

La storia dell'educazione in prospettiva comparata

Nicola S. Barbieri

Abstract – *Comparative education is a branch of educational studies strictly related with history of education, both in the field of educational theories and practices. This paper will examine, in particular in the first part, the nature of comparative education, both in its theoretical and practical features, trying to link it with the guidelines of historical research. In the second part, a case will be analysed, in which historical research in education and comparative education cooperate in order to reach a thick description of the phenomenon of schooling in the refugee camps.*

Abstract – *L'educazione comparata è un ramo degli studi educative strettamente connesso alla storia dell'educazione, per quanto attiene sia alle teorie che alle pratiche educative. Questo contributo analizza, in particolare nella prima parte, la natura dell'educazione comparata, suoi aspetti teorici e pratici. Nella seconda parte, viene preso in considerazione un caso specifico, in cui ricerca storica in ambito educativo e prospettiva comparata cooperano al fine di descrivere il fenomeno della attività scolastica in campo profughi.*

Nicola Silvio Barbieri (Cremona 1959), è professore associato di storia della pedagogia presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Insegna storia della scuola, letteratura per l'infanzia, Comparative History of Education (in lingua inglese). Attualmente si sta occupando di storia dello scoutismo e di storia dello sport. Tra le sue pubblicazioni: *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell'educazione fisica e sportiva*, Padova, 2002 (in corso di revisione); *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, Padova, 2008 (con Maria Chiara Giromella); *Letteratura per l'infanzia: teorie pedagogiche e pratiche testuali*, Padova, 2008.

1. Introduzione

Se la storia dell'educazione è ormai una parte importante¹ della storia della pedagogia, la pedagogia comparata è da qualche tempo il motore della ricerca educativa, specialmente nel mondo anglosassone, intrecciata con la storia in generale e con la storia dell'educazione in particolare (storia delle culture, degli Stati nazionali, dei loro sistemi scolastici, dell'immaginario sociale). Tra le molte cose strane dell'accademia italiana, non sarà certo un caso che la storia dell'educazione e l'educazione comparata siano nello stesso settore scientifico-

¹ Cfr. E. Becchi, *Introduzione*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987; F. Cambi, *Introduzione*, in *Manuale di storia della pedagogia*, Roma – Bari, Editori Laterza, 2003.

disciplinare.

L'educazione nasce come oggetto di ricerca ibrido, crocevia di punti di vista: dal secondo Novecento, alla pedagogia tradizionalmente deputata alla produzione di discorsi teorici sull'educazione, si sono affiancate, non in modo indolore, le "scienze dell'educazione". In questo contesto complesso, pertanto, ha un senso interrogarsi sul ruolo non solo della storia dell'educazione e della pedagogia comparata separatamente intese, come discipline del vasto continente della pedagogia, ma anche provare a fare il punto sulle loro reciproche relazioni e sulle loro interdipendenze, dovute ai casi della storia o esplicitamente teorizzate.

Questo testo prenderà in esame la natura teorica e pratica dell'educazione comparata oggi, mettendola in relazione con le istanze della ricerca storico-educativa. Infine, si analizzerà un caso in cui la cooperazione tra ricerca storico-educativa e ricerca comparata ha dato frutti significativi.

2. Storia e natura dell'educazione comparata ieri e oggi

2.1. L'educazione comparata ieri: una pratica di ricerca applicata

L'educazione comparata nasce, fin dall'*Esquisse* di Marc-Antoine Jullien,² come ricerca extra-accademica, riguardante le migliori pratiche educative "esterne" da importare in sistemi scolastici nazionali "interni", oggetti relativamente facili da confrontare. Fin dagli esordi, la ricerca comparata è condotta "per forza" in una prospettiva multidisciplinare, visto che a essa contribuiscono non solo delle discipline pedagogiche, ma anche quelle geografiche, sociali, giuridiche, economiche.

L'educazione comparata nasce pertanto con un obiettivo utilitaristico: Victor Cousin, Horace Mann e Matthew Arnold³ vanno all'estero su mandato politico per raccogliere informazioni e organizzarle in rapporti che siano utili al decisore committente.

Quest'approccio procede prima con l'indagine di uno o più sistemi formativi, mostrandone obiettivi, contenuti, metodi, risorse, legislazione. In una fase successiva, i sistemi così descritti sono confrontati, mettendoli in relazione ai

² M.-A. Jullien, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, L. Coas, 1817 (cfr. A. Leonarduzzi, *Marc-Antoine Jullien "de Paris" (1775-1848). La genesi della pedagogia comparativa*, Udine, La Nuova Base, 1977).

³ V. Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, L'Imprimerie Royale, 1832; H. Mann, *Sixth Annual Report of the Board of Education together with the Sixth Annual Report of the Secretary of the Board Covering the Year 1842*, Boston, Dutton and Wentworth State Printers, 1843; M. Arnold, *The Popular Education of France with notices of that of Holland and Switzerland*, London, Longman, Green, Longman and Roberts, 1861; *Higher Schools and Universities in Germany*, London, MacMillan, 1874; *Special Reports on Educational Subjects*, 1911 (a cura di M. E. Sadler).

fattori che li condizionano: i dati geo-demografici, la rete dei rapporti sociali, il livello della decisione politica. Così accadde, per esempio, con l'introduzione della struttura della *Volkschule* prussiana nel sistema scolastico statunitense, alla metà dell'Ottocento.

