

# Il ruolo della comparazione educativa

Corrado Ziglio<sup>1</sup>

Quando nasce lo studio comparativo dell'educazione? Forse già quando nasce l'educazione? E l'educazione comparata? Quand'è che si emancipa come oggetto di studio? Ma quand'è, in effetti, che nasce proprio una disciplinata disciplina che giungerà a farsi chiamare educazione comparata, pedagogia comparata o comparativa, ecc.? Cercherò di costruire un intervento che faccia chiarezza.

Se mi dilungherò nella preistoria di questa disciplina è per capire lo spirito che la contraddistingueva: da una parte la scoperta della **propria identità** culturale nell'imbattersi con altre culture (Goethe sosteneva che per capire la propria lingua era importante studiarne altre), e dall'altra la **scoperta delle altre culture**.

Oggi invece, come vedremo, il concetto di internazionalizzazione è diventato sinonimo di rinuncia della propria identità culturale e di omologazione ad un unico modello.

## PREISTORIA DELLA COMPARAZIONE EDUCATIVA:

### RESOCONTI DI VIAGGIO E DI LETTERATURA

Se la curiosità non ha aspettato il secolo dei lumi o quello della "scienza positiva", ma sempre si è manifestata sospingendo viaggiatori, mercanti, esploratori, missionari, vagabondi o predoni, e sedimentando anche i loro racconti (che li scrivessero loro o che li raccontassero, come Marco Polo a Rustichello), l'uso sistematico e consapevole degli strumenti della comparazione è relativamente

<sup>1</sup> Per stendere questo intervento mi sono avvalso del lavoro, arricchito reciprocamente, di M. Todeschini e C. Ziglio, *Comparazione educativa*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.

recente, risalendo alla fine del secolo dei lumi. Un motivo tra gli altri è anche la tendenza a osservare e analizzare entro l'ampio fenomeno complessivo dell'educazione, le manifestazioni formali e steriormente organizzate, ciò che oggi diremmo, complessivamente, la scuola.

Ora, benché la scuola sia nelle società moderne una istituzione pervasiva e diffusa, non si tratta affatto di un istituto sociale con carattere di fenomeno "naturale", come potrebbe essere la famiglia, la tribù o altro, presenti in qualunque gruppo sociale animale, ma si tratta invece di una realtà molto giovane di per se stessa, e ancor più in quanto fenomeno di massa tendente a diventare universale; si può sostenere tranquillamente che il modello-scuola che ora domina nel mondo cosiddetto sviluppato non ha più di quattro secoli, risale cioè alla Riforma protestante e alla susseguente Controriforma cattolica, e come fatto di massa data dalla fine del 19° secolo, come conseguenza dell'industrialismo, che ha significato inurbamento, concentrazione di popolazione e quindi organizzazione sociale; si pensi all' "obbligo scolastico" inteso come un dovere della società organizzata in Stato, in vista del soddisfacimento di diritti soggettivi. Allora non c'è nulla di strano nel rilevare che un interesse comparativo per l'educazione come pratica sociale formale si attivi all'inizio del 19° secolo.

Il movente, ciò che motiva l'indagine comparativa, si può schematicamente ricondurre alla curiosità verso l'altro da sé, indotta dall'esigenza di consolidare un'identità.

Ciò prospetta una duplice finalità, vale a dire di

- marcare un'identità attraverso la differenza (permettendo di evitare le difficoltà incontrate da altri e di guardarsi dai loro errori), oppure di:
- migliorare e consolidare istituzioni e pratiche locali, mutuando da altri quanto viene ritenuto positivo e replicando quanto viene ritenuto adeguatamente trasferibile.

Obiettivi dell'indagine dunque possono essere di tipo:

- disinteressato, distaccato e puramente conoscitivo;
- oppure operativi pragmatici, di interesse politico nel duplice senso di assorbire il meglio e di evitare ciò che viene ritenuto inadeguato o improprio.

In retrospettiva, nella storia della disciplina, troviamo viaggiatori, geografi e storiografi, mercanti e cronisti: si possono riscontrare

sia la curiosità disinteressata, la meraviglia divertita o l'ammirazione, sia l'esigenza operativa dell'orientare e sostenere le proprie scelte. Lo troviamo nei progenitori remoti, Erodoto, Senofonte, Ibn Khaldun,<sup>2</sup> Marco Polo, passando per i cronisti di viaggi immaginari in terre immaginarie, come Tommaso Moro (cui si deve la diffusione di un termine ormai universale, *Utopia*), Tommaso Campanella con *La città del sole*, Montesquieu con le sue *Lettere persiane*, Voltaire con *Micromegas*, Swift con le terre fantastiche visitate da Lemuel Gulliver, per arrivare fino al *Mondo nuovo* di Aldous Huxley<sup>3</sup> e alla *Walden due* di Burrhus Frederic Skinner:<sup>4</sup> per tutti la descrizione, o l'invenzione mitico-utopica di altri paesi è motivo per una analisi critica del proprio, per trasformarlo in meglio.

Per rendersi conto di che cosa significhi questa retrospettiva, voglio riportare un esempio simpatico tratto dai *Viaggi di Gulliver*. In un dialogo tra Gulliver e il sovrano nel regno di Brobdingnag, Gulliver descrive l'"arte di governare" nella sua Inghilterra. Il sovrano lo ascolta incuriosito e alla fine gli chiede quanto sia stato scritto in proposito. Gulliver, pensando di fare bella figura magnificando la ricchezza di produzione scritta, rispose che c'erano biblioteche intere che contenevano i trattati di politica. Il sovrano, invece, lo guardò con commiserazione dicendogli che sicuramente il loro ingegno doveva essere proprio meschino se dovevano ricorrere a migliaia di libri per governare. A Brobdingnag ne era stato scritto uno solo.

