

Prospettive dell'educazione comparata oggi

Carla Callegari

Abstract - *In order to outline the perspectives of comparative education today, which are intertwined with old and new problems of the discipline, the contribution will touch on the following issues: the resumption epistemological and methodological discipline from the late twentieth century to the present day which has drawn attention on a comparison between the anthropological visions of civilizations; comparative education and globalization as a complex phenomenon that gave rise the idea of "world citizenship"; the current problems and possible lines of research within the discipline.*

Abstract - *Al fine di delineare le prospettive dell'educazione comparata oggi, che si intrecciano a vecchi e nuovi problemi della disciplina, il contributo toccherà i seguenti temi: la ripresa epistemologica e metodologica della disciplina dal secondo Novecento ad oggi che ha posto l'attenzione sul raffronto tra le visioni antropologiche delle civiltà; l'educazione comparata e la globalizzazione come fenomeno complesso che ha fatto nascere l'idea di "cittadinanza del mondo"; i problemi attuali e le possibili linee di ricerca all'interno della disciplina.*

Carla Callegari (Montebelluna-TV, 1963) è ricercatore confermato di Storia della Pedagogia e docente di Pedagogia Comparata presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli studi di Padova. Gli ambiti di ricerca dei quali si occupa si situano all'interno del rinnovamento epistemologico e metodologico che la storia della pedagogia ha avuto a partire dagli anni Sessanta del Novecento e che ha fatto emergere, accanto alla storia delle idee pedagogiche, la storia dell'educazione. La sua attenzione è sempre stata protesa ad evidenziare le teorie pedagogiche che sostengono le prassi educative in particolari contesti, nonché specifiche esperienze. Ha coltivato anche un particolare interesse per gli aspetti metodologici della ricerca e per il settore dell'educazione comparata. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Gandhi e Milani in prospettiva comparata. L'educazione della coscienza civile*, in M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano 2010; *La Shoah dei disabili. Implicazioni storico-pedagogiche e progettualità educative*, Milano 2011 e *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, Lecce 2012.

1. La ripresa epistemologica e metodologica della disciplina

La ricerca storica dell'educazione comparata è un settore di studi che si è andato delineando in maniera sempre più chiara, dal punto di vista epistemologico e metodologico, a partire dagli anni Sessanta del Novecento: la necessità della ricostruzione materiale e morale, seguita alla seconda guerra mondiale, ha imposto riforme educative e politiche finalizzate alla convivenza pacifica dei popoli nell'ambito di una dimensione internazionale e mondiale.

Lo sviluppo di forme democratiche di governo è andato di pari passo con il riconoscimento dei diritti personali di ogni uomo e di ogni donna sulla base di criteri di conoscenza antropologica sempre più raffinati ed interculturali.

Questa ripresa epistemologica¹ ha portato a ridefinire l'attività stessa della comparazione ponendola in relazione da un lato con le capacità del ricercatore, e dall'altro con l'attività politica che può dare esecuzione nelle prassi alle indicazioni che provengono dagli studi comparativi². La modalità riflessivo-intellettuale e quella etico-politica pongono in evidenza la doppia anima della pedagogia comparata: nata come scienza empirica e descrittiva, essa tende a diventare nomotetica facendo riferimento ad una idealità che sola può illuminare le prassi educative e guidarle verso l'universalità e la democraticità.

È insito perciò nella disciplina il pericolo di contrapposizioni tra coloro che si occupano delle realtà istituzionali ed educative e coloro che svolgono ricerche tendenti a stabilire orizzonti valoriali entro cui operare³.

In questo senso il problema richiama quello presente nell'ambito storico della possibile contrapposizione tra storia dell'educazione e storia della pedagogia e può trovare una soluzione analoga nella misura in cui teoria e prassi educative si richiamano senza escludersi a vicenda, anzi intrecciandosi in studi che prescindono da stretti confini disciplinari.

È allora condivisibile quanto afferma Zani che, muovendosi sulla scia della tradizione, propone anche un rinnovamento della disciplina quando scrive che "oggi il modello epistemologico della pedagogia comparativa è quello delle scienze dell'educazione; oggetto di studio non sono più tanto i sistemi scolastici e neppure le pedagogie dei popoli come le intendeva Schneider, quanto piuttosto il fanciullo e l'uomo, la loro educazione colta nelle specifiche culture"⁴.

Il soggetto educativo quindi, bambino o adulto, deve essere al centro delle ricerche comparative: è un soggetto che si presenta come Altro e, nella sua diversità, richiama l'umanità di ciascuno ed esige impegno educativo per poterla realizzare nel migliore dei modi in diverse condizioni socio-culturali, storico-geografiche e politiche. Nella prospettiva steineriana potremmo affermare che questo Altro non è che il differente, cioè un diverso modo d'intendere

¹ Cfr. G.L. Zani, *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*, Brescia, La Scuola, 1990, pp.7-47; G.L. Zani, *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 64-76; M. Chiaranda, *Questioni epistemologiche di storia della pedagogia comparata e rielaborazioni storiche*, in M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 17-33; M. Bray, B. Adamson, M. Mason, (2007), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 23-47; A. M. Kazamias, *Comparative education: historical reflections*, in R. Cowen, A. M. Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*, London New York, Springer, 2009, pp. 139-157.