L'educazione comparata di ieri è racchiusa nella domanda che Michael E. Sadler diede come titolo alla sua opera che apre il Novecento dal punto di vista comparativo: "come possiamo imparare qualcosa che abbia valore pratico dallo studio dei sistemi di istruzione stranieri?"⁴.

2.2. L'educazione comparata oggi: una disciplina accademica

Ma, dai primi del Novecento, l'educazione comparata si emancipa da quest'esordio applicativo, più legato alla politica scolastica che alla teoria pedagogica, e diventa una disciplina accademica, sia in Europa sia negli Stati Uniti: come tale, cambia la sua natura, accentuando il confronto tra i modelli pedagogici che sottostanno ai sistemi scolastici nazionali.

La ricerca comparativa si avvale di un rigoroso riferimento empirico, nel senso che indaga le esperienze formative nelle peculiari situazioni in cui sono attuate: ora come nella metà dell'Ottocento, lo studioso di pedagogia comparata è un professionista che conosce le lingue e non si accontenta di confrontare dati di secondo livello, ma si accerta personalmente dei problemi con adeguati periodi di permanenza presso i Paesi dei quali vuole comparare i sistemi scolastici.

A testimonianza dell'antica origine "operativa", ancora oggi i risultati delle ricerche comparative, espressi sotto forma sia di dati quantitativi e statistici, sia di analisi qualitative ed interpretative, sono da considerarsi irrinunciabili per l'avvio di azioni di cooperazione internazionale che coinvolgano il livello formativo, e possono anche risultare estremamente utili per l'implementazione di politiche scolastiche e strategie di programmazione a vasto raggio e a lungo termine.

Il metodo della ricerca comparativa ha generato una vera e propria "pedagogia comparata" come settore disciplinare autonomo, distinto da altre aree del sapere pedagogico:

L'educazione comparata è una disciplina di ricerca che punta alla scoperta di nuove informazioni di natura sia teoretica sia pratica per mezzo della comparazione tra due o più sistemi educativi in uso in differenti Paesi, in differenti regioni o in differenti periodi storici; la comparazione consiste nell'identificare ed analizzare le somiglianze e le differenze tra differenti sistemi educativi ... La comparazione può essere applicata sia a Paesi, regioni geografiche o diffe-

⁴ M. E. Sadler, *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, Guilford, 1900.

renti lingue, sia anche a differenti periodi storici⁵.

In anni recenti il metodo si è ulteriormente declinato come “pedagogia internazionale”, non accontentandosi più di confrontare i sistemi nazionali esistenti, ma promovendo in positivo teorie dell'educazione capaci di ravvisarne la dimensione inter-nazionale. Non a caso, la principale associazione professionale del settore è la Comparative and International Education Society (CIES), che pubblica la prestigiosa rivista “Comparative Education Review” (CER).

Seguendo Robert Cowen,⁶ l'educazione comparata non è più solo un modo di vedere le cose educative (magari in un'ottica applicativa), non è solo uno sforzo di doppia comprensione (poiché si sforza di comprendere due sistemi scolastici), ed è anche diversa dalla ricerca comparata prodotta da agenzie internazionali per scopi specifici⁷.

Non rimette insieme i cocci di eventi educativi quando si rompono, non è solo una branca degli studi di politica scolastica (anche se se ne nutre), o della sociologia dell'educazione (anche se ne utilizza certamente i risultati); non ha ancora ceduto alla ristretta prospettiva di lavorare con una e una sola metodologia di ricerca⁸.

Infine, non ha mai accettato la posizione, seducente ma autodistruttiva, di reclamare uno status disciplinare nei termini fissati una volta per tutti dai filosofi dell'educazione, magari di orientamento analitico, quelli che negli anni Sessanta credevano di avere scoperto la chiave di volta di ogni discorso pedagogico, analizzandone concetti, valori di verità degli enunciati o teorie.

2.3. La natura profonda dell'educazione comparata contemporanea

L'educazione comparata come disciplina accademica, secondo Cowen, si fonda su tre attività, che sono al tempo stesso anche i suoi obiettivi: il trasferimento, la traduzione e la trasformazione⁹.

2.3.1. Il trasferimento

Il trasferimento è alla base dell'educazione comparata, nata per trasferire pratiche educative ritenute più valide in altri contesti. L'esempio della *Volkshule* prussiana trasferita negli Stati Uniti è forse un esempio di trasferimento

⁵ A. Vexliard, *La pedagogia comparativa*, a cura di B. Orizio, Brescia, La Scuola, 1972.

⁶ R. Cowen, *Introduction*, in H. Ertl (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Oxford, Symposium Books, 2006, pp. 12-13.

⁷ Per esempio la Banca Mondiale o l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.

⁸ Si vedano le teorie contrapposte di Friedrich Schneider e George Bereday (cfr. G. Z. F. Bereday, *Il metodo comparativo in pedagogia*, a cura di B. Orizio, Brescia, La Scuola, 1969).