Prima del 19° secolo, dunque, la caratteristica fondamentale delle opere letterarie o di saggi di qualche intellettuale di ogni epoca riguardava la descrizione dei costumi degli altri popoli, osservandone soprattutto le istituzioni, le leggi, l'economia, la politica, la religione, la lingua, ecc., ma anche, e non raramente, il modo in cui venivano educate le nuove generazioni e istruiti coloro che ne avevano diritto.

<sup>2</sup> Massimo storico e filosofo del Maghreb, vissuto nel 1300, è uno dei padri fondatori della storiografia.

<sup>3</sup> Scrittore britannico (1894-1963).

<sup>4</sup> Psicologo e scrittore. Ha insegnato all'Università di Harvard dal 1958 al 1974.

In un breve saggio dal titolo *Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century*,<sup>5</sup> William Brickman fornisce utili coordinate per chiunque volesse intraprendere uno studio approfondito in questa direzione. A iniziare soprattutto dagli scritti di Erodoto e Senofonte a quelli di Cicerone, i lavori classici – egli dice – contengono interessantissimi spunti per lo studio della comparazione educativa. Durante il Medioevo poi ci sono stati numerosissimi osservatori europei che hanno descritto la vita e il carattere degli altri popoli. Brickman parla delle Crociate, dei missionari e degli avventurieri, ma anche di Niccolò e Maffeo Polo prima e di Marco poi e dei resoconti degli ambasciatori veneziani con i quali la Repubblica marinara instaurava relazioni diplomatiche con altri paesi.

A partire dal 16° secolo vennero pubblicati, con sempre maggiore frequenza, rapporti di viaggio e analisi di carattere etnologico, ma con implicazioni sul versante educativo. Brickman riporta tutta una serie di saggi che andavano in questa direzione rilevando che si cominciava in un primo tempo a sentir parlare di “comparazioni occasionali”, ma in maniera sempre più frequente di “comparazioni bilaterali”. Gli oggetti del confronto riguardavano prevalentemente le istituzioni e i costumi dei paesi cattolici e di quelli protestanti, dei musulmani, degli ebrei e dei paesi che professavano la religione greco-ortodossa. Più tardi i confronti si sposteranno sulle istituzioni delle madri-patrie e delle loro realizzazioni nelle rispettive colonie e, anche qui, i resoconti degli ambasciatori e governatori britannici, ad esempio, costituiscono una testimonianza in tal senso. Il tutto, osserva Brickman, con riferimenti notevoli alle istituzioni culturali ed educative.

Secondo Hausmann,<sup>6</sup> un altro studioso di storia della comparazione educativa, è a partire dal 18° secolo che cominciano a comparire i primi saggi di ricognizione tra le scuole di diversi paesi per raccogliere informazioni di carattere pedagogico. Hausmann rileva che quello è il secolo in cui cominciano ad apparire opere come quella del 1795 di F. A. Hecht, direttore di un ginnasio tedesco, dal titolo *De Re Scholastica Anglicana Cum Germanica Comparata*, fino a prendere piede le “comparazioni bilaterali” dei sistemi di istruzio-

<sup>5</sup> W. W. Brickman, *Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century*, in “Comparative Education Review”, X [1996], n. 1, pp. 37-40.

<sup>6</sup> G. Hausmann, *A Century of Comparative Education, 1785-1885*, in *Comparative Education Review*, XI [1967], n 1, pp. 1-21.

ne, non solo in ciò che riguardava i metodi di insegnamento ma anche delle organizzazioni delle scuole, di risorse economiche per l'istruzione e di politiche educative.

## I PRIMI STUDI COMPARATIVI E LA PRIMA FORMULAZIONE DELL' "EDUCAZIONE COMPARATA"

A partire dall'ultimo decennio del 18° secolo si assiste ad uno sviluppo crescente del metodo comparativo in moltissime discipline il quale, in seguito, si estenderà durante tutto il 19° secolo a nuovi campi della scienza e della cultura.

Sempre più opere appaiono con il termine «comparata» nel titolo.

Nel 1795 Goethe pubblica il suo *Primo abbozzo di una introduzione generale all'anatomia comparata* e nel 1818 Carus scrive il *Manuale di zoologia comparata*. Nel settore della biologia la scelta comparativa accomuna scienziati come Lamarck e Cuvier, anche se saranno divisi da acute divergenze epistemologiche. Nel campo della letteratura Noel e Laplace pubblicano nel 1816 un volume dal titolo *Corso di letteratura comparata*. Nel settore della linguistica prende l'avvio la metodologia comparativa con l'inglese William Jones, il danese Rask e i tedeschi Franz Bopp con la sua *Scienza della linguistica comparata* del 1816, Jakob Grimm e Wilhelm von Humboldt. Con Bopp, dalla linguistica comparata si approda a scoprire i principi della grammatica comparata e, per lo stretto legame che vi sarebbe tra mito e linguaggio, deriveranno ulteriori istanze comparative come, ad esempio, fu quella di Max Muller riguardante la mitologia.

È dunque perché c'è un clima culturale orientato verso la scoperta di una dimensione comparativa che nasce anche la prima formulazione sistematica per la determinazione del metodo e del concetto di comparazione educativa. E questa non sembra essere una interpretazione superficiale giacché fu proprio l'autore di quella prima formulazione ad affermare esplicitamente che come «le ricerche sull'anatomia comparata [avevano] fatto progredire la scienza dell'anatomia, allo stesso modo le ricerche sulla compara-

zione educativa [dovevano] fornire nuovi mezzi per perfezionare la scienza dell'educazione».<sup>7</sup>

*L'Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* del francese Marc-Antoine Jullien, scritto nel 1817, rappresenta dunque, accanto ad altre discipline, il primo tentativo di sistematizzare le conoscenze attorno alle istituzioni e ai fatti educativi e per questo tentativo si può dire che rappresenti anche il manifesto di fondazione della comparazione educativa.

