

INTRODUZIONE

Dal 3 al 6 ottobre 1986, a Garda (Verona, Italia), sulle fiorite sponde del lago omonimo si è svolta la Prima Conferenza Straordinaria della CESE (Comparative Education Society in Europe) sul tema «La Pedagogia Comparativa oggi».

Il carattere di straordinarietà era dovuto alla ricorrenza del 25° anniversario di fondazione della CESE, risalente a un convegno di comparatisti a Londra nel 1961. I congressi della CESE hanno cadenza normale biennale (1961, 1963, 1965, ...) che fino ad ora era stata rispettata. Solennizzare il 25° anniversario ha voluto dire interrompere la sequenza con distanza biennale. Infatti l'ultimo congresso ordinario si era svolto ad Anversa (Belgio) l'anno precedente (1985, dall'1 al 5 luglio).

Ma a giustificare un incontro nel 1986 interveniva anche un'altra considerazione, di carattere logistico, e cioè il fatto che nel 1987 non era possibile organizzare il successivo congresso ordinario CESE per non creare interferenza con il Congresso Mondiale delle Società di Pedagogia Comparativa da effettuarsi in Brasile, a Rio de Janeiro, dal 6 al 10 luglio 1987. Pertanto il 13° Congresso ordinario CESE veniva spostato al 1988, con sede di svolgimento a Budapest (Ungheria). Un intervallo di tre anni (Anversa 1985 - 1988 Budapest) riusciva eccessivo, e pertanto si rendeva utile un incontro nel 1986. Questa esigenza logistica di calendario si riempiva di contenuto con l'altra relativa all'anniversario della fondazione.

MOTIVAZIONI DI UNA PROPOSTA

L'idea maturò nel 1984, in occasione dell'11° Congresso CESE a Würzburg (Germania Occidentale). Si incominciò lì ad avanzare la candidatura dell'Italia come luogo di ospitalità della Conferenza. Dal 1973, infatti, cioè da dopo il Congresso di Frascati (Roma), l'Italia non aveva più ospitato manifestazioni CESE. Mauro Laeng e Winfried Böhm, ideatori della proposta, si erano orientati sull'Italia perché avevano individuato da subito l'organismo locale che avrebbe potuto sostenere il compito organizzativo della Conferenza, l'ISFE (Istituto per la Formazione Europea), e il luogo di svolgimento, il lago di Garda. Böhm era (ed è) il Presidente dell'ISFE e, insieme a W. Mitter, era stato l'organizzatore del Congresso di Würzburg (1983). Laeng era (ed è) membro del Comitato Scientifico dell'ISFE ed aveva già collaborato alle sue attività; inoltre egli, a Würzburg, era stato nominato vice presidente della CESE. Il Segretario generale dell'ISFE, chi scrive, dal 1974 era membro della CESE e dagli anni '60 cultore di pedagogia comparativa. C'era quindi più di un ponte fra le due istituzioni.

Un primo incontro informale tra CESE e ISFE avveniva a Gardone Riviera (Brescia) il 21 aprile 1985. Altri contatti successivi consentivano di annunciare ad Anversa, il 5 luglio 1985, che la Conferenza Straordinaria poteva svolgersi l'anno dopo sul lago di Garda. L'ISFE però poteva assumere l'impegno organizzativo solo all'inizio di dicembre. I tempi erano stretti, e ciò comportò qualche difficoltà, coraggiosamente affrontata dal Comitato Organizzativo e dall'ufficio dell'ISFE.

Nel periodo di progettazione della Conferenza, dopo il problema dell'ente organizzatore e del luogo di svolgimento, si pose come centrale quello del tema da assegnarle. Si convenne che oggetto della riflessione non doveva essere qualche aspetto particolare dell'educazione, bensì la CESE stessa come organismo associativo e la disciplina che essa serve, la Pedagogia Comparativa (d'ora in avanti PC), studiata secondo quattro aspetti:

- a) lo sviluppo storico
- b) l'analisi critica
- c) i compiti
- d) l'insegnamento

Questi hanno costituito l'oggetto di riflessione dei corrispondenti gruppi di lavoro, presieduti rispettivamente da A. Leonarduzzi, E.J. King, A.M. Goguel e J. Branger.

