

# Scuola e *città*

Visalberghi, A., "Pedagogia comparata: alcuni problemi nodali", in *Scuola e Città*, XLIII, 9, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp.410-413.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

## Pedagogia comparata: alcuni problemi nodali\*

Signore e Signori,

sebbene il mio francese sia un po' peggiore del mio inglese, che a sua volta è lungi dall'essere perfetto, seguirò l'usanza delle riunioni della CESE (Comparative Education Society in Europe) esordendo nella lingua del paese ospite, per ringraziare molto vivamente gli organizzatori, ed anche il Comitato direttivo della CESE e il suo Presidente, che hanno voluto farmi l'onore di invitarmi a pronunciare uno dei tre brevi discorsi d'apertura al tema generale, un *Key-note address*.

Ciò mi introduce ad un problema che non è il minore tra le questioni che vorrei trattare: le diverse lingue hanno peculiarità difficili da tradurre. Non esiste in francese (e neppure in italiano) un'espressione esattamente equivalente a *Key-note address*.

Ma anche se analizziamo le due enunciazioni in francese e in inglese del tema generale del Congresso (Conferenza in inglese!) troviamo delle differenze non prive di interesse. I termini che si riferiscono al campo educativo hanno, generalmente, nelle diverse lingue, delle importanti differenze semantiche anche quando provengono dalla stessa radice latina o sono state trasferite da una lingua all'altra. Il plurale francese *formations* è giustamente fatto corrispondere all'unione dei due termini inglesi *education* e *training*, e l'espressione francese *point de vue* traduce l'inglese *approaches*, suppongo per il fatto che gli anglofoni preferiscono un modello operativo, dinamico, piuttosto che un modello visivo, statico. Anche i due termini tedeschi di origine non latina, come *Erziehung* e *Bildung* non corrispondono completamente, mi sembra, al francese *education* e *formation* e neppure all'italiano *educazione* e *formazione*. E certamente *Bildung* non è *training*!

Ma io non ho la competenza per sostenere un discorso di linguistica comparata. Ho solamente voluto cogliere l'occasione per sottolineare che "le gabbie linguistiche"

comportano molto probabilmente difficoltà considerevoli nel discorso pedagogico, ancor più che in altri campi.

\* \* \*

Ed ora proseguirò in inglese, anche perché vorrei riferirmi brevemente ad una ipotesi epistemologica generale circa il ruolo essenziale della mediazione linguistica nella costruzione di teorie scientifiche, che fu avanzata nella sua forma più radicale da due autori americani, Sapir e Whorf<sup>1</sup>, ed utilizzata da importanti epistemologi americani tra i quali Willard Ormon Quine.

Persino Karl Popper riconosce la fondamentale validità dell'ipotesi di Sapir e Whorf, ma la accetta solo come una importante messa in guardia contro alcuni tranelli metodologici. Se ciò è importante nel costruire le teorie scientifiche in generale, è particolarmente rilevante nelle scienze umane e nella ricerca educativa, e probabilmente ancor più rilevante nella pedagogia comparata. Qui non solo la struttura linguistica degli enunciati concettuali può presentare trucchi nascosti, ma persino gli oggetti di indagine, i sistemi educativi, possono prestarvi il fianco come abbiamo

\* Traduzione italiana di uno dei testi di apertura (*key-note addresses*) presentato al 15° Congresso della CESE (Comparative Education Society in Europe) tenutosi a Digione dal 28 al 2 luglio scorsi. Il tema generale del congresso era formulato rispettivamente in francese e in inglese come segue:

« L'évaluation des formations: points de vue comparatistes »,

« Evaluation of education and training: comparative approaches ».

Si ringrazia la presidenza della CESE per aver autorizzato la pubblicazione della presente traduzione prima di quella degli atti del Congresso.

<sup>1</sup> Edward Sapir aveva già presentato questa ipotesi nel 1921 (*Language: an Introduction to the Study of Speech*, New York, Harcourt Brace) e Benjamin Lee Whorf la sviluppò dopo alcuni decenni in vari saggi, raccolti poi nel volume *Language, Thought and Reality*, a cura di J.B. Carrol, Cambridge, MIT Press, 1956.

appena esemplificato.