Con tutta probabilità l'ispirazione gli era venuta da un'altra opera scritta alla fine del settecento. Jean Giraud sostiene che Jullien dedica una trentina di pagine a un «questionario dettagliato, imperfettissimo abbozzo del suo piano di lavoro, nelle quali sollecita risposte sia dai Cantoni svizzeri sia da altri paesi. Molti item – aggiunge però Giraud – di codesto questionario sono attinti dal libro dell'austriaco Leopold Berchtold: *Essai pour diriger et étendre les recherches des voyageurs qui se proposent l'utilité de leur patrie*, edito in Francia nel 1797».<sup>8</sup>

Comunque siano andate le cose su questo versante, con chiaro riferimento alla metodologia baconiana, Jullien sulla base di tavole analitiche tenta un primo abbozzo per realizzare un «quadro comparato delle principali istituzioni educative esistenti nei diversi paesi europei, dei diversi modi secondo cui l'istruzione pubblica e l'educazione sono organizzate, dei contenuti che abbracciano il corso completo degli studi, [...] dei metodi secondo cui si forma e si istruisce la gioventù, dei miglioramenti che gradualmente si pensa di introdurvi, a seconda del maggiore o minore successo che si è ottenuto».<sup>9</sup>

Dall'opera emerge anche evidente il fine pragmatico della comparazione educativa che, una volta compiute le indagini sulle istitu-

<sup>7</sup> M.-A. Jullien, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée ...* e via per altre cinque righe.

<sup>8</sup> Nella parte dell'*Esquisse* dedicata al questionario, Jullien individua nove centri di interesse: le scuole, la formazione degli insegnanti e la loro condizione materiale (salari, carriere, orari di lavoro), l'istruzione degli alunni, la formazione morale e religiosa, la formazione intellettuale (generale e professionale), l'educazione fisica, le relazioni tra la scuola e la vita familiare e sociale, il coordinamento tra le varie discipline insegnate a scuola, la storia dell'educazione e delle riforme scolastiche.

<sup>9</sup> M.-A. Jullien, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, cit., p. 9.

zioni e i metodi educativi operanti nei diversi paesi in modo tale che si potesse procedere a un loro esame comparativo, doveva consentire di identificare quali erano i sistemi educativi «che progred[ivano], quelli che regred[ivano] e quelli che perman[evano] in una condizione stazionaria; [ ... ] quali [erano] le cause dei limiti interni eventualmente rilevati [ ... ] e come [ ... ] po[tevano] essere superati» per stabilire quegli aspetti che si erano dimostrati più funzionali, maggiormente efficienti e quindi adatti ad essere «trasferiti da un paese all'altro, con le modifiche e i mutamenti che le circostanze e i luoghi po[tevano] far giudicare opportuni».

Ma il problema fondamentale nasce proprio a questo punto, ci dice Placido Alberti in un'opera critica sul concetto e la metodologia sulla comparazione educativa,

in quanto, perché un sistema possa adattarsi a circostanze e luoghi diversi, è necessario capire prima in relazione a quali circostanze e a quali luoghi esso è sorto e quali sono le circostanze e le condizioni storiche e ambientali del paese che vuole assumerlo a modello. Ora, è proprio questo l'accorgimento che il Jullien non tiene sufficientemente presente nel determinare i caratteri dell'indagine educativa comparata. [...] Va rilevato che il concetto di comparazione educativa, [...] dimostra altresì, posto in tali termini, un limite che sarà compito degli studiosi successivi cercare di superare. Il limite che nasce dal credere che il semplice raffronto tra diversi sistemi scolastici possa consentire di intendere la loro struttura essenziale e le leggi che ne assicurano la funzionalità, tanto da metterci nella condizione di tentarne l'utilizzazione in paesi diversi da quelli in cui si sono sviluppati ed affermati secondo le singolari caratteristiche dei paesi stessi.<sup>10</sup>

L'esigenza di Jullien di fondare una scienza della comparazione educativa su leggi e generalizzazioni capaci di affermare la propria validità e applicabilità al di là delle singolari caratteristiche determinate storicamente in ogni paese, gli farà sottovalutare quegli aspetti economici, culturali, politici e sociali - a cui pure accenna - che costituiscono il terreno su cui si fondano e si sviluppano i sistemi educativi, e che invece costituiranno l'oggetto di studio e il lavoro dei successivi studiosi di comparazione educativa.

Con Jullien sono posti i fondamenti - un po' rozzi certo, ma non più di molti ragionamenti a noi contemporanei - su cui co-

<sup>10</sup> P. Alberti, *Marc-Antoine Jullien: l'esigenza dell'educazione comparata come scienza*, in P. Alberti, C. Ziglio, *Concetto e metodologia dell'educazione comparata*, La Nuova Italia, 1986, p. 14.

munque crescerà a spirale un sapere che arricchirà la dimensione comparativa.

Una puntuale esposizione delle tappe storiche che hanno contraddistinto lo sviluppo della comparazione educativa lungo due secoli (tappe contraddistinte da un'ampia esposizione degli apporti forniti dalle varie correnti culturali e dagli studiosi di diversi paesi e continenti) si trova nell'opera di J. L. García Garrido.<sup>11</sup> Nell'indicare quindi quella lettura ricca di informazioni, a noi qui interessa individuare alcuni passaggi cruciali - anche attraverso alcuni personaggi-chiave che più hanno contribuito a segnare la storia delle metodologie di indagine da applicare alla comparazione educativa - per cogliere come il sapere attorno alla dimensione comparativa, in ambito educativo, sia cresciuto. Ci interessa cioè capire come ogni impianto teorico, con la sua ottica e le sue variabili, ha aggiunto problemi e ampliato le questioni, ha smontato e rimontato le strutture architettoniche di questo sapere, facendogli assumere di volta in volta fisionomie diverse.

#### LE OTTICHE DELLA COMPARAZIONE EDUCATIVA

Da una analisi storica delle opere che hanno trattato i problemi della comparazione educativa, emergono sostanzialmente quattro approcci metodologici: l'ottica statistica, quella storiografica, quella sociologica e quella antropologica, la più recente.