Su specifica istanza del Comitato Esecutivo dell'ISFE nel programma veniva inserita la prospettiva dell'educazione europeistica come compito della PC e della CESE. Le relazioni in proposito venivano affidate a B. Suchodolski e a W. Böhm.

OCCASIONE DI IMPULSO PER L'AFFERMAZIONE DELLA PEDAGOGIA COMPARATIVA IN ITALIA

Un intendimento di quanti hanno contribuito a destinare la Conferenza in Italia è stato anche quello di attirare l'attenzione del mondo pedagogico italiano sulla PC per incrementarne lo sviluppo, soprattutto a livello di insegnamento universitario. A tale riguardo infatti la situazione italiana si presenta con vistose carenze e un ritardo obiettivo rispetto ad altri contesti. Oggi le sedi in cui sono istituzionalmente organizzate cattedre di PC sono soltanto sei: Roma-La Sapienza (G. Limiti), Roma-Tor Vergata (D. Palomba), Parma (L. Guasti), Firenze (G. Tassinari), Salerno (C. Piscopo) e Bari (C. Di Agresti). In altre sedi (ad es. Trieste, Padova, Milano-Cattolica) ne è soltanto previsto l'insegnamento in Statuto. In altre ancora, ad es. Udine, di quando in quando tale disciplina trova spazio in corsi generali di pedagogia. La poca consistenza attuale dell'insegnamento di PC in Italia risalta facilmente se si fa il confronto, ad es., con la Spagna dove la disciplina viene regolarmente impartita in una quindicina di sedi.

Un fatto degno di rilievo in prospettiva, anche se per ora contenuto in piccola cifra, è costituito dalla inclusione di cattedre di «pedagogia comparata» nel primo normale concorso per associati, bandito il 24.5.84 e non ancora concluso. Le sedi che hanno messo a concorso un posto sono il Ma-

gistero di Padova e la Facoltà di lettere e filosofia di Trieste.

La Conferenza di Garda è stata l'occasione in cui una quarantina di pedagogisti italiani si sono incontrati tra di loro e con colleghi di altri paesi, si sono iscritti alla SICESE (Sezione Italiana della CESE), ne hanno approvato lo Statuto (5.10.86) e hanno proceduto alla prima elezione dei membri del Comitato Direttivo. Dopo un periodo di faticosa iniziale gestazione (1983-1986), con Garda la SICESE affronta il mare aperto avviando attività congeniali ai suoi fini e che si preannunciano di rilievo decisivo per le sorti della PC in Italia, anche a motivo del felice raccordo con il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) di Frascati che rende possibili fruttuose reciproche azioni di supporto e di stimolazione.

LO «STATO DELL'ARTE» DELLA PEDAGOGIA COMPARATIVA EMERGENTE DALLA CONFERENZA DI GARDA

La Conferenza ha concentrato la sua attenzione soprattutto sui compiti, le prospettive, i metodi, i contenuti e alcuni momenti storici della PC; è rimasta in secondo piano l'analisi didattica. Ciò viene detto soprattutto guardando alla quantità e alla estensione delle comunicazioni, che rivelano la risposta diffusa e il livello di sensibilità nei confronti delle diverse tematiche. L'ordine in cui queste vengono di seguito presentate obbedisce sia a un criterio logico sia allo spessore complessivo dei contributi che vi si riferiscono.

A. I compiti della pedagogia comparativa

Oggetto di riflessione specifica di un gruppo di lavoro, questa tematica ha conosciuto il contributo di due relazioni, di alcune comunicazioni e della discussione di gruppo.