² Cfr. R. Albarea, *Presentazione*, in A.R. Paolone (A cura di), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione*, Quaderni di cultura della Formazione, Padova, Imprimerie, 2010, p. 9; M. Bray, B. Adamson, M. Mason, (2007), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, cit., pp. 241-256.

³ Cfr. C. Scurati, *Presentazione*, in G.L. Zani, *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*, cit., p. 5.

⁴ G.L. Zani, *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, cit., p. 73.

l'identico, l'Uomo sempre diverso nelle sue manifestazioni contingenti, ma sempre identico a se stesso⁵.

Gli studi comparativi mirano quindi ad un raffronto tra le visioni antropologiche delle civiltà, presenti e passate, per cogliere l'esistenza di bisogni ed interessi umani comuni che possano far germogliare il sentimento dell'empatia il quale, attraverso l'identificazione, fa scoprire al comparativista la natura più profonda dell'Uomo nell'ambito di un neo-umanesimo volto alla persona ed insieme solidaristico.

In questo senso condividiamo la posizione di Malizia quando propone una nuova prospettiva per l'educazione: "L'impostazione che non è riduttiva è quella che ho chiamato *neo-umanistica e solidaristica*. Essa innanzitutto mantiene la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. ... Le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione è perseguita mediante procedure democratiche e partecipative"⁶.

Per quanto riguarda la definizione antropologica del soggetto dell'educazione, gli studi comparativi possono, dal punto di vista pedagogico, cogliere nelle differenti culture le matrici umane di sviluppo e le forze motrici sociali, riuscendo a conoscere in questo modo l'uomo e il bambino nelle differenti culture.

Così "in luogo di ricerche ampie e di sguardi 'deterministici' sull'evoluzione dei sistemi scolastici ed educativi, ci si volge verso analisi più sottili, localizzate nella vita e nel funzionamento quotidiano delle varie pratiche educative e formative. Perciò, dopo aver analizzato i contesti scolastici, la ricerca comparativa in educazione tende a focalizzarsi *anche* verso le soggettività, cercando di rendere conto della esperienza degli individui (e degli individui inseriti nella loro comunità di appartenenza) e di mostrare come vivono i loro percorsi di formazione in rapporto alle dinamiche interagenti tra i diversi attori che operano sulla scena educativa"⁷.

È la soggettività che irrompe nelle ricerche pedagogiche riportando gli studi al cuore stesso della disciplina: l'educazione e la formazione dell'uomo in vista di una sua piena realizzazione che non è mai da considerarsi conclusa, ma sempre *in fieri*, sempre passibile di miglioramento, di sviluppo, progresso e

⁵ Cfr. E. Costantini (a cura di), *Edith Stein. Il problema dell'empatia*, Roma, Edizioni Studium, 1985, pp. 228-229.

⁶ G. Malizia, *Unità e diversità nei sistemi di istruzione e formazione. Una prospettiva internazionale*, in A.R. Paolone (a cura di), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione*, cit., p. 33.

⁷ R. Albarea, *Le ragioni di un convegno*, in A.R. Paolone (a cura di), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione*, cit., pp. 21-22.

perfezionamento, nella sua dimensione sia individuale che sociale⁸ soprattutto in quei luoghi, come l’Africa e l’Oriente, nei quali questa distinzione non è così netta come nelle società individualistiche occidentali⁹.

Questi diversi modi di intendere l’uomo portano i comparativisti ad assumere una prospettiva diversa anche nei riguardi del rapporto educativo che risulta condizionato dall’alterità e che perciò deve essere ripensato e rimesso a fuoco come è successo più volte nel corso della storia della pedagogia quando è emerso un soggetto educativo diverso da quelli precedentemente conosciuti o considerati.

La riflessione sulla pedagogia comparata ha portato a ridefinire le finalità stesse della disciplina che, nata essenzialmente come comparazione di sistemi scolastici, ha potuto aprirsi ad altre forme di studio allargando il proprio oggetto di indagine: si è giunti così a comparare metodi educativi, teorie e riflessioni di autori, sistemi di educazione informale.

Inoltre la raccolta dei dati pedagogici ha potuto usufruire negli ultimi decenni di strumenti quantitativi prima non disponibili che hanno dato origine a studi statistici per lo più legati ai contesti scolastici, ma che non escludono anche altre forme educative come ad esempio le organizzazioni no-profit.

L’interpretazione dei dati ha trovato nelle scienze sociali dei validi aiuti da affiancare alla tradizionale ermeneutica storica: pur rimanendo i fattori storici indispensabili per comprendere gli esiti educativi del presente, il pluralizzarsi dei punti di vista ha offerto le lenti di altre discipline attraverso cui guardare gli eventi educativi per comprenderli e migliorarli: tra questi sono emersi in modo particolare quello statistico e quello etnografico.

