Johnston, D. (a cura di)  
2005 *Neoliberalism. A Critical Reader*, London, Pluto Press.
- Saxenian, A.  
2005 *Brain Circulation and Capitalist Dynamics: Chinese Chipmaking and the Silicon Valley-Hsinchu-Shanghai Triangle*, in V. Nee e R. Swedberg (a cura di), *The Economic Sociology of Capitalism*, Oxford, Princeton University Press, pp. 325-351.
- Scanagatta, S.  
2006 *I processi formativi nell'era della globalizzazione*, in M. Colombo, G. Giovannini e P. Ladri (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano, Guerini, pp. 199-217.
- Schizzerotto, A. e Barone, C.  
2006 *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Scholte, J. A.  
2000 *Globalization. A Critical Introduction*, New York, St. Martin's Press.
- Self, P.  
1993 *Government by the Market?*, London, MacMillan.

- Shavit, Y. e Blossfeld, H-P. (a cura di)  
 1993 *Persistent Inequality*, Boulder, Westview Press.
- Shavit, Y. e Muller, W. (a cura di)  
 1998 *From school to work : a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Oxford, Clarendon.
- Singh, K.  
 2005 *Questioning Globalization*, New York, ZED Books.
- Sklair, L.  
 2001 *The Transnational Capitalist Class*, Malden, Blackwell.
- Slaughter, S. e Leslie, L.L.  
 1997 *Academic Capitalism*, London, The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S. e Rhoades, G.  
 2004 *Academic Capitalism and the New Economy*, London, The John Hopkins University Press.
- Spring, J.  
 1998 *Education and the Rise of the Global Economy*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Spring, J.  
 2001 *Globalization and Educational Rights*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- 2002 *Political Agendas for Education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Steiner-Khamsi, G. (a cura di)  
 2004 *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York, Teachers College.
- Stilwell, F.  
 2002 *Political Economy*, Oxford, Oxford University Press.
- Streek, W.  
 1989 *Skills and the Limits of Neo-Liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning*, in «Work, Employment and Society», 3, pp. 90-104.
- Streek, W. e Yamamura, K. (a cura di)  
 2001 *The Origins of Nonliberal Capitalism*, Ithaca, Cornell University Press.
- Stromquist, N.P.  
 2002 *Education in a Globalized World*, New York, Rowman&Littlefield.



- Stromquist, N. e Monkman, K. (a cura di)  
 2000 *Globalization and Education*, New York, Rowman&Littlefield.
- Suarez-Orozco M.M. e Qin-Hilliard, D.B.  
 2004 *Globalization*, Berkeley, University of California Press.
- Thelen, K e Kume, I.  
 2001 *The Rise of Nonliberal Training Regimes: Germany and Japan Compared*, in W. Streek e K. Yamamura (a cura di), *The Origins of Nonliberal Capitalism*, Ithaca, Cornell University Press, pp. 200-227.
- Touraine, A.  
 2001 *Beyond Neoliberalism*, Cambridge, Polity.
- Underhill, G.D.R.  
 2000 *Conceptualizing the Changing Global Order*, in R. Stubbs e G.D.R. Underhill (a cura di), *Political Economy and the Changing Global Order*, London, McMillan, pp. 17-44.
- Webster, F.  
 2002 *Theories of the Information Society*, London, Routledge.
- Weiss, L. (a cura di)  
 2003 *States in the Global Economy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Weiss, L.  
 2005 *The State-augmenting Effects of Globalisation*, in «New Political Economy», 10, n. 3, pp. 345-353.
- World Bank  
 2003 *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*, Washington, The World Bank.
- Zajda, J. (a cura di)  
 2005 *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, Dordrecht, Springer.
- Zeyu, X.  
 2001 *An Overview of Private Education Development in Modern China*, in «Occasional Paper» n. 38, New York, NCSPE.
- Ziguras, C. e Law, S-F.  
 2006 *Recruiting International Students as Skilled Migrants: the Global "Skill-Race" as Viewed from Australia and Malaysia*, in «Globalisation, Societies and Education», 4, n. 1, pp. 59-76.



Impaginazione a cura del supporto tecnico DSRS

Stampa a cura del  
Servizio Stamperia e Fotoriproduzione  
dell'Università degli Studi di Trento  
2006

I QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE costituiscono una iniziativa editoriale finalizzata alla diffusione in ambito universitario di *materiale di ricerca, riflessioni teoriche e resoconti* di seminari di studio di particolare rilevanza. L'accettazione dei diversi contributi è subordinata all'approvazione di un'apposita Commissione scientifica, che si avvale anche del parere di *referees* esterni al Dipartimento. Responsabile dei Quaderni è il Direttore del Dipartimento. Dal 2006 la collana comprende una sezione (serie rossa) dedicata ai contributi di giovani ricercatori.