Nel complesso sono stati identificati i seguenti compiti:

- 1) Contributo per l'elaborazione di una «nuova educazione» da promuovere in Europa per l'Europa e per il mondo.
- 2) Proposte di politiche alternative dell'educazione.
- 3) Cooperazione internazionale per lo sviluppo dei curricula.
- 4) Coordinamento internazionale delle ricerche sui sistemi nazionali di educazione.
- 5) Contributo alla «dimensione interculturale» della pedagogia e dell'educazione.
- 6) Controllo degli influssi dall'esterno.
- 7) Controllo dello sviluppo pedagogico dal punto di vista ideologico. Smascheramento della pressione ideologica.
- 8) Identificazione delle unità di analisi.
- 9) Studio dei processi educativi (superamento del funzionalismo).
- 10) Contributo allo sviluppo generale del pensiero pedagogico.
- 11) Incentivazione degli incontri fra studiosi e fra associazioni pedagogiche.

Riprendiamo l'elenco dei compiti per integrarlo con qualche osservazione desunta dai contributi.

1) La riflessione sull'*Europa* è stata voluta dall'ISFE per stimolare nei comparatisti europei la consapevolezza che essi col loro lavoro di ricerca devono dare *contributo intenzionale all'integrazione culturale e pedagogica del vecchio continente*, base indispensabile della sua integrazione politica.

Nel suo fluidissimo discorso introduttivo **B. Suchodolski** (Varsavia) ha tracciato una sintesi della vicenda culturale dell'Europa, sottolineandone le caratteristiche, la problematicità, la capacità assimilativa e integratrice di elementi diversi, anche contraddittori, e interrogandosi sul suo ruolo nella prospettiva di un cammino di speranza. Il nuovo umanesimo da inventare deve offrire risposte alternative all'attuale sviluppo industriale e alla degradazione ambientale, deve approntare strumenti alternativi nella organizzazione della società, della amministrazione, del potere, dell'insegnamento. Per conseguire questo umanesimo occorre che i centri della cultura del mondo intero si impegnino nel dialogo. L'Europa, che ha la vocazione del dialogo, deve saper accogliere verità straniere come verità del mondo e presentare le proprie come degne pure di essere tali.

Ogni scuola dev'essere un angolo da cui si comprende tutta la terra. In questa prospettiva emerge il compito della PC: condurre ricerche sulle scuole che cercano di realizzare il programma umanistico della comunità umana che abita tutta la terra. Il programma di questa nuova educazione dev'essere elaborato qui in Europa e inviato come messaggio agli educatori e ai giovani del mondo. «La PC — precisa il pedagogista polacco — ha la possibilità di riunire in un tutto integrato il complesso di ciò che si fa in questo campo nei diversi paesi. Essa ha la possibilità di diventare la coscienza di un movimento mirante a «riparare le cose umane» (J.A. Komen-sky).

Per **W. Böhm** (Würzburg, Germania) il compito fondamentale della educazione europeistica è l'educazione dell'uomo «ideale», cui si contrappone quella dell'uomo «reale», imbottito di accessori tecnologici e succube della manipolazione sociale. Per uomo ideale s'intende l'uomo che vince i limiti del presente, è orientato verso il futuro in un atteggiamento di sfida nei confronti dei problemi ed è guidato dal senso dell'ordine cosmico, della razionalità e della libera volontà, elementi che Marx, Freud e Nietzsche hanno cercato di scardinare.

Lo stile dell'educazione europeistica segna anche la direzione per la PC. Ci sono infatti due categorie di comparatisti. Quelli che si limitano a informare e analizzare, astenendosi dall'emettere giudizi di valore, e quelli che assumono la responsabilità di andare anche oltre l'analisi asettica e hanno il coraggio di offrire ispirazioni circa nuovi obiettivi educativi che valgano come contributo per affrontare la crisi del mondo moderno.