##### *L'ottica statistica*

Sull'approccio statistico ci sarebbe molto da dire. Basti pensare alle tante cantonate che gli studiosi hanno preso perché hanno tradotto male i termini da una lingua all'altra.

Simpatica la nota che scrive Marco Todeschini.<sup>12</sup> «Se molti cadono senza avvedersene dentro alla trappola dei «falsi amici», per cui se chiedono *aceite* in un ristorante spagnolo si vedono recare olio d'oliva (e non gli venga in mente di chiedere *burro* da spalmare

<sup>11</sup> José Luis García Garrido, *Fundamentos de Educación Comparada*, Madrid, Dykinson, 1986. Più recentemente, si veda il testo di R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht-Heidelberg-London-New York, Springer, 2009.

<sup>12</sup> *Op. cit.* p. 14.

sul pane, che si vedrebbe condurre un somaro!), si può avere un'idea di quanto sia minato il terreno della traduzione-tradimento; notevole il lavoro della redazione lessicografica di Zanichelli, che ha pubblicando utili (e anche divertenti) dizionari contrastivi come *Odd pair and false friends*, *Faux-amis aux aguets*. ecc.»

Durante un *visiting professor* che ho svolto in Brasile, essendo stato invitato un giorno a cena dai colleghi brasiliani, mi venne rivolta la domanda se il cibo fosse stato di mio gradimento. Io risposi: “todo esquisit”. Mentre tutti mi guardarono allibiti, la mia collega italo brasiliana, capendo in quale trappola linguistica ero caduto, intervenne subito tranquillizzando gli altri e facendomi capire che in portoghese “esquisit” vuol dire “schifoso”.

Tornando alla statistica, ancora oggi assistiamo a studi che utilizzano la categoria “istruzione superiore” senza rilevare che in taluni paesi non tutto è corrispondente a ciò che si chiama istruzione superiore. Ma se si costruiscono dati e tabelle includendo quella categoria, si altera il quadro reale.

Mark Twain diceva che c'erano le bugie piccole, le bugie grandi e la statistica. Ma anche Benjamin Disraeli sosteneva che c'erano tre tipi di bugie: le bugie, le dannate bugie, e la statistica.

Tali citazioni dovrebbero indurre alla massima cautela nell'uso, non tanto della scienza statistica, quanto piuttosto delle statistiche: perché mai, ad esempio, i dati statistici italiani sono considerati vacillanti e inaffidabili se provengono dall'ISTAT, che è l'organo pubblico di raccolta e di trattamento dell'informazione socioeconomica, vengono ritenuti più attendibili se provengono dal CENSIS, che opera elaborazioni a partire da dati dell'ISTAT, e vengono stimati come addirittura certi se provengono dall'OCSE o dall'UNESCO, che, essendo organismi ufficiali intergovernativi, non possono far altro che rielaborare dati ufficiali forniti dalle rappresentanze degli stati membri, che, per l'Italia, si avvalgono dell'ISTAT come fonte ufficiale? Potrebbero il più abile tessitore e il più abile sarto far mutare in seta pregiata ciò che all'origine è fibra sintetica?

### *L'ottica storiografica*

Se durante tutto il 19° secolo la comparazione educativa si costituisce dando luogo a una fase che si potrebbe definire pragmatica, secondo cui il «prendere a prestito» qualcosa da un sistema sco-

lastico (pratiche educative, organizzazione degli studi, amministrazione scolastica) e trasferirlo nel proprio era considerata un'operazione fattibile, nei primi decenni di questo secolo si rafforzò la convinzione dell'unicità dei «caratteri nazionali», e delle loro caratteristiche determinate storicamente, e che se è vero che i sistemi educativi devono spesso affrontare problemi identici, le soluzioni vengono date a partire dalla filosofia dell'educazione che ogni paese ha.

Secondo l'ottica storiografica, dalla peculiarità del modello culturale alla peculiarità dei relativi sistemi educativi il passo è breve e la comparazione tra questi è possibile solo cogliendo l'insieme dei complessi rapporti che si sono costituiti all'interno di un preciso ambiente storico-sociale, «quali forze determinano il carattere di un sistema, quali sono responsabili delle differenze e delle somiglianze tra due o più sistemi» e «come un sistema procede nel risolvere i problemi che ha in comune con gli altri sistemi». <sup>13</sup> In questo modo la comparazione non si limita a esaminare, ad esempio, l'organizzazione o la struttura dei sistemi scolastici ma deve scoprire innanzitutto il «perché in ciascuna nazione o società o gruppo essi sono organizzati e amministrati nel modo in cui lo sono».

È dunque nella determinazione delle ragioni storiche e culturali che spiegano i tratti peculiari dei sistemi educativi che va ricercato il compito fondamentale dell'indagine comparativa. Se dobbiamo capire le caratteristiche dei sistemi educativi e le trasformazioni che subiscono non si può fare a meno di considerare le rivoluzioni politiche, economiche e tecnologiche di ciascun paese; le trasformazioni che si sono realizzate in ognuno di loro in relazione allo sviluppo produttivo, in relazione all'uso delle fonti energetiche, allo sviluppo dei mezzi di trasporto e di comunicazione, all'ingresso della donna nella vita produttiva, dell'industrializzazione, dei fenomeni di concentrazione urbana e di trasformazione delle classi sociali. E' dalla considerazione di questi e altri fattori, ad esempio, che si comprendono le esigenze di sviluppo delle istituzioni educative prescolastiche o l'esigenza del prolungamento dell'obbligo scolastico. Questo devono saper fare gli studi di comparazione educativa, i quali altro non devono essere che *«una continuazione dello studio della storia dell'educazione nel presente»*.

<sup>13</sup> I. L. Kandel, *The Methodology of Comparative Education*, in "International Review of Education", V [1959], n. 3, pp. 207-278.