Ma il fattore centrale di unità e coerenza nelle aree scientifiche più avanzate è stato, storicamente, proprio la natura dei problemi studiati, e la larga concordanza sul loro significato comune basata su fini operativi simili condivisi anche da culture molto diverse. Si sviluppa, allora, più o meno rapidamente, un "universo di discorso" relativo a un singolo settore scientifico ben strutturato. Una scrupolosa serie di equivalenze tra diverse lingue viene istituita, spesso usando un unico linguaggio naturale come criterio di confronto, e principalmente un sistema di simboli universali astratti. In alcuni casi, come nella fisica, l'inglese è praticamente l'unica lingua usata nei resoconti di ricerca, anche dagli scienziati giapponesi, russi o italiani (un po' meno dai francesi, se sono ben informati).

Non è nelle mie intenzioni proporre che la ricerca pedagogica, comparata o no, debba seguire la stessa linea di condotta, e ancor meno che debba privilegiare l'inglese come strumento di comunicazione in tutto il mondo.

La mia opinione è che la condizione fondamentale per superare le costrizioni epistemologiche delle *cages linguistiques* o gabbie linguistiche, è impegnarsi, al di là delle varie differenze culturali, in *importanti problemi di comune interesse*. Questa è la chiave fondamentale che vorrei suggerire per il nostro lavoro: l'educazione mondiale sta rapidamente sviluppandosi come un interesse comune dell'umanità, e proprio questo fatto rappresenta la strada principale, anche se non la più agevole verso la soluzione dei nostri problemi epistemologici. E non solo di questi, naturalmente: la ricerca in primo luogo tende a raggiungere risultati cognitivi suscettibili anche di utili applicazioni. Ma là dove il principale problema comune sembra essere, come nel progresso educativo, proprio la reciproca comprensione, è particolarmente importante evitare il pericolo di *incomprensioni* già nella struttura della nuova conoscenza che tentiamo di sviluppare a beneficio di tutti.

Il prof. Henk Van daele, nel suo discorso introduttivo all'ultimo Congresso della CESE tenutosi a Madrid, aveva già accennato al tema così ampiamente sviluppato oggi, relativo all'importanza del fondatore della pedagogia comparata, Marc-Antoine Jullien. Aveva allora riportato un passo assai significativo dell'*Equisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817): « La riforma e il miglioramento dell'educazione, vere fondamenta dell'edificio sociale, prima fonte di abiti e di opinioni che esercitano una forte influenza sulla vita intera, sono una necessità generalmente percepita, come per istinto, in Europa ».

Come soddisfare tale "istinto" era il problema da risolvere a quel tempo per un'Europa fortemente desiderosa di pace dopo le guerre napoleoniche.

Ma ora, anche per l'Europa, il problema chiave è molto più ampio e molto più difficile e complesso, come Van daele indicava brevemente, menzionando il nostro impegno nell'UNESCO e in altri programmi internazionali concernenti l' "educazione per tutti" e l' "educazione per il XXI secolo".

\* \* \*

Permettetemi di sviluppare un po' le interconnesse dimensioni di una cultura mondiale di pace che dobbiamo promuovere in quanto Europei consapevoli dei nostri doveri (ma allo stesso tempo realisticamente preoccupati anche per il nostro futuro di continente che non potrà a lungo arroccarsi a difesa dei suoi privilegi). Tale nuova cultura dovrebbe essere basata principalmente su un nuovo tipo di educazione creativa. La 43ª Conferenza mondiale sull'educazione dell'UNESCO si terrà a Ginevra in settembre, e il suo tema generale, è proprio « Il contributo dell'educazione allo sviluppo culturale ». Invitato a discutere in un piccolo gruppo di esperti provenienti sia dal Nord sia dal Sud del Pianeta, mi sono trovato ampiamente in accordo con la maggior parte di essi sul fatto che l'educazione deve far fronte piuttosto direttamente a una serie di problemi drammatici che il genere umano deve affrontare. Dico "piuttosto direttamente" perché tutte le dimensioni della nuova cultura di cui l'umanità necessita per la sua sopravvivenza, e soprattutto per la sua dignità in un futuro prossimo, richiedono esse stesse rapidi mutamenti e miglioramenti. Il normale intervallo tra cultura ed educazione, tradizionalmente concepita come "trasmissione" di consolidate credenze, è ora ridotto al minimo.