Per quanto attiene al metodo statistico si può osservare che esso pone alcuni problemi nel momento dell’interpretazione dei dati che non sono mai neutri, ma sempre frutto del contesto nel quale sono stati rilevati. Inoltre è necessario fare attenzione nel trovare un criterio, il *tertium comparationis*, che renda comparabili i dati di diversa provenienza.

Riguardo gli studi pedagogico-etnografici è condivisibile ciò che afferma Albarea: “Oggi le realtà regionali, nazionali, e internazionali sono animate da forze molteplici ed eterogenee, più simili a network transnazionali e transculturali che a monolitici sistemi culturali nazionali. La necessità di studiare queste

⁸ “Les réflexions sur l’éthique de la coopération nous obligent à réfléchir sur le sens, la finalité et les valeurs de l’être humain, principe et fin du développement, ainsi que sur l’effectivité des normes qui le définissent” (S. Gandolfi, P. Meyer-Bisch, V. Topanou, *L’éthique de la coopération internationale et l’effectivité des droits humains*, Paris, L’Harmattan, 2006, p.7).

⁹ Per un raffronto storico tra le principali culture del mondo si veda la voluminosa opera di Lê Thàh Khôi (1995), *Educazione e civiltà. Le società di ieri*, Roma, Armando, 1999. Si vedano anche J. Ki-Zerbo, *Eduquer ou périr. Impasses et perspectives africaines*, Paris, Unesco-Unicef, 1990 e J. Ki-Zerbo (2003), *A quando l’Africa. Conversazioni con René Holstein*, Bologna, EMI, 2005.

emergenti realtà, non accessibili alle tradizionali modalità di ricerca istituzionali, ha portato all'adozione di nuove metodologie di ricerca, tra cui spiccano quelle sul campo, di tipo etnografico. Ne deriva, ancora una volta, una interdipendenza dialettica tra microcosmo e macrocosmo, tra idiografico e nomotetico, tra quantitativo e qualitativo, tra soggettività e intersoggettività, adottando una prospettiva dinamica nelle comparazioni”¹⁰.

2. L'educazione comparata e la globalizzazione: alterità antropologica e cooperazione

Il pluralizzarsi dei metodi ha fatto emergere vecchie e nuove difficoltà metodologiche che devono tener conto soprattutto della diversità dei contesti di ricerca¹¹: la globalizzazione infatti non ha cancellato differenze e diversità, anzi a volte le ha accentuate.

Questo fenomeno plurale e sfuggente ha messo in contatto, a volte forzatamente, identità e culture diverse tanto da farci pensare ad esso in maniera per lo più negativa e, secondo alcuni studiosi, portando ad esiti disumanizzanti come il conflitto etnico, il fanatismo religioso o il genocidio.

Ciò non significa però che si debba perdere di vista la positività del fenomeno e il suo intrinseco legame con il desiderio umano di conoscenza e con l'educazione: la globalizzazione pone degli interrogativi che proiettano in un futuro da costruire, in un'utopia educativa da realizzare, in un ideale pedagogico che deve concretizzarsi attraverso politiche condivise ed eque¹².

¹⁰ R. Albarea, *Le ragioni di un convegno*, cit., p. 21. Si vedano anche C. Ziglio (a cura di), *Etnografia delle professioni: il caso della polizia di Stato*, Roma, Armando, 2000; C. Ziglio, P. Telleri, R. Guidi, *Viaggio nelle professioni. Virus, veleni e antidoti*, Bergamo, junior, 2004; C. Ziglio, *Le dimensioni sociali sommerse della polizia di stato*, in L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale: approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Gardolo (Tn), Erickson, 2007, pp. 266-274; M. Bray, B. Adamson, M. Mason, (2007), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, cit., pp. 70-87.

¹¹ “Suddivisioni e rapporti facilitano lo studio, la comparazione e l'analisi dei sistemi scolastici. Tuttavia chi si occupa di pedagogia comparata deve guardarsi da una certa meccanicità di applicazione. Occorre, per esempio, sempre tener presente la distinzione fra ciò che è esplicito e ciò che è implicito. Tutte le costituzioni, più o meno direttamente, sanciscono l'uguaglianza di ogni cittadino di fronte all'educazione, senza distinzione di sesso, razza, religione. Però, di fatto, la politica educativa deve fare i conti con le ideologie che basano l'educazione sul concetto di gerarchia, di uguaglianza (come nei paesi capitalisti e socialisti) oppure su antiche credenze religiose (il Corano assegna compiti differenti all'uomo e alla donna)” (G.L. Zani, *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*, cit., p. 86).

¹² “Il desiderio di conoscere, e la conoscenza via via accumulata, hanno spinto le persone a guardare al di là dei confini delle loro comunità, a metterne in discussione l'esistenza stessa, e i limiti socio-culturali che implicano. La globalizzazione sarebbe allora il progetto di una conoscenza riflessiva e problematizzante che non può fare a meno di investire nella scolarizzazione, considerata cruciale per la circolazione dei saperi, e delle relative disposizioni cognitive, sociali e culturali, di cui sottolinea il carattere mobile, dinamico, che favorisce il miglioramento,

L'idea della "cittadinanza del mondo" infatti, sulla quale la globalizzazione costringe a riflettere, induce a considerare l'educazione come interculturale, o almeno multiculturale, cioè un processo che deve "far conoscere agli studenti le caratteristiche principali della cultura tipica di altri gruppi, includendo lo studio delle religioni del mondo, quello dei gruppi razziali ed etnici, delle minoranze sociali e sessuali all'interno del loro paese"¹³.