Per condurre un'indagine comparativa, quindi, il metodo da seguire non è affatto dissimile da quello che si usa sul piano della ricerca storiografica dell'educazione, essendo questa e l'indagine comparativa «strettamente connesse, poiché mentre la storia dell'educazione si rivolge al passato, la comparazione educativa si dedica allo studio dello sviluppo contemporaneo dell'educazione».<sup>14</sup>

### *L'ottica sociologica*

È a partire dagli anni cinquanta che la comparazione educativa comincia a far uso delle analisi sociologiche, quando cioè la sociologia cerca di costruire il suo impianto teorico sulla base di dati raccolti per mezzo di procedure standardizzate e della loro elaborazione statistica. In quel periodo, e fino alla fine degli anni sessanta, la sociologia si caratterizza per una lettura funzionalistica (e più precisamente del tipo strutturale-funzionalistico) di qualsiasi fenomeno sociale. E' dunque, e all'interno di questa impostazione che si caratterizzano anche le indagini comparative dei sistemi educativi.

La Comparative Education Society, nata negli Stati Uniti alla metà degli anni cinquanta, assumeva così i metodi sociologici per condurre le indagini comparative e a metà degli anni sessanta Arnold Anderson, assieme ad altri collaboratori, fondava a Chicago il Comparative Education Center sostenendo che si doveva studiare, data la funzionalità dell'educazione alla società, «i problemi e le condizioni che determinano l'educazione e le loro implicazioni in una determinata società, interpretandoli alla luce di dati paralleli in altre società».<sup>15</sup>

Utilizzando le elaborazioni teoriche di Parsons in sociologia, Anderson sosteneva che bisognava elaborare e individuare dei modelli tipologici ricorrenti da applicare agli studi comparativi. Solo così sarebbe stato possibile individuare *variabili-chiave* in grado di orientarci nella raccolta dei dati, nella loro costruzione tassonomica e nella loro interpretazione sempre più vicina alle categorie scientifiche.

Un esempio di variabile-chiave potrebbe essere il come un sistema scolastico è motore e volano della mobilità sociale. Ma anche qui si pongono dei problemi legati al quando questo fenomeno si è realizzato, dove, se è ancora vero per tutti o soltanto per alcuni

<sup>14</sup> Ivi, p. 45.

<sup>15</sup> A. C. Anderson, *The Utility of Societal Typologies in Comparative Education*, in "Comparative Education Review", III [1959], n. 1, pp. 4-5.

paesi, ecc., ecc. In un Paese dove “le conoscenze amicali” contano di più del titolo di studio, ad esempio, questa macro-variabile diventa debolissima.

All'interno dell'approccio sociologico dunque non sono mancate, e non mancano tuttora, grosse diatribe che possiamo ricavare dagli interventi scritti sulle grandi riviste che si occupano di comparazione: in particolare la *Comparative Education*, la *Comparative Education Review*, l'*International Review of Education*, e molte altre.

### *L'ottica antropologica*

Si può dire che la maggior parte degli studi comparativi che hanno utilizzato l'approccio sociologico siano stati influenzati dalla sostanziale esigenza di stabilire e di valutare la funzione produttiva dell'istruzione. Ma, sostengono alcuni studiosi, tali studi hanno parecchie debolezze intrinseche. Le scuole non producono un solo prodotto. I prodotti della scuola sono molteplici. Il trattamento del profitto cognitivo come un semplice prodotto della scolarizzazione rende possibile l'uso della teoria economica della funzione produttiva, ma tale presupposto è chiaramente incoerente con la realtà educativa.

È così che a partire dagli anni sessanta si sono sviluppate tre aree che hanno utilizzato l'approccio antropologico per la comprensione dei dati e dei processi educativi che in altri tipi di studi non erano chiariti: l'area degli studi interculturali della socializzazione, l'area degli studi interculturali della scolarizzazione e l'area dell'etnografia dell'educazione.

Nel proporre come via metodica la “tradizione etnografica”, Stenhouse<sup>16</sup> indicava proprio la prospettiva antropologica per indagare nei vuoti lasciati dalle tradizionali scienze dell'educazione. Del resto, la separazione fra le diverse scienze dell'educazione e le pratiche educative in ambito comparativo era già stato un tema trattato fin dall'inizio degli anni '60 da De Landsheere il quale ricordava che l'educazione comparata avrebbe dovuto lavorare su due piani: l'istituzionale e il normativo/culturale; e constatava invece che i comparatisti avevano praticamente ignorato il secondo a profitto del primo.

<sup>16</sup> L. Stenhouse, *Case Study in Comparative Education: Particularity and Generalisation*, in “Comparative Education Review”, 1979, n. 1, p. 9.

Questa ristrettezza di vedute – diceva – è tanto più grave perché, nell'equilibrio di una cultura, il normativo/culturale riveste un'influenza preponderante” e se “la descrizione dei sistemi scolastici è dissociata dai substrati normativi/culturali, essa resta senza significato. E questi substrati ci sono meglio forniti dall'antropologia culturale che diventa così una base indispensabile della nostra disciplina.<sup>17</sup>

A questo punto potrebbe essere facile un fraintendimento, e quindi bisogna dire subito che non si ritiene affatto che ancora una volta l'educazione comparata debba confondersi con una disciplina: l'antropologia invece della sociologia o della scienza politica. Ciò che va messo in evidenza è che come l'etnologia – di cui parla Pierre Erny nel suo saggio *Anthropologie de l'éducation* – rappresenta un primo livello di sintesi e di astrazione dei dati forniti dall'etnografia (in quanto è «una disciplina destinata ad accostare e ad integrare dati che appartengono a campi epistemologici differenti»: biologico, culturale, storico, linguistico, sociologico, psicologico, giuridico, religioso, economico, ecc.), così la comparazione educativa dovrebbe, per poter colmare quei vuoti di conoscenza attorno ai fatti educativi, saper accostare e integrare dati e processi che appartengono a campi epistemologicamente diversi.