Il retorico istillare valori accettati funziona ormai sempre meno. I valori comuni di cui l'umanità ha urgentemente bisogno per rimodellarsi radicalmente ed anche le necessarie nuove competenze scientifiche e tecnologiche non si sviluppano abbastanza rapidamente per affrontare l'iper-complessità dei problemi quali la promozione di uno "sviluppo sostenibile" dell'umanità in generale e principalmente dei paesi meno sviluppati. Ciò non significa che l' "educazione per tutti" non sia una buona meta da perseguire ovunque. È la condizione base per l'uguaglianza umana, ma dovrebbe produrre non solo abilità di alto livello ma anche l'attitudine ad utilizzarle per salvare la vita umana e migliorarne la qualità in tutto il mondo. Ciò significa, per i paesi altamente sviluppati, e, naturalmente per l'Europa occidentale, doversi fare anche capace di destinare una notevole parte del suo surplus agli aiuti internazionali. Dovremmo inoltre riuscire a sviluppare l'innovazione scientifica e tecnologica in modo cooperativo piuttosto che in modo paternalistico (o neo-coloniale): dovremmo essere attenti ai bisogni locali, il più possibile rispettosi delle culture e tradizioni locali, oltre che seriamente preoccupati per i vincoli ecologici, locali e globali.

Ma in questi ambiti gli educatori non possono contare su certezze già pronte e di facile utilizzazione, fornite loro dall'esterno: devono spesso ricercarle nel corso stesso della loro azione educativa, tentando di dare risposte alle domande degli studenti che in questi campi sono non di rado originali ed imbarazzanti. Talvolta gli esperti invitati possono onestamente confessare di non avere soluzioni sicure. Persino nelle discussioni tra specialisti ci sono di-

scordanze su importantissimi problemi come l' "effetto sera", principalmente circa il calcolo della sua evoluzione temporale nel futuro. La drammatica prospettiva è che per aspettare sufficienti certezze prima di prendere decisioni, rischiamo poi di prenderle troppo tardi, non più in tempo utile per evitare disastri planetari.

In un testo di stimolo alla discussione che sono stato invitato a preparare per la già citata Conferenza mondiale di Ginevra, ho fatto le seguenti sintetiche considerazioni circa le interrelazioni tra educazione e cultura, quella cultura particolarmente aggiornata di cui l'umanità ha urgente bisogno.

«I pochi temi fin qui discussi sono esempi emblematici di vari cambiamenti (e arricchimenti) che stanno già avendo luogo nella nostra cultura, ma non abbastanza rapidamente, purtroppo, da assicurare la sopravvivenza dell'uomo. Cultura ed educazione sono strettamente legate, l'umanesimo greco ed ellenistico le riunì sotto lo stesso termine di *paideia*, ed anche il termine latino *cultura* significa coltivazione delle menti. Ma tradizionalmente l'educazione, e soprattutto le sue versioni formali e istituzionalizzate, seguono l'innovazione culturale dopo un certo intervallo di tempo, ad eccezione dell'educazione superiore (ma non sempre ed ovunque).

Molto raramente l'educazione è un'attività euristica, condotta congiuntamente da insegnanti e studenti e capace di produrre realmente un nuovo sapere, nuovo non soltanto per gli allievi. Questo è naturalmente uno dei più alti fini ideali dell' "educazione progressiva", ma è raramente raggiunto ».

Ora mi pare che si potrebbe accentuare moltissimo la funzione euristica dell'educazione se le questioni discusse in classe riflettessero i problemi che l'umanità nel suo insieme deve affrontare: problemi relativi alla pace, a un nuovo (ma democratico) ordine mondiale, problemi ecologici in rapporto alla necessità di sviluppo di una maggioranza di popoli sulla faccia della terra, problemi di come controllare l'esplosione demografica nel Sud del mondo, problemi di comprensione interculturale e apprezzamento multiculturale, problemi di educazione linguistica, ed altri di pari respiro. Sono comunque problemi altamente interconnessi, e che comunque vanno trattati con un approccio interdisciplinare e/o multidisciplinare. Sono aspetti diversi, ma difficilmente separabili, del problema globale di come sopravvivere, in dignità e pace, su questo pianeta.

\* \* \*

Sappiamo che nella maggior parte dei paesi si sta sviluppando un gran numero di attività interdisciplinari curriculari o extracurriculari, dedicate non solo all'educazione alla pace, ma anche più particolarmente all'educazione ambientale, all'educazione allo sviluppo, all'educazione culturale, ecc. In Europa esiste già un numero notevole e sempre

crescente di associazioni, principalmente di insegnanti dei diversi livelli scolastici, tese a promuovere la cooperazione dentro e fuori la scuola, in queste diverse ma convergenti direzioni. Persino le autorità educative hanno in vari casi ufficialmente prescritto o consigliato innovazioni sulle stesse linee.