Si tratta di guardare a coloro che, vivendo in Occidente, sono portatori di altre forme culturali e rivolgere lo sguardo anche molto più lontano: la comparazione con culture non occidentali è fondamentale per indagare "la nostra stessa nazione, proprio grazie al confronto con le altre nazioni, occidentali e non occidentali, che si intrecciano al suo interno"¹⁴ e per liberarci dal paradigma dell'etnocentrismo¹⁵ che ha caratterizzato tanta parte del nostro agire.

L'emergenza che le società occidentali si trovano ad affrontare attualmente prima che economica è sociale, culturale e politica e può essere definita come crisi d'identità. L'Europa in modo particolare si trova a far fronte a due sfide contemporaneamente: la costituzione di un'Unione che non sia solo entità economica, ma anche politica e soprattutto culturale, e la gestione di una massiccia immigrazione da diversi Paesi del mondo che chiede tolleranza e integrazione, ma soprattutto rispetto e dialogo culturale in una dimensione che supera l'Europa stessa per farsi mondiale nel senso della soluzione a questo problema.

La posta in gioco è quella di "delineare una nuova cultura dell'educazione. Assumere la sfida dell'emergenza di un'umanità planetaria quale nuova possibilità evolutiva per la specie umana, che estenda lo spettro delle possibilità per

l'arricchimento, la riforma delle istituzioni sociali e della convivenza civile" (F. Gobbo, *Apprendere dagli altri: la persistente esigenza di comparazione nella ricerca educativa*, in A.R. Paolone (a cura di), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione*, cit., p. 84). Sul concetto di equità negli studi, soprattutto universitari, si vada D. Palomba, A.R. Paolone (edited by), *From Clerici Vagantes to Internet. A Comparative Perspective on Universities*, Roma, ARACNE, 2006.

¹³ M.C. Nussbaum (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999, pp. 85-86; cfr. anche G.L. Zani, *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, cit., p. 6.

¹⁴ M.C. Nussbaum (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, cit., p. 127.

¹⁵ "L'etnocentrismo è quella visione del mondo e della cultura e della società che nasce in un luogo specifico, relativa ad esso (alla sua etnia, alla sua mentalità, alla sua tradizione), legata ad una prospettiva (un punto di vista; un cosmo di valori; un fascio di credenze), la quale, però, si dispone a principio e a norma, a modello universale, gerarchizzando, a partire da quest'ottica, le differenze e legittimando l'egemonia dell'*ethnos* che viene applicata in ogni ambito della vita mentale e collettiva. Tale modello è stato decostruito e delegittimato proprio dalla nostra cultura occidentale contemporanea. Dalle indagini delle scienze umane: con l'antropologia in testa, ma anche la sociologia dei processi culturali, la psicologia sociale, la psicoanalisi e la stessa pedagogia (che, da sempre, guarda ad un *anthropos* universale come suo compito)" (F. Cambi, *I confini e gli scambi per un insegnamento della storia "secondo criticità e secondo mondialità"*, "Nuovo Bollettino CIRSE", n.1-2/2009, p. 15).

ogni individuo e per ogni collettività e consolidi i valori delle comunità, di solidarietà e di partecipazione che sono l'incarnazione etica dell'idea cognitiva di interdipendenza¹⁶.

L'educazione comparata si configura così come scoperta di alterità antropologica che indaga il concetto di educazione, lo mostra complesso, problematico, polimorfo, mai concluso. Essa così diviene educazione al pluralismo e alla cooperazione alla quale attingere per progettare un futuro umano che, riprendendo percorsi culturali minoritari nascosti dalla Storia mondiale, possano costituire il punto di partenza per una pacifica convivenza tra gli uomini¹⁷.

Il concetto stesso di cooperazione, che chiama in causa le scelte politiche degli Stati e delle Organizzazioni Internazionali, si costruisce su quello dell'emancipazione delle persone e delle nazioni e, al di là dell'aspetto economico, mette in primo piano la necessità dell'educazione come diritto umano fondamentale che promuove solidarietà e giustizia e chiede di essere attuato in ogni luogo del mondo, anche là dove le condizioni di vita sono difficili o quasi impossibili¹⁸.

Gli ideali di giustizia e di equità saldano l'aspetto teorico e quello reale della pedagogia: per poter contribuire al riconoscimento del diritto all'educazione e alle sue forme di attuazione è necessario che la pedagogia comparata si rivolga alla politica, la guidi e la indirizzi verso progetti che danno corso a realizzazioni prima di tutto scolastiche, ma anche educative in senso lato.