⁹ R. Cowen, *Op. cit.*, p. 13.

riuscito, ma la storia dell'educazione è lastricata di trasferimenti non riusciti, il più clamoroso dei quali è il fallimento della scuola deweyana proposta per la Turchia di Mustafà Kemal in via di modernizzazione forzata, dopo il collasso dell'Impero ottomano¹⁰. Con una parola semanticamente *soft*, alcuni comparatisti, tra cui David Phillips, parlano di “cross-national attraction in education”¹¹, per indicare il fatto che sia le politiche sia le pratiche educative interne a un Paese spesso risentono di “rimasticamenti” più o meno consapevoli di aspetti provenienti dall'esterno. Nell'attuale contesto internazionale, poi, i ripensamenti interni sono spesso richiesti da motivazioni esterne alla vita degli Stati nazionali, che Cowen chiama “una forma di compressione del potere politico ed economico in modelli di comportamento educativo”¹². Basti pensare alla ricaduta dei test OCSE-PISA sui sistemi scolastici nazionali e sulla loro influenza nel produrre quel tipo di discorso pedagogico che chiamiamo “riforma dell'istruzione”¹³.

2.3.2. La traduzione

La traduzione è l'effetto del trasferimento, secondo Cowen, perché ogni elemento trasferito si modifica nella sua stessa natura, si “traduce” in qualcosa d'altro: non è una semplice “traslazione”, quanto un vero e proprio cambiamento dell'elemento trasferito.

Quando le pratiche di educazione “socialista” sovietica si mossero verso altri contesti, per esempio la Cina di Mao Zedong, si modificarono significativamente, e non furono meramente “trasferite” o “traslate”. In alcuni casi, la traduzione non è un fenomeno indolore, come per esempio nel caso, immediatamente successivo all'unificazione politica delle ex due Germanie, della traduzione di una nuova pratica educativa (quella della ex Germania occidentale) in un nuovo contesto (quello della ex Germania orientale), nel quale era avvenuto un caso di vera e propria estinzione del potere statale in materia educativa, e dove forme nascenti di auto-organizzazione furono stroncate sul nascere dall'imposizione del modello occidentale¹⁴. Per il comparatista, la domanda è:

¹⁰ J. Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World (Mexico, China, Turkey)*, 1929.

¹¹ K. Ochs, D. Phillips, *Towards a Structural Typology of Cross-national Attraction in Education*, Lisbona, Educa, 2002; H. Ertl (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, cit., e in particolare V. Rust, *Foreign Influences in Educational Reform*, in H. Ertl (ed.), *Op. cit.*, pp. 23-34.

¹² R. Cowen, *Op. cit.*, p. 13.

¹³ K. H. Gruber, *The German “PISA-shock”: Some Aspects of the Extraordinary Impact of the OECD's PISA Study on the German Education System*, in H. Ertl (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany, Symposium Books*, cit., pp. 195-208.

¹⁴ Come riferito da Val Rust nel corso di “Comparative Education”, tenutosi alla Graduate School of Education dell'Università di California a Los Angeles (trimestre autunnale dell'anno

come questo particolare esempio di traduzione di pratiche educative può essere compreso?

Quali sono i fattori, i motivi, gli aspetti caratteristici di questo esempio, rispetto ad altri esempi? È chiaro che, per capire da un punto di vista comparatistico il fenomeno dell'attrazione trans-nazionale, è necessaria una conoscenza storica, non solo della storia del sistema educativo di tutte le "nazioni" eventualmente coinvolte, ma anche della storia dell'educazione più in generale (dell'immaginario, per esempio), e ovviamente della storia economica, sociale e culturale dei contesti tra i quali è in atto l'attrazione¹⁵.

Il ruolo del comparatista è comprendere intellettualmente un fenomeno, ancora prima di agire come consulente di un potere politico desideroso di una base di dati scientificamente raccolti e capaci di legittimare la necessità di dare una "nuova forma" al sistema scolastico.

2.3.3. La trasformazione

Terzo e ultimo obiettivo del lavoro accademico di ricerca comparativa è la trasformazione.

Questo termine va però utilizzato nel suo significato teoretico: l'educazione comparata non ha infatti lo scopo prioritario di promuovere la pace nel mondo o di migliorare la reciproca comprensione internazionale¹⁶, anche se molti studiosi di educazione comparata hanno enfatizzato, nella loro agenda, l'emanipazione e talvolta anche la rivoluzione. L'educazione comparata oggi ha invece lo scopo di studiare le condizioni in perenne mutazione della contemporaneità, "le morfologie mutanti delle forme dell'istruzione e dell'educazione"¹⁷.

Quanto queste mutazioni sono collegate tra loro, e come, è compito dello studioso di pedagogia comparata stabilirlo, affidandosi a punti di vista che possono essere anche molto differenziati, dalla sociologia all'antropologia culturale, dalla scienza politica alla storia dell'educazione. Che i risultati di questa attività interpretativa possano poi anche avere derive applicative, essere usate per trasformare qualcosa, è possibile, ma esula dalla natura della ricerca comparata, che non è una disciplina militante.