Restituendo alla pedagogia la sua qualifica di «sapere progettuale» si

può uscire dalle secche dell'approccio empirico-analitico, pesante e infondato tributo che la PC da anni paga al mito della scientificità, il cui sbocco è costituito da una riduzione tecnologistica dell'educazione. Studiando la storia della PC degli ultimi 25 anni si assiste a una paurosa assenza di ricerca intorno alle filosofie dell'educazione nei vari paesi. È necessario — a giudizio dello studioso tedesco — che la PC si riscatti, che non resti confinata in studi di sistemi e di strutture, ma esca nel mare aperto delle interpretazioni e delle prospettive culturali d'insieme.

Questa verticalità di progetto coinvolge interattivamente l'educazione europeistica e la PC, e dichiara la inutilità del paradigma empirico-analitico riconsegnando il primato al «perché fare» rispetto al «come fare».

2) La proposta di **B. Holmes** (Londra) si rifa al filone più consistente nella storia della PC: *la comparazione serve per il miglioramento del sistema scolastico del proprio paese*; essa si raccorda alla politica educativa e cerca di orientarla alla luce delle conoscenze che essa acquisisce mediante le sue tecniche d'indagine. Lo scopo è pratico e l'obiettivo è direttamente politico (1).

3) *La cooperazione internazionale per lo sviluppo di curricoli internazionali* costituisce una delle prospettive più promettenti nel lavoro comparativo. C'è all'origine, in queste esperienze, il desiderio di abbreviare le distanze culturali fra paesi. L'istanza comparativa, se non prevista in partenza, si impone necessariamente nel corso della ricerca, perché si presentano inevitabili difficoltà.

Lo studio di **D. Ray** (Londra, Canada) analizza i problemi, le opportunità, i metodi usati, le risorse disponibili, i ruoli disimpegnati e i risultati raggiunti per condurre e valutare una riforma dei programmi di studi sociali (storia, educazione civica e geografia) nella scuola di base di tre paesi dell'America Latina (Perù, Colombia, Venezuela) con aiuto finanziario e di competenze di organismi canadesi.

La riuscita di un progetto di innovazione, inquadrato in una collaborazione internazionale, richiede la convergenza con le prospettive di chi guida il paese. Non è però opportuno coinvolgere subito l'autorità politica. Se si aiuta più paesi con un unico programma la riuscita è facilitata dall'esistenza di alleanze o intese fra questi. I programmi proposti devono tener conto delle prospettive ideologiche e politiche dominanti (nell'America Latina, ad es., si impone oggi la teologia della liberazione), e le decisioni finali devono essere lasciate agli esperti e alle autorità locali, soprattutto quando emergono differenze di valutazione. Le azioni adottate devono passare al vaglio della critica dei paesi coinvolti e tenere conto delle raccomandazioni di altri paesi che si trovano in situazioni analoghe e di organismi internazio-

(1) Negli ultimi tempi questa finalizzazione ha subito frustrazioni. Cfr. W. MITTER, *Problemi di fondo della pedagogia comparata*, «Ricerca educativa», 1986, n. 3-4, p. 200.

nali esperti in queste procedure (v. UNESCO). Perché risulti evidente la bontà degli esiti anche a chi non partecipa all'esperimento occorre che gli alunni coinvolti sostengano prove anche di tipo tradizionale per rendere possibile il confronto, in termini di efficacia, tra vecchi e nuovi programmi/obiettivi.

4) Non è agevole fornirsi la *documentazione* necessaria quando si deve studiare un problema particolare o si ha bisogno di dati aggiornati su altri paesi. Né si può pensare che i Ministeri dell'Istruzione e i loro funzionari possano sempre rispondere alle nostre richieste in forma pertinente, perché essi hanno i loro interessi e le loro prospettive che possono talvolta non collimare con quelle di un ricercatore. Gli organismi internazionali di documentazione ricevono e inviano con ritardo un materiale che spesso è troppo schematico.