Inoltre, «poiché una scienza non si definisce soltanto per la materia che tratta ma anche per l'ottica nella quale essa la affronta e intende lavorare», l'etnologia si presta particolarmente bene per una riflessione di questo tipo.

Erny indica alcuni punti che devono essere sottolineati:

1. che l'etnologia si interessa delle diversità e la diversità riveste una funzione euristica;
2. che l'etnologia intende affondare l'indagine ai livelli delle «strutture inconsce dei fenomeni collettivi. Nel riprendere un concetto a suo tempo espresso da Franz Boas, Erny sostiene che «vivere la propria cultura è un po' come parlare la propria lingua: la maggior parte degli uomini utilizzano assai correttamente il loro idioma materno senza [ ... ] enunciare le regole che ne reggono l'uso»; è facendo grammatica o linguistica che se ne prende coscienza, accorgendosi solo allora della loro straordinaria complessità;
3. che l'etnologia privilegia l'osservazione diretta per rilevare le espressioni verbali e gestuali le più ordinarie e le più quotidiane, ma

<sup>17</sup> G. De Landsheere, *Anthropologie Culturelle et Education Comparée*, in “International Review of Education”, 1966, n. 1, p. 64.

anche le mimiche, gli atti, i riti, i discorsi e i ragionamenti, apparentemente più insignificanti, che formano la trama delle relazioni;

4. che l'etnologia considera «che la prima tappa di chiunque pretenda studiare un gruppo è di vedere chiaro nelle sue rappresentazioni». Questi quattro livelli diventano, per Erny, indispensabili per l'analisi di qualsiasi gruppo sociale e aggiunge in particolare che «quando fra le scienze dell'educazione si parla di educazione comparata [si] presuppone un tale lavoro di descrizione, di analisi e di sintesi a livello nazionale, **senza il quale non ci sarà niente da comparare**».

Partendo dunque dai dati forniti dall'etnografia, l'etnologia ricomponne sistematicamente le informazioni di cui dispone su una popolazione, sulla sua storia e sugli aspetti della cultura e a sua volta, conclude Erny, essa fornirà «la materia ad una antropologia sociale o culturale» la quale cercherà di individuare «i principi costanti che reggono tutte le società umane».<sup>18</sup>

#### «MA LASCIAMO LE COMPARAZIONI ALLE SIBILLE»

Il titolo di questo paragrafo è senz'altro curioso e dico subito che l'ho trovato in un testo erotico del '500, semi incomprensibile per me per via del linguaggio cinquecentesco, dal titolo *Ragionamento della Nanna e della Antonia*, di Pietro Aretino. Tutto ad un tratto, appare questa frase comprensibile dal punto di vista linguistico, ma altrettanto oscura dal punto di vista del contenuto. Per me, invece, è risultata di una straordinaria forza sul piano concettuale. Tutti sappiamo quanto le cose dette dalle Sibille potevano rivelarsi interpretabili in modi addirittura opposti. Ricordiamo la storia e la profezia della Sibilla Cumana. Un grande condottiero, dovendo partire per la guerra, va dalla Sibilla e le chiede se tornerà dalla guerra. La Sibilla gli risponde: «ibis redibis non morieris in bello», che significa «andrai ritornerai non morirai in guerra». Il condottiero parte confortato e invece muore in battaglia. Avendo raccontato, prima di partire per la guerra, il responso della Sibilla ai suoi compagni, questi tornarono da lei a chiedere spiegazioni. E lei ripeté l'oracolo: «ibis redibis non morieris in bello», ma questa volta il verdetto lo

<sup>18</sup> P. Erny, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaire de France, 1981.

scandì come se mettesse le virgole: «ibis, redibis non, morieris in bello». Il grande condottiero aveva capito: «andrai, ritornerai, non morirai in guerra», invece il responso della Sibilla era: «andrai, non ritornerai, morirai in guerra».

Bisogna stare attenti alle virgole!

Ebbene, nell'ambito della comparazione educativa succede esattamente la stessa cosa se i **“dati”** di cui disponiamo non sono ricondotti dentro il contesto che li ha prodotti. Possono cioè benissimo essere **“presi”** e rovesciati rispetto a ciò che sono e rappresentano realmente. Basta cambiare una virgola ideologica, etica, giurisprudenziale, di significato culturale, ecc. perché le cose cambino radicalmente.

Se vogliamo capire bene le cose, dobbiamo far sì che le **comparazioni di prodotto** siano sorrette dalle **comparazioni di processo**. Le formule - le comparazioni di prodotto - si prestano alle più contrastanti e contrapposte interpretazioni a seconda di come la pensiamo: la possibilità, ad esempio, da parte di un preside di assumere o licenziare gli insegnanti, per alcuni può significare un atto di arbitrio, per altri un atto di responsabilità nei confronti della collettività.

Per questo sono convinto che se non si ricercano i significati culturali, e le procedure attraverso cui questi si esplicitano, ci sia poco da comparare.

Io non pretendo che si raggiungano i livelli di complessità di analisi elaborati e raggiunti dagli etnologi, i quali ci avvertono che una analisi del quotidiano, attraverso gli atti, i riti, i discorsi, i ragionamenti, le rappresentazioni, ecc., costituisce la prima tappa di chiunque pretenda di studiare un gruppo, e che una eventuale comparazione presuppone un tale lavoro di descrizione, di analisi e di sintesi, senza il quale non ci sarà nulla da comparare - come loro sostengono -, ma certo si possono realizzare dei lavori che quantomeno recepiscano quegli orientamenti e quelle linee-guida se si vuole raggiungere un minimo di crescita sul piano conoscitivo delle realtà educative degli altri.