Dopo avere chiarito per sommi capi alcune questioni di educazione comparata (natura, metodi, ragioni), si può vedere dove e come l'educazione comparata e la storia dell'educazione intrattengono rapporti, nel recente allargamento di orizzonti, sia a livello macro sia a livello micro.

accademico 1992-1993).

¹⁵ R. Cowen, *Op. cit.*, p. 14.

¹⁶ Cfr. G. Pampanini, *Critical Essay on Comparative Education*, Catania, CUECM, 2004, *passim*.

¹⁷ R. Cowen, *Op. cit.*, p. 14.

3. La pratica dell'educazione comparata oggi e la storia dell'educazione

3.1. L'analisi dell'educazione comparata a livello macro

A livello macro, si può ricordare l'affascinante sintesi di Lê Thành Khôi¹⁸, secondo il quale scopo della ricerca comparata è ricostruire il “dialogo tra le culture e le civiltà”, pervenendo a una “teoria generale dell'educazione”¹⁹. Il modello di analisi prevede che le “relazioni internazionali” siano esprimibili in un modello a sette fattori (popolazione e linguaggi, ambiente naturale, mezzi di produzione, idee e valori, movimenti socio-politici, grandi personalità, pratiche educative): unità di analisi diventa pertanto la civiltà, “serie di relazioni economiche, sociali, culturali e politiche che caratterizzano una determinata comunità umana in un certo tempo e in un certo spazio”. La nozione di civiltà è più comprensiva della nozione di “società” (ad esempio, nell'età ellenistica, la “civiltà greca” era molto più ampia rispetto alla “società greca”) e della nozione di “cultura”, che l'antropologia preferisce legare a contesti locali²⁰. Le “unità di analisi” di Lê Thành Khôi sono le civiltà euro-cristiana, arabo-islamica, comunitario-africana, indiana, cino-giapponese²¹.

Dagli anni Novanta ad oggi, però, si è vista una tale accelerazione nelle relazioni internazionali che il modello di Lê Thành Khôi risulta insufficiente. Anche le tradizionali concezioni di “regioni” del mondo basate su lingua, religione ed etnia sono saltate²². Nuovi aspetti economico-finanziari e politico-militari hanno profondamente modificato i rapporti internazionali e le relazioni sociali²³. Le tendenze alla globalizzazione impongono l'identificazione di nuove regioni, su base sia geografica sia culturale, tenendo però presente che questa duplice appartenenza è suscettibile di modificazioni in tempi relativamente brevi. Per questo Giovanni Pampanini, forse l'interprete italiano più coerente del pensiero di Lê Thành Khôi, ritiene che, proprio sulla scorta delle sue indicazioni metodologiche, sia possibile perfezionare questa visione comparata del mondo, mediante una nuova teoria “regionale” che renda conto di nuove polarizzazioni. Le otto nuove aree identificate sono l'Iper-Occidente (USA, Canada, Australia e Nuova Zelanda); l'area confuciana (il Sud-Est asiatico: Giappo-

¹⁸ Lê Thành Khôi, *L'éducation. Culture et Sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991; traduzione italiana *L'educazione, Culture e società* (a cura di G. Pampanini), Catania, Latessa, 1996 (prefazione di A. Visalberghi); *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*, Paris, Nathan-Unesco, 1995; *Toward a General Theory of Education*, in P. Altbach, G. P. Kelly (eds.), *New Approaches to Comparative Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1986, pp. 215-232.

¹⁹ G. Pampanini, *Critical Essay on Comparative Education*, cit., p. 59.

²⁰ *Op. cit.*, p. 60.

²¹ *Ibidem*.

²² G. Pampanini, *Op. cit.*, pp. 61-63.

²³ *Op. cit.*, pp. 68-69.

ne, Cina, Corea); l'area del subcontinente indiano; l'area turco-mongola (Asia centrale); l'area arabo-musulmana e israelo-ebraica (il Medio Oriente); l'Occidente propriamente inteso (il bacino mediterraneo allargato: Europa, Russia e Vicino Oriente); l'area comunitario-tribale dell'Africa sub-sahariana; l'area latino-americana²⁴.

Nell'analisi delle nuove aree regionali e/o nazionali venute alla ribalta (per esempio la ex Jugoslavia), occorre focalizzare l'indagine su elementi economici (la distribuzione delle risorse), sociali (l'inclusione o meno di nuovi soggetti sociali), politici (il cammino per il consolidamento e/o l'implementazione dei principi della democrazia rappresentativa, con particolare attenzione ai meccanismi di gestione del potere) e infine pedagogici (le tendenze in atto nei sistemi educativi, con particolare attenzione alla dialettica pubblico/privato)²⁵.

3.2. L'analisi dell'educazione comparata a livello micro

Si può tuttavia notare che, nella corrente pratica professionale dell'educazione comparata, specialmente nell'area anglosassone, queste macro-sintesi sono state da tempo abbandonate. Questo è comprensibile, vista l'estrema difficoltà di maneggiare con perizia dati relativi ad ambiti di ricerca così vasti, anche se, da un altro punto di vista, sintesi come queste risulterebbero utili per la formazione di una visione diversa riguardo alle relazioni tra le civiltà. Se questa visione è lasciata alle scienze politiche (e in particolare a certa "scienza" politica), finisce per produrre immagini rigide di "scontri" tra le civiltà, mettendo tra parentesi gli aspetti di prossimità e di dialogo.