Dovremmo studiarle comparativamente, tali iniziative, e analizzare le maggiori difficoltà che incontrano. Sarebbe sicuramente un'impresa molto impegnativa: permettetemi perciò appunto di indicare brevemente i principali punti di interesse che essa presenta.

1) Direttamente, per quanto riguarda l'Europa, e indirettamente raccogliendo la ricca informazione che i circoli interessati possono fornire circa programmi simili sviluppati altrove, potremmo delineare un panorama dell'interesse educativo analogamente orientato nella maggior parte dei paesi del mondo.

2) Nello stesso tempo sarebbe importante studiare come si tendano a risolvere le principali difficoltà pedagogiche: cioè in che modo tali problemi inter- o multidisciplinari richiama e utilizzano le competenze disciplinari indispensabili, e quindi come tali innovazioni influenzano la costruzione del curriculum generale. Questo punto è altamente rilevante in relazione al tema di questa Conferenza, *Valutazione dell'educazione e della formazione*, soprattutto se non viene considerato come esclusivamente inerente alle competenze cognitive di base, ma anche alle attitudini, alla capacità di soluzione dei problemi, al pensiero critico, ecc. Tale è stato per decenni e continua ad essere l'approccio delle indagini internazionali IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Ma dovremmo progredire oltre, nel campo dei valori che dovrebbero essere universalmente partecipati. Tra parentesi, devo aggiungere che gli studi IEA non sono mai stati solamente *quantitativi*, e magari meccanici, come talvolta si è detto. Essi comprendono sempre analisi *qualitative* di ambienti scolastici e sistemi nazionali. Harry A. Passow utilizzò il materiale raccolto durante l'indagine Six Subjects (1968-72) per un ricco studio comparativo dell'educazione in 18 paesi, sviluppato principalmente in termini qualitativi.

3) I metodi interdisciplinari, multidisciplinari e *comparativi* rappresentano una tendenza generale nella ricerca scientifica in svariati campi, oltre che nei nuovi approcci pedagogici. L'antropologia, specialmente l'antropologia culturale, ma anche la sociologia e più recentemente la storia tendono a farsi sempre più comparative per ragioni loro *intrinseche*. Un famoso storico tedesco ha dichiarato recentemente che persino la reale possibilità di capire « chi erano i Greci... può derivare solamente dalle comparazioni »<sup>2</sup>. Sempre lo stesso autore dichiara che anche le scienze "sono famiglie", ed io aggiungerò che non sono

<sup>2</sup> CHRISTIAN MEIER, *Die Welt der Geschichte und die Provinz der Historiker. Drei Ueberlegungen*, Bertin, Verlag Klaus Wagenbach, 1991, cap. II.



solo famiglie composte da parenti prossimi, ma che sempre più, nelle ricerche avanzate, collegano discipline diverse anche superando il divario che tradizionalmente separa le "due culture", come denunciava C.P. Snow. Una "terza cultura", le relativamente nuove scienze umane o sociali come l'economia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia evidenziano il bisogno di una tale strategia epistemologica. Il sociologo Marvin Harris è andato molto avanti in questa direzione, che sembra estremamente proficua nel sostenere i fini e i valori comuni dell'uomo<sup>3</sup>.

Tale virtuale coincidenza di approcci pedagogici ed epistemologici, di fronte ai più urgenti bisogni dell'attuale condizione umana, dovrebbe essere, a mio parere, attentamente studiata e analizzata da esperti di pedagogia comparata.

4) Nonostante la complessità o *ipercomplessità*<sup>4</sup> dei problemi che dobbiamo affrontare, sia nella ricerca di prima mano sia nell'educazione, tutti questi problemi sono strettamente connessi tra loro, costituiscono un unico problema complessivo. La questione ambientale, lo sviluppo, l'eguaglianza, l'ordine mondiale sono temi continuamente intrecciati anche nella divulgazione che ne fanno i mass-media, ma soprattutto nei più importanti rapporti scientifici.