Se l'identità, la dignità e la libertà sono proprie della condizione umana e si configurano come diritti, devono essere assicurate e tutelate ovunque anche attraverso un'educazione che, pur nella diversità culturale, sappia riconoscerle e dare a ognuno gli strumenti necessari per esercitarle. In questo senso la pedagogia comparata può intervenire mettendo a confronto situazioni e teorie diverse in un paritario raffronto di condizioni reali e culturali nel quale non è "una civiltà che studia e spiega l'altra, ma due civiltà che si incontrano per conoscersi, esprimersi e per cooperare"¹⁹.

L'atto del comparare contribuisce allora a formare nelle persone la capacità di comprendere, accogliere e collaborare, affinché tutti possano imparare non

¹⁶ M. Ceruti, *Prefazione*, in S. Gandolfi, *Educazione e conflitti sociali*, Brescia, La Scuola, 2002, p. 7.

¹⁷ Cfr. S. Gandolfi, *Le radici dimenticate. Appoggio istituzionale al sistema universitario in Africa*, Città di Castello, EMI, 1995, p. 20.

¹⁸ Cfr. S. Gandolfi, *Il diritto all'educazione*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 5-6. "Aujourd'hui plus que jamais la coopération doit sortir des milieux étroits de la solidarité internationale parce que son renouvellement n'est possible qu'a a l'intérieur d'une réflexion politique d'ensemble qui prend en compte les causes de la pauvreté, elle doit plutôt lutter contre les inégalités en se demandant toujours à qui et à quel groupe social, économique, et culturel la coopération apporte plus de justice, plus de droits, plus de liberté" (S. Gandolfi, P. Meyer-Bisch, V. Topanou, *L'éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains*, cit., p. 41).

¹⁹ G.L. Zani, *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, cit., p. 24.

tanto a integrare gli Altri nel loro mondo, ma a rispettare la diversità e a promuovere il diritto all'educazione sapendo che ogni civiltà tende a mantenere le proprie impronte essenziali costitutive anche quando entra in contatto con altre culture, ma può sforzarsi di cercare somiglianze e reciproche influenze.

Le civiltà infatti da sempre entrano in contatto tra loro e si “contaminano” “in un gioco ricostruttivo/interpretativo che ne decanta l'articolazione, la complessità, i perimetri e le forme secondo un'ottica che si alimenta di relativismo quanto di intersezioni, di prestiti, di innesti, secondo un *iter* assai complicato di rapporti a più facce e in continua trasformazione”²⁰.

Martha Nussbaum nel suo volume *Coltivare l'umanità* mette in guardia da alcuni errori, sia morali che politici, che si possono compiere quando ci si accosta allo studio di culture diverse dalla propria a partire dal fatto di considerare tali culture come monolitiche e immutabili, quando invece esse sono in costante cambiamento ed evoluzione esattamente come quelle occidentali.

Nussbaum elenca così una serie di errori che è bene aver presente quando si comparano culture e civiltà sia del passato che del presente: il primo è lo sciovinismo descrittivo che “consiste nel rielaborare l'immagine dell'altro avvicinandola a quella che si ha di se stessi, trasformando i suoi tratti particolari in tratti familiari”, mentre invece è solo riconoscendo le differenze che è possibile cogliere anche le analogie. Collegato a questo errore c'è anche l'arcaismo normativo, cioè l'immaginare l'altro immune dai vizi della propria cultura.

Un altro errore è il romanticismo descrittivo, cioè “l'espressione di un desiderio romantico di esperienze esotiche che la nostra quotidianità sembra volerci negare. Questo errore consiste nel ritenere un'altra cultura eccessivamente lontana ed estranea e di fatto incomparabile con la propria, giungendo a ignorare fattori di somiglianza e a enfatizzare invece quegli elementi che appaiono più misteriosi e più inusuali”, e fonda lo sciovinismo normativo cioè il ritenere la propria cultura migliore di qualsiasi altra che, in quanto strana e distante, si rivela diversa ed inferiore.

Poiché è difficile raggiungere un equilibrio tra queste posizioni spesso si incorre in un altro errore che è lo scetticismo normativo: chi indaga “si limita a descrivere le cose come sono, senza giudicarle normativamente”. Questo atteggiamento si distingue dalla tolleranza in quanto “la persona tollerante può avere, e normalmente ha, posizioni ben precise relativamente a ciò che ritiene ammissibile o inammissibile, giusto o sbagliato. ... La persona tollerante normalmente non è in grado di tollerare qualsiasi cosa: qualora venga arrecato un danno reale a qualcuno, il suo interesse per la difesa della libertà la obbliga a tracciare un confine”²¹.

²⁰ F. Cambi, *I confini e gli scambi per un insegnamento della storia “secondo criticità e secondo mondialità”*, cit., p. 16. Uno studio interessante che si occupa di indagare le “métissage” tra le culture del Mediterraneo è quello di G. Pampanini, *L'éducation dans la Méditerranée*, Catania, CUECM, 2005.