Dando un'occhiata agli articoli pubblicati nell'ultimo ventennio sulla "Comparative Education Review", si notano pertanto alcuni fenomeni curiosi, che chiameremo la comparazione tradizionale ristretta, la comparazione implicita, la comparazione random, la comparazione assente.

3.2.1. La comparazione tradizionale ristretta

Questa modalità di comparazione, che considera tradizionalmente l'esistenza di due contesti ben definiti da confrontare, non avrebbe niente di curioso, se non il fatto che sempre di più, anziché comparare sistemi scolastici nazionali, si esaminano loro peculiari aspetti, legati a problematiche storico-sociali di notevole impatto: ecco perché si utilizza l'aggettivo "ristretta" per connotarla.

Nel numero 1 del 2003 della "Comparative Education Review" compaiono ben due articoli di questo tipo, uno sulle scuole per i ragazzi neri nel periodo

²⁴ *Op. cit.*, p. 70.

²⁵ G. Pampanini, *A Dialogue among Civilizations. World Philosophy of Education – An Essay*, Catania, CUECM, 2012.

della segregazione razziale, negli Stati Uniti meridionali e in Sudafrica²⁶, firmato da Vanessa Siddle Walker e Kim Nesta Archum, e un altro sui fenomeni di “contestazione” del curriculum proposto ai bambini e alle bambine nativi/e in Australia e negli Stati Uniti²⁷, redatto da Anne Hickling-Hudson e Roberta Ahlquist.

Il motivo per cui interessa questa comparazione ristretta è che la comprensione dei fenomeni comparati non può prescindere da un loro scavo di tipo storico-educativo, cosa che gli autori dei due articoli sono costretti a fare, pena il totale fraintendimento dei fenomeni messi a confronto.

3.2.2. La comparazione implicita

A volte la comparazione non è presente secondo i canoni tradizionali, ma è solamente evocata, e implicitamente presupposta, dalla scelta e dalla presentazione dell'argomento.

È questo il caso di un articolo pubblicato sul n. 1 del 2003 della CER in cui ci si occupa delle scuole di comunità in Brasile, argomento svolto senza un apparente altro termine di paragone: in realtà, nell'introduzione, Adjoa Florência Jones de Almeida colloca il discorso in un quadro macrocomparativo tra Stati Uniti e Brasile, stati multiculturali e federali²⁸. Questo è il motivo del titolo scelto, “svelando lo specchio”: se non si toglie il velo allo specchio, il sistema scolastico nazionale brasiliano, fortemente legato al concetto di comunità, non riuscirebbe a capire che in realtà si sta rispecchiando nell'altro.

3.2.3. La comparazione random

Molti articoli, spesso redatti da almeno due autori, presentano la comparazione di due o più sistemi scolastici di diversi Stati nazionali, e questo modo di procedere non sembra certamente innovativo, ma parrebbe la prassi che Thomas Kuhn definirebbe la “scienza normale”: quello che ci si aspetta da una rivista di educazione comparata. Quello che fa specie è che spesso i sistemi scelti per la comparazione sembrano essere scelti a caso, per esempio per il fatto di non avere alcuna apparente relazione significativa: la Finlandia e le isole Samoa, l'Estonia e lo Zambia, e così via.

²⁶ V. S. Walker, K. N. Archum, *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 21-40.

²⁷ A. Hickling-Hudson, R. Ahlquist, *Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the United States: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies*, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 64-89.

²⁸ A. F. Jones De Almeida, *Unveiling the Mirror: Afro-Brazilian Identity and the Emergence of a Community School Movement*, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 41-63.

In questo caso, la comparazione nasce più da interessi comuni dei ricercatori coinvolti nella comparazione, che da urgenze socioculturali: la possibilità di partecipare a conferenze internazionali mette in relazione le persone, che sviluppano comuni interessi nel comparare i rispettivi sistemi scolastici nazionali, anche se questi non hanno alcuna relazione significativa tra di loro. Questo tipo di comparazione nasce quindi prima da un elemento soggettivo, e solo in un secondo momento diventa un progetto di ricerca più accademicamente strutturato.

3.2.4. La comparazione assente

Questo è certamente il caso più curioso dei quattro presentati, visto che nella CER compaiono praticamente in ogni numero articoli che presentano ricerche nelle quali apparentemente non si compara niente, ma ci si limita a descrivere e interpretare un aspetto del sistema scolastico di uno Stato nazionale, senza che appaia un benché minimo termine di paragone.