- 1 E. BAUMGARTNER, *L'identità nel cambiamento*, 1983.
- 2 C. SARACENO, *Changing the Gender Structure of Family Organization*, 1984.
- 3 G. SARCHIELLI, M. DEPOLO e G. AVEZZU', *Rappresentazioni del lavoro e identità sociale in un gruppo di lavoratori irregolari*, 1984.
- 4 S. GHERARDI, A. STRATI (a cura di), *Sviluppo e declino. La dimensione temporale nello studio delle organizzazioni*, 1984.
- 5/6 A. STRATI (a cura di), *The Symbolics of Skill*, 1985.
- 7 G. CHIARI, *Guida bibliografica alle tecniche di ricerca sociale*, 1986.
- 8 M. DEPOLO, R. FASOL, F. FRACCAROLI, G. SARCHIELLI, *L'azione negoziale*, 1986.
- 9 C. SARACENO, *Corso della vita e approccio biografico*, 1986.
- 10 R. PORRO (a cura di), *Le comunicazioni di massa*, 1987.
- 11/12 G. CHIARI, P. PERI, *I modelli log-lineari nella ricerca sociologica*, 1987.

- 13 S. GHERARDI, B. TURNER, *Real Men Don't Collect Soft Data*, 1987.
- 14 D. LA VALLE, *Utilitarismo e teoria sociale: verso più efficaci indicatori del benessere*, 1988.
- 15 M. BIANCHI, R. FASOL, *Il sistema dei servizi in Italia. Parte prima: Servizi sanitari e cultura del cambiamento. A dieci anni dalla riforma sanitaria. Parte seconda: Modelli di analisi e filoni di ricerca*. 1988.
- 16 B. GRANCELLI, *Le dita invisibili della mano visibile. Mercati, gerarchie e clan nella crisi dell'economia di comando*, 1990.
- 17 M. A. SCHADEE, A. SCHIZZEROTTO, *Social Mobility of Men and Women in Contemporary Italy*, 1990.
- 18 J. ECHEVERRIA, *I rapporti tra stato, società ed economia in America Latina*, 1991.
- 19 D. LA VALLE, *La società della scelta. Effetti del mutamento sociale sull'economia e la politica*, 1991.
- 20 A. MELUCCI, *L'Aids come costruzione sociale*, 1992.
- 21 S. GHERARDI, A. STRATI (a cura di), *Processi cognitivi dell'agire organizzativo: strumenti di analisi*, 1994.
- 22 E. SCHNABL, *Maschile e femminile. Immagini della differenza sessuale in una ricerca tra i giovani*, 1994.
- 23 D. LA VALLE, *La considerazione come strumento di regolazione sociale*, 1995.
- 24 S. GHERARDI, R. HOLTJ e D. NICOLINI, *When Technological Innovation is not Enough. Understanding the Take up of Advanced Energy Technology*, 1999.
- 25 D. DANNA, *Cattivi costumi: le politiche sulla prostituzione nell'Unione Europea negli anni Novanta*, 2001.
- 26 F. BERNARDI, T. POGGIO, *Home-ownership and Social Inequality in Italy*, 2002

- 27 B. GRANCELLI, *I metodi della comparazione: Alcuni area studies e una rilettura del dibattito*, 2002.
- 28 M.L. ZANIER, *Identità politica e immagine dell'immigrazione straniera, una ricerca tra gli elettori e i militanti di An e Ds a Bologna*, 2002.
- 29 D. NICOLINI, A. BRUNI, R. FASOL, *Telemedicina: Una rassegna bibliografica introduttiva*, 2003.
- 30 G. CHIARI, *Cooperative Learning in Italian School: Learning and Democracy*, 2003.
- 31 M. ALBERTINI, *Who Were and Who are the poorest and the richest people in Italy. The changing household's characteristics of the people at the bottom and at the top of the income distribution*, 2004.
- 32 D. TOSINI, *Capitale sociale: problemi di costruzione di una teoria*, 2005.
- 33 A. COSSU, *The Commemoration of Traumatic Events: Expiation, Elevation and Reconciliation in the Remaking of the Italian Resistance*, 2006 (serie rossa).

Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale  
Università di Trento  
P.zza Venezia, 41 - 38100 Trento - Italia  
Tel. 0461/881322  
Fax 0461/881348  
Web: [www.soc.unitn.it/dsrs/](http://www.soc.unitn.it/dsrs/)





# Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell' Educazione in Italia

*Antonio Cobalti*

Partendo dall'esame dei motivi dello scarso interesse della Sociologia dell' Educazione in Italia per il fenomeno della globalizzazione, il paper propone di usare per lo studio dei rapporti tra istruzione e globalizzazione un approccio di (International) Political Economy. Questo approccio comporta, rispetto all'impostazione tradizionale della Sociologia dell' Educazione, innanzitutto un maggior interesse per i contributi delle altre scienze sociali. Il tema trattato –la globalizzazione– impone poi un'estensione del campo di osservazione al di là dei paesi più sviluppati, cui questa disciplina troppo spesso limita il suo interesse. Nel quarto paragrafo viene proposta una nuova agenda per gli studi in materia. Seguono delle conclusioni e un'estesa bibliografia.

Antonio Cobalti insegna Sociologia dell' Educazione presso la Facoltà di Sociologia e Sociologia presso la Scuola di Studi Internazionali dell'Università degli Studi di Trento. Ha pubblicato (fra l'altro) *La mobilità sociale in Italia* (con A. Schizzerotto), Bologna, Il Mulino, 1994 e *Lo studio della mobilità*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995. Il volume *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006 è in corso di stampa.