²¹ M.C. Nussbaum (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo*,

Per cercare di evitare questi errori e condurre studi comparativi corretti è necessario insistere sui seguenti punti relativi all'idea di cultura: le culture si compongono di più elementi, non sono monolitiche e gli esponenti più conosciuti del pensiero di una cultura non sempre sono rappresentativi di tutta quella cultura e di conseguenza lo studio deve essere ampio e riguardare sia molti intellettuali che le opinioni popolari; le culture reali racchiudono contrasti, forme di resistenza e di contestazione delle norme su cui si fondano, hanno molteplici sfere di pensiero e di attività; esse hanno un passato e un presente ed entrambi vanno indagati in profondità in quanto il loro rapporto è tutt'altro che lineare.

3. Problemi attuali e possibili linee di ricerca

All'indagine comparativa si devono applicare molti dei paradigmi di ricerca che si applicano alla storia della pedagogia e dell'educazione là dove la si consideri, per dirla con gli storici *tout court*²², "incontro" con le civiltà del passato.

Occuparsi di teorie, metodologie e prassi educative in una prospettiva nazionale, europea e mondiale guida a capire il presente in tutte le sue sfaccettature e ad interpretarlo con strumenti di comprensione più penetranti e raffinati²³.

Questo impegno scientifico può inoltre indurre a considerare sviluppi diversi da quelli conosciuti, percorsi interrotti dal fluire storico che possono essere ripresi nel presente, e soprattutto possono aiutare a progettare un futuro che non può che essere irenico.

Siamo infatti consapevoli "del fatto che le idee connesse alla pace e alla guerra e alle norme che regolano l'aggressività variano in modo consistente nelle diverse culture, e vengono strutturate in modi differenti a seconda delle tradizioni culturali e religiose"²⁴, ma siamo anche altrettanto consci che attraverso il confronto tra idee di Uomo antropologicamente differenti e le

l'educazione contemporanea, cit., pp. 131-153.

²² Cfr. M. Bloch (1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1950, p. 125; H.I. Marrou (1954), *La conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1962, p. 28; E. Carr, (1961), *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi, 1966, p. 29.

²³ "Una parola domina e illumina i nostri studi: «comprendere». Non diciamo che il buon storico è senza passione; ha per lo meno quella di comprendere. Parola, non nascondiamocelo, gravida di difficoltà, ma anche di speranze. Soprattutto carica di amicizia. Persino nell'azione noi giudichiamo troppo ... La storia, pur che rinunci alle sue false arie di arcangelo, deve aiutarci a guarire di questo difetto. È una vasta esperienza delle varietà umane, un luogo di incontro degli uomini". M. Bloch (1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*, cit. p. 127. "La funzione dello storico non consiste né nell'amare il passato né nel liberarsi del passato, bensì nel rendersene padrone e nel comprenderlo, per giungere così alla comprensione del presente" (E. Carr, (1961), *Sei lezioni sulla storia*, cit., p. 29).

²⁴ M.C. Nussbaum (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, cit., p. 127.

conseguenti educazioni che ne tengano conto, possiamo costruire una cultura della pace universale e trovare pratiche educative che la promuovano concretamente.

La pace a cui si fa riferimento è quella kantiana fondata sulla libertà, sull'eguaglianza e sulla fratellanza che impone di considerare l'uomo sempre come fine e mai come mezzo e che permette di pensare ad una morale, una politica e un'economia sociale giuste o, per dirla in termini moderni, eque²⁵. È l'idea che le Nazioni possano convivere non negando le proprie differenze, ma trovando nel rispetto, nella tolleranza e nel dialogo strumenti di pacificazione, così come nel diritto universale e cosmopolitico, che poggia sui diritti umani, un sistema per dipanare le controversie internazionali.

Una pace quindi frutto di sforzo e di lavoro che, per essere attuata, richiede il contributo decisivo dell'educazione: è necessario infatti che ogni persona cooperi a questo scopo e sia educata a farlo.

Per quanto riguarda questo aspetto Gandhi ha tracciato un cammino nuovo e significativo quando ha teorizzato la nonviolenza e ha posto in atto prassi educative in grado di portare alla pacifica convivenza umana. Il suo insegnamento è stato frutto probabilmente della sua stessa vita svoltasi tra l'Oriente e l'Occidente che gli ha fatto sperimentare la convivenza con la diversità, sociale, culturale e anche religiosa²⁶.

La pace di Gandhi è fondata sulla nonviolenza, è l'innocenza che nasce dalla conversione dell'uomo che conosce la violenza, che "ha fatto esperienza della distruttività in sé e nelle relazioni con gli altri. ... Essa è un compito da assumere con intento educativo che può essere inteso in senso antropologico, o meglio, antropopoietico, prima che sociale"²⁷. La possibilità del cambiamento è insita nell'uomo, ma richiede *ahimsa* "forza vivente che dà vita": è una caratteristica originaria dell'essere umano, una forza attiva di trasformazione che non va confusa con la passività e dà una connotazione etica profonda all'educazione personale e sociale.