Nel n. 2 del 2005 della CER, per esempio, abbiamo due esempi di questo tipo di ricerca. In un primo caso, Gita Steiner-Khamsi tratta il sistema dei *voucher* per la formazione dei docenti nella Mongolia post-socialista²⁹, restando dentro la storia e il sistema scolastico mongolo. Si potrebbe arguire che il caso riguarda la ricerca comparata perché il sistema dei *voucher* è un classico caso di trasferimento-traduzione-trasformazione di un elemento da un contesto (l'iper-Occidente) all'altro (uno Stato dell'area turco-mongola di recente decomunistizzazione), tuttavia l'articolo appare a prima vista più un testo di storia dell'educazione, visto che, per trattare l'oggetto, si ricorre a una massiccia analisi dei fenomeni storici che ne hanno preceduto l'introduzione.

In un secondo caso, Tanja Sargent e Emily Hannum parlano della soddisfazione per il lavoro dei docenti di scuola primaria nella Cina rurale nord-occidentale³⁰: anche in questo caso, ad una prima lettura non si riesce a capire dove stia l'aspetto comparativo, visto che i dati si riferiscono a un unico contesto; in questo caso, saremmo nel campo più propriamente della ricerca didattica.

È assai probabile che in questi casi, la comparazione sia inglobata nell'occhio dell'osservatore, che è sempre esterno, visto che si tratta di osservatori provenienti da un ambito culturale "altro" che prendono in esame un elemento "interno" a un sistema educativo che non è il loro.

Alla luce di queste considerazioni, che danno qualche elemento per la com-

²⁹ G. Steiner-Khamsi, *Vouchers for Teacher Education (Non)Reform in Mongolia: Transitional, Postsocialist or Antisocialist Explanation?*, in "Comparative Education Review", vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 148-172.

³⁰ T. Sargent, E. Hannum, *Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China*, in "Comparative Education Review", vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 173-204.

preensione delle odierne tendenze in fatto di educazione comparata, si affronta ora un caso di ricerca che, presentato nell'ambito dell'educazione comparata, risulta esemplificativo anche per la storia dell'educazione.

4. L'inter-relazione tra storia dell'educazione ed educazione comparata: il caso della scuola nei campi profughi sotto l'egida dell'UNHCR

4.1. Introduzione

Un caso interessante di storia dell'educazione in prospettiva comparata è la scolarizzazione dei bambini e delle bambine rifugiati nei campi profughi gestiti dall'Alto Commissariato per i Rifugiati delle Nazioni Unite (United Nation High Commissioner for Refugees – UNHCR), trattato in un articolo apparso sulla CER nel maggio 2005, firmato da Tony Waters e Kim Leblanc³¹.

Esaminato il concetto di Stato nazionale e il suo ruolo nella costruzione dell'identità, le autrici fanno un'analisi storica dei “campi profughi” del Novecento: da entità temporanee, sorte per una rapida risposta ai bisogni primari (cibo, acqua, ricovero, sanità), sono diventati realtà permanenti, generando bisogni di carattere secondario, quali ad esempio l'istruzione.

Nonostante la scolarizzazione venga dopo la mortalità e le malattie, l'istruzione è un problema sentito dai profughi stessi: capita che spesso questi organizzino in modo autonomo forme di “scuola”, con risorse limitate, anche prima dell'assistenza “ufficiale”. Malgrado la richiesta di istruzione dei profughi, un servizio di scolarizzazione si adatta con difficoltà al modello di “aiuto” delle organizzazioni internazionali, basato su standard operativi sanitari, per i quali il provvedere ai bisogni di sopravvivenza è tutto ciò che i rifugiati desiderano³².

Nonostante questi limiti, dagli anni Novanta la scolarizzazione è stata inclusa all'interno dei progetti di assistenza umanitaria internazionale. In termini politici, in aggiunta al modello medico, i rifugiati sono visti anche come “parte di una comunità”, partendo da un approccio basato sui diritti, e in particolare sulla Convenzione dei Diritti dei Bambini (1989), utilizzata come supporto per migliorare la qualità della vita di chi forzatamente si trovano al di fuori del proprio Paese. I programmi d'educazione nei campi profughi sono giustificati dal fatto che l'infanzia ivi accudita è spesso traumatizzata e le routine scolastiche apportano benessere psicofisico, diminuendo l'impatto psicosociale di disorientamento. L'UNHCR nel 1995 è pervenuto ad una linea guida integra il diritto del bambino alla scolarizzazione con soluzioni pratiche relative al curriculum e ai metodi da utilizzare, a seconda che il rimpatrio sia pensato a breve o a lungo

³¹ T. Waters, K. Leblanc, *Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State*, in “Comparative Education Review”, vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 129-147.

³² *Op. cit.*, pp. 134-135.

termine³³.