Per ovviare a questi inconvenienti **T. Quetgles Pons** (Palma di Maiorca, Spagna) propone che le società nazionali di PC organizzino una rete di scambi (in Europa tramite la Segreteria della CESE) per assicurare una documentazione aggiornata e su misura degli interessi dei comparatisti che si esprimerebbero attraverso opportuni questionari.

La documentazione dovrebbe essere fornita da ogni paese in duplice lingua: quella originaria e una veicolare. A questo punto si inserisce opportuna la proposta di **M. Vansteenkiste** e **F. Pedró** di pubblicare i dati di aggiornamento mediante un Giornale semestrale, momento di una più larga proposta di natura didattica di cui si riferisce più avanti.

5) Se fissiamo che la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra le nazioni e le razze costituiscono uno scopo centrale per l'educazione, allora ne risulta che la *prospettiva interculturale* non costituisce un significato marginale e complementare, bensì fondamentale per tutta la pedagogia, e la sua attivazione nei processi educativi non deve essere percepita come un adornamento di lusso, ma come un momento costitutivo.

A illustrazione di questa essenzialità si può far valere l'analogia con la dimensione storica della pedagogia, che può presentarsi sotto tre forme: 1) Storia di fatti e di istituzioni (descrive ciò che è stato); 2) Ricerca storica a finalità pragmatico-strumentale (spiegazione dei problemi attuali, valida per acquisire strategie pratiche di cambiamento e miglioramento); 3) Storia delle teorie e delle idee pedagogiche (momento critico del pensiero pedagogico e dell'azione educativa).

In forma analoga — sostiene **G. Weigand** (Würzburg, Germania Occ.) — si presenta la ragion d'essere della dimensione interculturale della pedagogia che può essere intesa come: 1) Puro confronto costatativo-descrittivo di sistemi educativi e istituzioni formative; 2) Analisi obiettiva e appropriata di sistemi scolastici e formativi; ricerca della natura e delle modalità di una possibile PC; 3) Studio del pensiero pedagogico e rielaborazione critica dei progetti pedagogici sviluppati in culture e paesi diversi.

Una storia della pedagogia e una pedagogia interculturale (cioè una

PC) che si limitassero a una esattezza retrospettiva e costatativa, neglignendo di provocare una forza d'urto prospettica, si confinerebbero in un rilievo puramente accademico, condannandosi alla inutilità e alla insignificanza di fronte alla responsabilità di aiutare le culture tradizionali a superare i gretti confini nazionali, a considerare le comuni radici e a promuovere una corretta comprensione fra gli uomini.

Questa prospettiva costituisce un recupero della dimensione politica dell'educazione.

6) Resta sempre di attualità il compito, prestigiosamente illustrato da F. Schneider, di studiare «l'estero come fattore educativo». In effetti studi sistematici sugli *influssi della pedagogia di un paese su un altro* sono scarsissimi. Giunge pertanto preziosa al riguardo la ricerca di **W. Harth-Peter**, pure di Würzburg, che prende in esame la presenza della letteratura pedagogica spagnola, italiana e francese sul territorio tedesco negli ultimi quindici anni. L'attenzione dell'autrice è rivolta ai pedagogisti e alle loro idee e non alle presentazioni dei sistemi scolastici o a quelle prospettazioni comparative internazionali che servono come occasione per riflessioni pedagogiche di fondo.

La Spagna è presente soprattutto con José Ortega y Gasset (1883-1955) e Andrés Manjon; l'Italia con Maria Montessori e don Bosco, la Francia con Rousseau e Freinet. La presenza della Montessori e di don Bosco è tale che un tedesco, non informato sulla odierna situazione italiana, può farsi l'idea che essi siano gli attuali educatori dell'Italia. Su don Bosco si pubblicano più opere in Germania che in Italia! A distanza, rispetto ai primi due, trovano spazio anche altri autori italiani: Gentile, Lombardo-Radice, Gramsci, Volpicelli, Catalfamo, Flores D'Arcais, Laporta.