Dal miglioramento delle persone nel loro quotidiano, dalla capacità di affrontare lo scontro, resistere alla paura e soffrire, nascono forme di lotta e azione nonviolenta come la disobbedienza civile e il *satyagraha*, cioè la lotta

²⁵ Cfr. I. Kant (1795), *Per la pace perpetua*, Prefazione di N. Bobbio, N. Merker (a cura di), Roma, Editori Riuniti, 1992.

²⁶ Manara sottolinea come le esperienze culturali diverse in Gandhi abbiano interagito fecondandosi reciprocamente, includendosi piuttosto che escludendosi così da giungere a creare una complessa identità integralmente aperta non confessionale e non etnocentrica. "Quel che si rivela oggi particolarmente intrigante per noi è la capacità di 'nutrirsi' di questi incontri e lasciarsi 'fecondare' da essi, così da trasformarsi e generare qualcosa che non è più semplice eredità di una o dell'altra cultura cui si attinge, ma, appunto, un'identità 'altra', plurivoca, dinamica, aperta" (F. C. Manara, *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*, Milano, Unicopli, 2006, p. 47).

²⁷ *Op. cit.*, p. 87.

contro l'ingiustizia e l'oppressione condotta sottomettendosi volontariamente alla sofferenza senza mai far soffrire l'avversario, che si pongono come alternative alla violenza nella concreta costruzione della pace.

Un ideale così alto non può che richiedere forme educative incisive calate nelle diverse realtà storiche e culturali dei popoli.

Per poter contribuire all'attuazione di questo ideale in una dimensione così vasta e impegnativa è necessario che il comparativista abbia accesso alle fonti dirette per avere una conoscenza adeguata degli eventi, siano essi vicini nello spazio e nel tempo oppure "lezioni che provengono da altrove"²⁸.

Ma poiché le fonti non sono reperibili solo in archivi ufficiali e spesso sono inusuali e strettamente connesse alla materialità della vita di un luogo, esse potranno essere di difficile reperimento data l'aggiunta difficoltà che può incontrare il ricercatore quando si muove all'interno di una realtà che non gli appartiene culturalmente.

Ci sono anche altri problemi da affrontare in uno studio comparativo: quello delle competenze plurime necessarie che si può risolvere con collaborazioni di altri disciplinari; quello della scelta dei luoghi da prendere in considerazione e delle periodizzazioni storiche che possono non coincidere nelle diverse parti del mondo; quello dell'interpretazione filologica di lingue poco conosciute in occidente; ed infine quello classico della trasposizione del pensiero pedagogico di autori o di prassi da un sistema educativo all'altro, trovando il modo di non innestarli in altri luoghi del mondo in una maniera colonialistica così da non cancellare un costume educativo locale tradizionale²⁹.

Recentemente Robert Cowen ha dato una nuova interpretazione al concetto di *transfert* distinguendolo da quello di traduzione e trasformazione³⁰; indicando anche come, a suo avviso, la ricerca debba procedere lungo tre direttive: "La prima consiste nel cercare nuovi spunti nei classici (ad esempio Nicholas Hans), rileggendoli con sensibilità nuova. La seconda è analizzare storicamente le soluzioni educative che sono state trasferite da un luogo all'altro, per moni-

²⁸ F. Gobbo, *Apprendere dagli altri: la persistente esigenza di comparazione nella ricerca educativa*, cit., p. 83.

²⁹ Cfr. H. Touadi, *Aspetti scolastici statali nei paesi della fascia subsahariana. Dipendenza e indipendenza dalla Francia*, B. Orizio (coordinamento di), "Studium educationis", *Educazione comparata*, n.1/2004, pp. 41-49.

³⁰ "Transfer is the movement of an educational idea or practice in supra-national or transnational or inter-national space: the 'space-gate' moment, with its politics of attraction and so on; translation is the shape-shifting of educational institutions or the reinterpretation of educational ideas which routinely occurs with the transfer in space: 'the chameleon process'; and transformations are the metamorphoses which the compression of social and economic power into education in the new context imposes on the initial translation: that is, a range of transformation which cover both the indigenisation and the extinction of the translated form" (R. Cowen, *Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education*, in A.R. Paolone (a cura di), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione*, cit., pp. 43-51).

torarne lo stato. La terza consiste nel recuperare la domanda di C. Wright Mills e cercare di comprendere come le biografie individuali sono condizionate dalle strutture sociali e dalle forze storiche, in questo caso con particolare riferimento alle tematiche educative”³¹.

Tutte tre queste linee di ricerca ben si situano nella ricerca pedagogico-educativa ed anche storica e non fanno che ampliare, in un’ottica mondiale, orizzonti di indagine già delineati: lo studio dei classici, l’analisi di idee e prassi storicamente situate, il confronto con fonti biografiche e autobiografiche che restituiscono concretezza agli itinerari educativi e formativi. I compiti del comparativista sono quindi impegnativi e richiedono anche diverse forme di collaborazione con esperti di altre discipline per assicurare scientificità alle ricerche: “Il ricercatore educatore è sempre e comunque collocato lungo una linea di confine. Egli promuove libertà di ricerca e di scoperta perché nuove frontiere siano aperte, per rintracciare interconnessioni e integrazioni, ma allo stesso tempo egli deve essere cosciente dei propri limiti e dei propri ambiti, deve saper circoscrivere con chiarezza i propri scopi e le proprie finalità, nella tensione rigorosa a definire competenze e specificità. Da questo punto di vista si precisa il significato del livello soglia. Esso è una importante componente della sostenibilità che, al pari della creatività, si evidenzia nel procedere scientifico”³².