Le **comparazioni di processo** sono dunque ciò che è necessario. Solo allora possiamo capire le differenze, le somiglianze, le caratteristiche comparabili e quelle non comparabili. Troppe sono le trappole e le insidie che si celano dietro concetti che consideriamo univoci e che invece non lo sono, e che solo un'analisi sul campo

ci consente di capire cosa ne è stato fatto di quel concetto. Pensate forse che “la libertà di insegnamento” abbia lo stesso significato qui da noi come nel Regno Unito o in Germania o in Svezia? Ma nemmeno per sogno! Dappertutto se ne parla, ma la traduzione sul terreno operativo si distanzia enormemente da paese a paese. Finché non andremo a verificare sul campo (e gli strumenti e le possibilità oggi non mancano) il “come” si realizzano i fatti educativi saranno sempre vittime del **“dato”** (o del “preso?”) che, essendo **svincolato dal suo procedimento** lascia spazio alle interpretazioni che più corrispondono ai propri interessi e alle proprie convinzioni.

Per concludere, si possono ribadire due concetti: il primo riguarda la necessità, quando ci si confronta con realtà diverse dalla nostra, di capire bene i meccanismi e i processi attraverso cui altri paesi hanno adottato certe soluzioni; il secondo riguarda il fatto che, avendo constatato la bontà di certe soluzioni, si inizi un percorso di rielaborazione di quelle soluzioni per calarle in maniera intelligente nella propria realtà culturale. In quei paesi dove esiste una tradizione culturale di efficienza delle strutture pubbliche (e quindi anche della scuola), possono permettersi di fare cose per noi inimmaginabili, ma se quelle cose fossero applicate nel nostro paese, avendone copiato solo la formula o la norma, potrebbero rivelarsi soluzioni disastrose. Ci sono Paesi dove è dilagante l'espressione “fatta la legge, trovato l'inganno”; in altri, non esiste nemmeno la traduzione idiomatica. Ma in quei paesi dove si condivide quella formulazione, si continua a commettere scorrettezze anche se ufficialmente esiste la norma che le vietano.

**La comparazione deve essere** quindi uno strumento di sollecitazione e svolgere un ruolo di **coscienza critica**, ma sta a noi poi inventarci, con le nostre caratteristiche culturali, i modi migliori per far diventare la scuola quel luogo straordinario di formazione delle intelligenze.

Se, al contrario, siamo preda e vittime delle formule e delle normative orientando la ricerca comparata verso le comparazioni di prodotto, beh, allora si addice benissimo ciò che scriveva Pietro Aretino, di lasciare le comparazioni alle Sibille.

## CONTRO UNA INTERNAZIONALIZZAZIONE OMOLOGANTE

L'adeguarsi agli standard internazionali è diventata ormai una ossessione. Per un comparatista questa omologazione significa tradire lo spirito della comparazione nata come scoperta della propria identità culturale e scoperta della diversità.

Oggi il concetto di internazionalizzazione è diventato sinonimo di rinuncia della propria identità culturale e di omologazione ad un unico modello. Ma in questo modo si preclude qualsiasi possibilità di miglioramento o di novità, appiattendolo tutto e facendo scempio della creatività.

Il modello unico è contrastato anche in economia. Quei paesi che basano la loro ricchezza sulle monoculture, rischiano grosso: un evento atmosferico che distrugge i raccolti produce miseria per la mancanza di **diversificazione** delle risorse. In biologia, questo processo produce impoverimento genetico e, nel tempo, deterioramento genetico. Ricordo che, nel realizzare un corso di formazione presso la questura di Bolzano, un funzionario del commissariato di Merano esprimeva una difficoltà di gestione della popolazione di un'intera vallata: il 40% della gente era inserito nelle liste del servizio psichiatrico nazionale. Da sempre quella popolazione rifiuta qualsiasi contatto con chiunque non appartenga al loro gruppo, continuando a riprodursi tra di loro e prendendo alla lettera il detto "*donne e buoi dei paesi tuoi*", pena l'espulsione dalla comunità. Ma questo, nel tempo, significa accoppiarsi con discendenze sempre più consanguinee.

Quando si dice in modo superficiale "la diversità è ricchezza" è perché questa è innanzitutto una legge biologica.

Oggi non si riesce neanche più a scrivere un articolo su una rivista internazionale, per far conoscere le ricerche che si fanno, se non si rispettano decine di parametri. Io capisco che si definiscano gli spazi e poche altre esigenze logistiche, ma che ci sia dei parametri da rispettare perfino sulle bibliografie, questo lo trovo inaccettabile. Il ruolo della bibliografia è quello di risalire alle fonti: non si può imporre perfino lo stile. Non è ammesso, ad esempio, indicare il nome per esteso: solo nome puntato e cognome. In questo modo non saprò mai se si tratta di uno scienziato o di una scienziata, di uno studioso o di una studiosa, di un antropologo o di una antropologa, ecc. E proprio nel Paese che ha inventato il *politically cor-*

*rect* vengono questi parametri? Io dico che non si devono accettare lezioni di *politically correct* da chi impone standard bibliografici che discrimina l' "altra metà del cielo".

L'aver lasciato passare a suo tempo questi arbitrii, ha determinato via via un imperialismo culturale che si è tradotto, per esempio, nel non ospitare più, anche sulle grandi riviste internazionali di educazione comparata, articoli che non fossero in lingua inglese. E, siccome l'appetito vien mangiando, la lingua inglese è diventata l'unica lingua veicolare per riviste internazionali e congressi. Non solo, siccome l'arroganza monta quando tutti fanno le pecore, quando mandi un articolo in inglese di solito torna indietro col motto "farlo rivedere dal punto di vista della lingua". Quale? Se non esiste neanche un inglese britannico perché l'inglese gallese è diverso dall'inglese irlandese o scozzese, e l'inglese texano non è quello che si parla a Boston. E c'è anche un inglese australiano, ecc. ecc. E' recente il caso di un articolo in inglese, scritto da una italiana ma curato da una madrelingua americana, respinto da una rivista di Glasgow perché conteneva un sapore di italianità nella forma espositiva.

A tanta arroganza, Marco Todeschini, nell'opera citata, risponderebbe così.