La letteratura pedagogica francese da sola supera quella spagnola e italiana messe insieme, ma per gran parte è costituita dalla presentazione e comparazione del sistema scolastico, mentre è scarsa la riflessione sul pensiero pedagogico francese forse perché — come sostiene Debesse — in questi ultimi tempi la Francia non ha propriamente pedagogisti, ma specialisti nelle diverse «scienze dell'educazione».

In definitiva, nonostante gli sforzi della PC e degli organismi internazionali, ne risulta un quadro sconcertante per la limitatezza sia degli studi condotti da tedeschi sia delle traduzioni. Le cause? La Harth-Peter ne indica tre: la barriera linguistica (i tre paesi sono di lingue romanze); lo sviluppo divergente della pedagogia tedesca rispetto agli altri paesi fin dal Terzo Reich; l'orientamento verso l'astrazione problematica e concettualizzante della pedagogia tedesca.

7) La PC deve *confrontarsi con le ideologie* in un rapporto di dipendenza funzionale o di denuncia.

Questo compito risulta dominante nella Pcm (pedagogia comparativa marxista), come documenta ampiamente **C. Di Agresti** (Bari, Italia) attingendo alla letteratura specialistica dell'Europa orientale. Per la Pcm i paesi

si dividono in tre categorie: socialisti, borghesi, in via di sviluppo. Dai primi si deve accogliere le esperienze più positive; in ordine ai secondi bisogna «smascherare la politica e l'ideologia delle forze imperialistiche, in particolare l'anticomunismo aggressivo e nemico dell'uomo nella loro politica scolastica e pedagogica» (Kienitz, 1972) e individuare la presenza e le caratteristiche delle forze antagoniste in essi operanti; quanto agli ultimi, quelli che hanno compiuto una scelta antimperialistica vanno aiutati nella costruzione del loro sistema formativo, mentre gli altri servono a provare il carattere reazionario dei cosiddetti aiuti per la formazione offerti dal capitalismo.

Gli autori marxisti dei paesi dell'Est sono concordi nel riconoscere il valore assoluto dell'ideologia marxista come fondamento unitario per ogni ricerca scientifica. Per questo, compito indeclinabile della Pcm è il continuo autocontrollo per verificare il suo pieno legame con il marxismo-leninismo. Questo fondamento porta la Pcm a privilegiare lo studio dei fatti educativi riconducendoli alla «più vasta connessione sociale per scoprire le regolarità del loro sorgere e le cause dei singoli fenomeni» (Milec, 1971).

La PC coglie la significatività di fatto dell'opera educativa in quanto la mostra come concorrente al processo rivoluzionario mondiale. Con questa prospettiva si delinea per la PC una funzione sintetizzatrice, di collegamento fra l'educazione e il contesto generale del cambiamento in dimensione mondiale.

Mentre la pedagogia sistematica deriva i suoi concetti direttamente dall'ideologia, la Pcm fa riferimento al piano concreto-storico, che le consente di analizzare la funzione sociale strategica delle misure politico-scolastiche e dell'agire pedagogico.

Per non correre il rischio dell'astrattezza la Pcm deve anche darsi una metodologia specifica (Wulfson), che di fatto fa posto a una gamma di metodi tra loro assai diversificati (Milec, Sokolowa).

Da parte di chi non condivide la verità assoluta del marxismo, questo può diventare oggetto di *contestazione* e di *demistificazione* quando la sua applicazione procede da un omaggio tributato alla dottrina e non dalle esigenze educative del paese, che muovono invece da altra cultura e da diversa tradizione. È quanto viene sostenendo **L. Gasperini** (Roma) con riferimento al Mozambico attuale, dove ella ha insegnato per più anni. In casi simili la PC non si dà l'autorità di esprimere un giudizio assoluto sull'ideologia (compito, questo, della filosofia), ma di denunciare l'incongruenza, la sfasatura tra configurazione culturale-spirituale di un popolo e ideologia nuova che guida il tentativo di azione educativa.