Un’altra prospettiva da delineare è quella relativa al rapporto tra la ricerca scientifica e i concreti cambiamenti che essa suggerisce: questi comportano decisioni culturali, sociali, economiche che non dipendono dal ricercatore, ma mettono in evidenza lo stretto legame della disciplina con la politica e indicano la strada da seguire per costruire società più eque”³³.

Il lavoro del comparativista infine si caratterizza perché ha una valenza etica estremamente evidente che Albarea fa coincidere con la “pratica di testimonianza” e che richiama la capacità del ricercatore, a cui si è già accennato, di essere costruttore di pace, un impegno che lo obbliga a dar conto nella propria attività della natura teorico-poietica e pratica dell’educazione che non si risolve esclusivamente nella ricerca, ma ha riscontri immediati nella vita di relazione”³⁴.

Gli studi di educazione comparata, sia quelli di indirizzo storico che quelli più orientati a sondare l’attualità nel confronto dei sistemi scolastici e delle diverse realtà culturali ed educative, sono allora un fertile terreno di ricerca e contemporaneamente un valido ambito disciplinare per l’insegnamento nei corsi universitari. In questo senso l’educazione comparata può contribuire, attraverso uno sguardo che arriva “oltre” nel tempo e nello spazio, a chiarire il concetto stesso di educazione, ad arricchirlo e a mostrarlo in tutta la sua complessità di forme e di manifestazioni.

³¹ *Op. cit.*, p. 44.

³² R. Albarea, *Le ragioni di un convegno*, cit., p. 23.

³³ Cfr. G.L. Zani, *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*, cit., p. 146.

³⁴ Cfr. R. Albarea, *Le ragioni di un convegno*, cit., p. 24.

Riferimenti bibliografici

- M. Bloch (1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*, tr. it., Torino, Einaudi, 1950
- M. Bray, B. Adamson, M. Mason, (2007), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2009
- F. Cambi, *I confini e gli scambi per un insegnamento della storia "secondo criticità e secondo mondialità"*, in "Nuovo Bollettino CIRSE", n.1-2/2009
- E. Carr, (1961), *Sei lezioni sulla storia*, tr. it., Torino, Einaudi, 1966
- L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di) *Contesti educativi per il sociale: approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Gardolo (Tn), Erickson, 2007
- M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010
- E. Costantini (a cura di), *Edith Stein. Il problema dell'empatia*, Roma, Edizioni Studium, 1985
- R. Cowen, A.M. Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*, London New York, Springer, 2009
- S. Gandolfi, *Le radici dimenticate. Appoggio istituzionale al sistema universitario in Africa*, Città di Castello, EMI, 1995
- S. Gandolfi, *Educazione e conflitti sociali*, Brescia, La Scuola, 2002
- S. Gandolfi, *Il diritto all'educazione*, Brescia, La Scuola, 2006
- S. Gandolfi, P. Meyer-Bisch, V. Topanou, *L'éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains*, Paris, L'Harmattan, 2006
- I. Kant, *Per la pace perpetua*, Prefazione di N. Bobbio, N. Merker (a cura di), Roma, Editori Riuniti, 1992
- J. Ki-Zerbo, *Eduquer ou périr. Impasses et perspectives africaines*, Paris, Unesco-Unicef, 1990
- J. Ki-Zerbo (2003), *A quando l'Africa. Conversazioni con René Holstein*, Bologna, EMI, 2005
- Lê Thàh Khôi (1995), *Educazione e civiltà. Le società di ieri*, tr. it., Roma, Armando, 1999
- F.C. Manara, *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*, Milano, Unicopli, 2006
- H.I. Marrou (1954), *La conoscenza storica*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1962
- M.C. Nussbaum (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it., Roma, Carocci, 1999
- B. Orizio (coordinamento di), "Studium educationis", *Educazione comparata*, n.1/2004
- D. Palomba, A.R. Paolone (eds.), *From Clerici Vagantes to Internet. A Comparative Perspective on Universities*, Roma, ARACNE, 2006
- G. Pampanini, *L'éducation dans la Méditerranée*, Catania, CUECM, 2005
- A. R. Paolone (a cura di), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione*, Quaderni di cultura della Formazione, Padova, Imprimerie, 2010
- G.L. Zani, *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*, Brescia, La Scuola, 1990
- G.L. Zani, *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, Brescia, La Scuola, 1993
- C. Ziglio (a cura di), *Etnografia delle professioni: il caso della polizia di Stato*, Roma, Armando, 2000
- C. Ziglio, P. Telleri, R. Guidi, *Viaggio nelle professioni. Virus, veleni e antidoti*, Bergamo, junior, 2004