È illuminante, a questo proposito, un brano del bizzarro scrittore francese George Perec, che in *Pensare/Classificare* scrive:

Qualche anno fa mi è capitato, nell'arco di tre mesi, di mangiare quattro volte, in quattro ristoranti cinesi, rispettivamente a Parigi (Francia), Sarrebruck (Germania), Coventry (Inghilterra), New York (Stati Uniti). L'arredamento era più o meno lo stesso e la cineseria si affidava ogni volta a significanti quasi identici (draghi, caratteri cinesi, lampade, lacche, tappezzerie rosse, ecc.). Per quanto concerne il vitto, invece, era meno evidente: in mancanza di qualunque referente, sino ad allora avevo ingenuamente pensato che la cucina cinese (francese) fosse la cucina cinese; ma la cucina cinese (tedesca) rassomigliava alla cucina tedesca, la cucina cinese (inglese) alla cucina inglese (il verde dei piselli ... ), la cucina cinese (americana) non era assolutamente cinese, semmai rassomigliava a qualcosa di veramente americano.

L'aneddoto mi pare significativo, ma non so esattamente di che cosa.<sup>19</sup>

Questo dice Perec, ma viene spontaneo compiere un parallelismo con la lingua. È certo un bene che ci sia una lingua veicolare

<sup>19</sup> G. Perec, *Pensare/Classificare*, Milano, Rizzoli, 1989, p. 15.

che aiuti a superare le barriere dell'incomprensione linguistica, ma è un danno pretendere che non ci sia una contaminazione col proprio idioma, considerando che la lingua è pensiero. Pretendere un modello unico espositivo di espressione dei concetti significa appiattimento delle diversità di pensiero. Ed è compito dei comparatisti contrastare queste pretese avvalendosi delle più recenti scoperte dei neurolinguisti in cui viene dimostrato che il linguaggio riflette il pensiero e la cultura.

Sia chiaro che questo discorso varrebbe per qualsiasi lingua che volesse imporre il suo idioma.

E quello si chiama, come sostiene Donatella Palomba, *governance by language*<sup>20</sup> che ti impone di pensare in un certo modo e ti costringe a pensare attraverso la lingua e il linguaggio: un becero e insopportabile imperialismo culturale, ma anche una autentica bestemmia per un comparatista!

Ai comparatisti spetta anche di contrastare potenti *lobbies* che, utilizzando l'argomento degli standards internazionali, fanno accettare ai governi le prove di abilità cognitive.

La comparazione tra i sistemi scolastici non può ridursi ad una gara basata sui risultati, somministrando prove (un comparatista conosce l'evoluzione di queste organizzazioni internazionali dell'IEA, dell' OCSE-PISA, dell' INVALSI) di abilità cognitive, scandite da tempi di risposta, secondo un modello comportamentista e non di ragionamento (non hai il tempo: la risposta la sai o non la sai – con la probabilità, di quella che non sai, del 25% di azzeccare la risposta giusta anche se non ne sai nulla di quel contenuto).

Ho vissuto per anni a contatto coi docimologi e conosco i loro atteggiamenti mentali che li porta verso un progressivo sadismo: in maniera inconsapevole giungono (perché questo è il destino inesorabile dei docimologi) a formulare le domande in maniera sempre più contorta da far sbagliare anche chi le risposte corrette le saprebbe.

I governi che accettano di far misurare i risultati scolastici da queste industrie milionarie dimostrano tutta la loro ignoranza, inchinandosi ancora una volta ai parametri internazionali. Non è at-

<sup>20</sup> Espressione coniata da Donatella Palomba che ha scritto uno stimolante intervento dal titolo *Governing Knowledge Through Language. Some Challenges for Comparative Education*, in H.-G. Kotthoff & E. Klerides (Eds.), *Governing Educational Spaces*, Rotterdam, Sense Publishers, 2015, pp. 205–221.

traverso quei sistemi di valutazione che passa la qualità dell'istruzione.

Voglio concludere questo paragrafo con le parole del poeta Philip Schultz che ha scritto un romanzo dal titolo *La mia dislessia*, vincendo il premio Pulitzer. In una intervista, sintetizzata da un titolo eloquente *Dalla classe dei cretini al premio Pulitzer*,<sup>21</sup> il poeta dice: «La mia dislessia è una metafora per tutti i sistemi scolastici che marchiano a vita i bambini». E Sebastiano Triulzi, sintetizzando le parole del poeta, aggiunge:

Dalla classe dei cretini al premio Pulitzer è un po' il sottotesto di queste memorie, e il suo principio, di cui spesso ci si dimentica, è che non tutti sviluppano allo stesso modo o allo stesso momento: chi non apprende subito viene relegato, o abbandonato, nella convinzione che bisogna pensare solo a chi va avanti. Le paroline magiche dei crediti e delle valutazioni sono in realtà un furto a mano armata del futuro dei ragazzi, dietro cui si cela una ideologia scriteriata per cui l'istruzione deve produrre lavoratori mentre il suo compito è quello di fondare (ogni volta, ogni giorno) una civiltà.<sup>22</sup>

Per concludere, alla luce di quello che diceva Aldo Visalberghi, che definiva la comparazione educativa una “dimensione”, se da una parte spero di aver descritto “la dimensione”, dall'altra vorrei sollecitare i comparatisti e non a considerare questo contributo una piattaforma su cui espandere territori di riflessioni e ricerche, ognuno secondo i propri ambiti di studi e competenze.

È una dimensione perché tutti, nei loro specifici territori di studio (dalla formazione degli insegnanti ai metodi didattici, ecc. ecc.) possono sviluppare una “dimensione comparativa”, ricordando però tutto quello che raccomandava Pierre Erny, senza il quale non ci sarà nulla da comparare.

<sup>22</sup> Cfr. S. Triulzi, *Dalla classe dei cretini al premio Pulitzer*, in “il Venerdì”, 26 giugno 2015.