Le tradizionali basi della scolarizzazione, fondate sulla cultura dello Stato nazionale, in questo caso vengono però meno, mettendo a rischio l'alfabetizzazione di base e l'educazione civica, e anche discipline come la storia o la religione, connesse con l'identità nazionale. La scolarizzazione nei campi profughi, incentrata sui bisogni sopra descritti, non sempre è compatibile con il raggiungimento di "normali" obiettivi scolastici³⁴. Si tratta infatti di processi d'istruzione che accadono in uno pseudo-stato (il campo profughi dell' UNHCR), nel quale diversi attori hanno obiettivi difficili da conciliare. Per esempio, le Nazioni Unite e le ONG vedono la gestione di istituzioni scolastiche nei campi come momenti importanti per il rimpatrio volontario. I genitori dei bambini rifugiati sono invece interessati allo sviluppo di competenze di base necessarie per un efficace inserimento in qualsiasi società nella quale essi immaginano di emigrare. I movimenti politici che organizzano i rifugiati vedono la scuola come strumento di propaganda, mentre gli attivisti di certe ONG più indipendenti la considerano un mezzo per insegnare l'educazione alla pace in contesti conflittuali. Gli interessi di questi diversi gruppi sono quindi focalizzati su una serie prevedibile di concetti chiave nello sviluppo di programmi di istruzione. Questo è evidente nei curricula di studi sociali, ma emerge anche in corsi di alfabetizzazione di base, nei quali letture da promuovere e valori da riprodurre non sono neutri. Temi chiave sono lo stile educativo, le relazioni con le figure d'autorità, il contenuto del curriculum (che può promuovere messaggi ideologici), il linguaggio dell'istruzione (che ha implicazioni politiche tra Paese natale, Paese ospitante e Paese in cui s'immagina il futuro), i ruoli di genere (se e come istruire le donne), i docenti (assunzione, formazione, supervisione, retribuzione); il livello e la regolarità dei finanziamenti³⁵.

Per esemplificare quanto finora enunciato a livello teorico, si può rapidamente accennare a due dei cinque casi trattati dalle autrici: i casi dell'Afghanistan e della Thailandia.

4.2. Il caso dell'Afghanistan

Il caso dell'Afghanistan³⁶ nasce negli anni Settanta, quando il governo del re si fece già allora promotore di un'istruzione pubblica di massa per tutti i maschi: questo cambiamento fu profondamente accelerato nel 1978 con la rivoluzione di Saur e il nuovo governo comunista, che iniziò anche una massiccia campagna d'istruzione femminile.

³³ UNHCR *Evaluation and Policy Unit, Meeting the Rights and Protection of Refugee Children: An Independent Evaluation of the Impact of UNHCR's Activities*, Ginevra, UNHCR, 2000.

³⁴ *Op. cit.*, pp. 136-138.

³⁵ *Op. cit.*, pp. 138-139.

³⁶ *Op. cit.*, p. 140.

Negli anni Ottanta, uno dei maggiori punti di scontro tra regime filosovietico e suoi oppositori fu proprio l'istruzione delle donne: nei campi profughi afgani in Pakistan, la moderna istruzione laica e la promozione dell'educazione delle ragazze furono infatti associate al "comunismo".

Conseguentemente, per quasi 10 anni, in quei campi profughi, assistiti dall'ONU, fu osteggiata la partecipazione delle donne ai processi d'istruzione, e questo nonostante il curriculum fosse formalmente laico. Molte scuole erano dirette dai movimenti politici afgani d'opposizione, d'osservanza islamica, e in molti casi furono usate come luoghi d'addestramento ideologico fondamentalista: questo influenzò, per esempio, il curriculum delle scienze sociali, che inglobò lezioni sul tradizionale ruolo femminile nella società.

Durante la guerra civile, i partiti afgani in esilio formarono un'alleanza e pubblicarono libri di testo anti-sovietici e militarizzati, introducendoli in Afghanistan con fondi di donatori arabi e occidentali. Questi stessi testi furono più tardi adottati dalle Nazioni Unite, per i campi profughi, dal 1990, e rimasero spesso gli unici testi disponibili per i bambini afgani in esilio.

In questo caso afgano, possiamo concludere che un principio generale dell'ONU (l'istruzione femminile) è stato messo in crisi da una tradizione culturale e religiosa, nonché da un fraintendimento ideologico che non è stato possibile rimuovere col tempo.

4.3. Il caso della Thailandia

Il caso della Thailandia³⁷ inizia quando i rifugiati arrivarono in Thailandia dalla Cambogia e dal Laos, in fuga dal regime degli Khmer rossi, dopo il 1978 e per tutti i primi anni Ottanta.

I bambini di queste popolazioni furono mandati in campi gestiti direttamente dal governo thailandese, cui fu richiesto di accoglierli nelle scuole primarie. In queste il curriculum era insegnato in thailandese o in lingue indocinesi, mentre le famiglie erano più interessate all'inglese e al francese, poiché i nuclei familiari speravano di ricostruirsi una vita in Paesi anglofoni o francofoni; a tale scopo, alcune ONG implementarono programmi d'acquisizione di una seconda lingua.

La scuola in questi campi, effetto congiunto dell'UNHCR, del Ministero dell'Educazione thailandese e degli insegnanti ivi operanti, promosse di fatto una visione nazionalistica, in chiave thailandese, della storia asiatica. Ironicamente, ciò accadde nonostante l'insistenza del governo sul fatto che i rifugiati non sarebbero rimasti in Thailandia, ma rimpatriati o fatti emigrare all'estero.

Mentre il nucleo del *curriculum* rimase thailandese, l'educazione supplementare era fornita nelle lingue native, come il cambogiano. La situazione dei rifugiati indocinesi in Thailandia fu poi risolta attraverso un mix di progetti di

³⁷ *Op. cit.*, pp. 140-141.

rimpatrio nei paesi nativi e d'emigrazione verso Paesi terzi. Il caso thailandese dimostra che, quando lo pseudo-stato promuove un curriculum senza legittimazione nazionale, genera un atteggiamento ondivago nei confronti di contenuto e linguaggi d'istruzione.