Certamente, in quanto cittadini di una Europa ampliata, abbiamo i nostri problemi "locali" di reciproca comprensione e mutuo aiuto culturale ed economico, come il mio amico Wolfgang Mittner ha esposto così bene nella conferenza di Madrid. Ma la dimensione europea non può essere isolata da quella universale: persino la nostra urgente azione nei Balcani non può essere esercitata al di fuori del quadro delle Nazioni Unite.

5) La Conferenza di Rio sui problemi ambientali del pianeta ha dimostrato che la maggior parte dei leaders politici vuole avere una base di certezza scientifica prima di prendere accordi su misure di austerità, e che essi preferiscono curare le miopi vedute della maggioranza degli elettori piuttosto che gli interessi delle generazioni future. Ma l'opinione pubblica sta cambiando, anche se, sfortunatamente, troppo lentamente. Ciò mette in evidenza il ruolo dell'educazione, che potrebbe divenire il principale fattore potenziale di un cambiamento di atteggiamenti negli elettori di domani. Naturalmente anche l'educazione degli adulti andrebbe urgentemente stimolata in tal senso. Ma in generale, solo la regolare educazione sequenziale può promuovere un giudizio critico capace di accettare l'incertezza, ma anche di prendere decisioni sulla base di probabilità accuratamente soppesate. Il ragionamento in termini di probabilità è una delle caratteristiche principali della scienza moderna, certo non facile a trasformarsi in senso comune. Ma questo è proprio ciò che occorre ad una democrazia lungimirante, anche allo scopo di evitare i pericoli di certo fanatismo ecologico (pubblicamente criticato in un recente documento firmato a Parigi da 264 scienziati tra i quali 52 premi Nobel).

\* \* \*

Il mio punto centrale, la *key-note* che modestamente sottopongo alla vostra attenzione, è, dunque, l'urgenza con cui l'"educazione per tutti" dovrebbe riuscire a diffondere largamente sia il giudizio critico su basi scientifiche sia un serio interesse per il futuro di tutto il genere umano. La pedagogia comparata dovrebbe utilizzare il più possibile questo problema fondamentale oggi pressoché universalmente percepito, sia per superare le sue maggiori difficoltà epistemologiche, sia per sondare le reali possibilità di muoversi verso tale fine comune. Ma non in un solo generico modo: la gente è diversa nel mondo ed ha diversi urgenti bisogni, non può riuscire troppo rapidamente a vedere la foresta di là dagli alberi. Ciò è vero per le popolazioni povere che vogliono energia e bruciano gli alberi, ma ancor più per le popolazioni ricche che producono pro capite 50 volte la quantità di biossido di carbonio prodotto da quelle povere.

L'unica novità positiva è che ora vediamo che tale diversità di miopi atteggiamenti sta diventando una serie di elementi conflittuali di un problema comune: come salvare la Terra. Che il pianeta è in pericolo, e che gli uomini persistono nel loro egoistico settarismo, sta diventando sempre più evidente quasi ovunque, anche attraverso i mass-media.

Ma tale confusa e contraddittoria consapevolezza della situazione planetaria può essere risolta solo da un'azione educativa *unica* nella sua ispirazione centrale e accuratamente *diversificata* conformemente ai diversi ambienti culturali (e economici).

Quale più nobile ed urgente compito potrebbe assumersi la pedagogia comparata in Europa come nel resto del mondo? Ma questo, si dirà, è sicuramente il principale compito ideale per la pedagogia in generale, non solo per quella comparata. Concordo su questa possibile obiezione, ma solo nel senso che credo che l'educazione (o la pedagogia) dovrebbe divenire sempre più, come la storia, comparata e pluridisciplinare nella sua vera essenza.

Ciò significa che la nota-chiave che così caldamente sostengo se pur incentrata su valori universali, non può essere interpretata come un *pass-partout* universale per la pedagogia comparata. Tutti i migliori metodi sperimentati e gli approcci ai problemi generali e soprattutto ai problemi specifici già impiegati con successo vanno mantenuti. Ma vanno anche sviluppati e affinati secondo un generale riorientamento in direzione di una "conversione" della nostra cultura verso valori universali aggiornati.

<sup>3</sup> Cfr. MARVIN HARRIS, *Our Kind*, New York, Harper & Row, 1991.

<sup>4</sup> Uso il termine *ipercomplessità* sulla linea dei contributi metodologici di Edgar Morin, ma evidenziando come carattere distintivo l'interazione tra una *complessità* naturale e una *complessità* umana, valutativa e decisionale.