La ricerca di Water e Leblanc ci mostra come nasce un nuovo oggetto di ricerca pedagogico (la scolarizzazione nei campi dei rifugiati), che non può prescindere da una prima disamina storica e storico-pedagogica, e che poi si apre a considerazioni di carattere comparatistico.

5. Conclusioni

In conclusione, le considerazioni poc'anzi esposte dimostrano la stretta interdipendenza tra la storia dell'educazione e la pedagogia comparata, e la ricca e feconda collaborazione delle due aree di ricerca, che spesso coesistono negli stessi ricercatori, provenienti da diverse esperienze formative e professionali.

Una tendenza dell'educazione comparata, nata per confrontare oggetti emergenti dalla storia e della storia dell'educazione, è la messa in evidenza e la comparazione anche dei fondamenti filosofici e pedagogici che sottostanno agli elementi visibili che si vanno a comparare: sistemi, aspetti di sistema, pratiche.

La collaborazione tra storia dell'educazione e pedagogia comparata è essenziale e va potenziato, anche nel contesto italiano.

Riferimenti bibliografici

- M. Arnold, *The Popular Education of France with notices of that of Holland and Switzerland*, London, Longman, Green, Longman and Roberts, 1861
- M. Arnold, *Higher Schools and Universities in Germany*, London, MacMillan, 1874
- M. Arnold, *Special Reports on Educational Subjects*, 1911 (edited by Michael E. Sadler)
- E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987
- G. Z. F. Bereday, *Il metodo comparativo in pedagogia*, a cura di B. Orizio, Brescia, La Scuola, 1969
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma – Bari, Editori Laterza, 2003
- M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2010
- V. Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, L'Imprimerie Royale, 1832
- R. Cowen, *Introduction*, in H. Ertl (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Oxford, Symposium Books, 2006, pp. 11-15
- J. Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World (Mexico, China, Turkey)*, New York, Republic, 1929
- H. Ertl (Ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, cit.
- K. H. Gruber, *The German "PISA-shock": Some Aspects of the Extraordinary Impact of the OECD's PISA Study on the German Education System*, in H. Ertl (Ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, cit., pp. 195-208
- A. Hickling-Hudson, R. Ahlquist, *Contesting the Curriculum in the Schooling of Indige-*

nous Children in Australia and the United States: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 64-89

A. F. Jones De Almeida, *Unveiling the Mirror: Afro-Brazilian Identity and the Emergence of a Community School Movement*, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 41-63

M.-A. Jullien, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, L. Coas, 1817

Lê Thành Khôi, *L'éducation. Culture et Sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991; tr. it, *L'educazione, Culture e società* (a cura di Giovanni Pampanini), Catania, Latessa, 1996 (prefazione di Aldo Visalberghi)

Lê Thành Khôi, *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*, Paris, Nathan-Unesco, 1995

Lê Thành Khôi, *Toward a General Theory of Education*, in P. Altbach, G. P. Kelly (Eds.), *New Approaches to Comparative Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1986, pp. 215-232

A. Leonarduzzi, *Marc-Antoine Jullien “de Paris” (1775-1848). La genesi della pedagogia comparativa*, Udine, La Nuova Base, 1977

H. Mann, *Sixth Annual Report of the Board of Education together with the Sixth Annual Report of the Secretary of the Board Covering the Year 1842*, Boston, Dutton and Wentworth State Printers, 1843

K. Ochs, D. Phillips, *Towards a Structural Typology of Cross-national Attraction in Education*, Lisbona, Educa, 2002

G. Pampanini, *Critical Essay on Comparative Education*, Catania, CUECM, 2004

G. Pampanini, *A Dialogue among Civilizations. World Philosophy of Education – An Essay*, Catania, CUECM, 2012

V. Rust, *Foreign Influences in Educational Reform*, in H. Ertl (Ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, cit., pp. 23-34

M. E. Sadler, *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, Guilford, 1900

Sargent T., Hannum E., *Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China*, in “Comparative Education Review”, vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 173-204

F. Schneider, *Triebkräfte der Paedagogik der Völker Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Salzburg, Otto Müller Verlag, 1947; tr. it. a cura di Mauro Laeng, *Pedagogia dei popoli: introduzione alla pedagogia comparata*, Roma, Paoline, 1960

G. Steiner-Khamsi, *Vouchers for Teacher Education (Non)Reform in Mongolia: Transitional, Postsocialist or Antisocialist Explanation?*, in “Comparative Education Review”, vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 148-172

UNHCR *Evaluation and Policy Unit, Meeting the Rights and Protection of Refugee Children: An Independent Evaluation of the Impact of Usher's Activities*, Ginevra, UNHCR, 2000.

A. Vexliard, *La pedagogia comparativa*, a cura di B. Orizio, Brescia, La Scuola, 1972

V. S. Walker, K. N. Archum, *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 21-40

T. Waters, K. Leblanc, *Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State*, in “Comparative Education Review”, vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 129-147