Cogliendo il problema in tutta la sua ampiezza **A.-M. Goguel** (Digione, Francia), presidente del gruppo di lavoro sull'argomento dei compiti della PC e reduce da anni di insegnamento e di ricerca nel Madagascar, solleva la questione della difficoltà di rapporto tra l'Europa e i paesi da essa colonizzati. Bisogna vedere se l'antico rapporto non sussista tuttora camuffato sotto le politiche di «cooperazione». Si presenta qui il pericolo di assolutiz-

zare la singolarità di ogni paese impedendo alla base ogni forma di collaborazione. Tocca alla PC ricercare «principi» o «leggi scientifiche», o «metodi», o «norme etiche» che si presentino con valore universale e siano in grado di regolare questi rapporti in modo fruttuoso. A tali traguardi non si può pervenire con azioni e proposte unilaterali, e tantomeno all'interno di rapporti di forza, ma mediante lo scambio e l'ascolto reciproci tra coloro che operano direttamente sul terreno educativo.

8) È sempre A.M. Goguel che, sollecitata da diversi stimoli durante il lavoro di gruppo, ha formulato il compito per la PC, di *identificare e scegliere le unità di analisi*, cioè gli ambiti che costituiscono polarità nella comparazione.

Si annunciano al riguardo cambiamenti che potrebbero mutare profondamente l'immagine che oggi si ha della PC:

a) L'attenzione alle *variazioni regionali*, soprattutto laddove si sta attuando una politica di decentramento delle decisioni, com'è il caso della Catalogna in Spagna. L'uso simultaneo di due lingue ufficiali — frequente in tali processi — richiede l'intervento di studi scientifici in sostituzione degli a priori ideologici (B. Holmes).

b) La *conversione al punto di vista microsociologico*. Ciò significa guardare alla varietà delle pratiche educative colte nei gruppi elementari, come le classi scolastiche, dove si consumano essenzialmente i rapporti educativi.

L'atto educativo è per sua natura decentrato, e l'insegnante è un «decisore» con cui la PC deve confrontarsi. Si verifica in tal modo il superamento dell'interesse esclusivo per le strutture che fu caratteristico degli anni del benessere nei quali si teorizzò fatalisticamente la «riproduzione delle strutture». Ora che siamo in anni di relativa crisi economica si valorizzano maggiormente le capacità innovative e le possibilità di scelta di cui dispongono soprattutto gli insegnanti.

Questo orientamento è stato espresso anche da W. Mitter (Francoforte, Germania Occ.) nella presentazione del lavoro di commissione che egli avrebbe presieduto al Congresso mondiale di Rio de Janeiro (6-10 luglio 1987).

9) La necessità di *spostare l'attenzione dalle strutture al processo educativo*, già segnalata nel punto b) precedente, è l'intendimento preciso dello studio di C. Ziglio (Bologna, Italia). A operare questo cambiamento o, meglio, questa integrazione devono essere i pedagogisti, gli studiosi che sono vicini alla pratica educativa perché essi sono stati a suo tempo educatori.

La PC — osserva L. Stenhouse (1979) — è stata vittima del modello sociologico che stima eccessivamente le fonti scritte, le statistiche e le relazioni che i sistemi educativi presentano di se stessi, mentre ha sottovalutato l'osservazione e la descrizione dei fatti educativi. La PC può immettersi nel vivo della problematica educativa seguendo la pedagogia degli obiettivi.

Da tempo denunce contro la inadeguatezza della impostazione delle ri-

cerche pedagogico-comparative sono state formulate anche da G. De Landsheere (1966), H. Mehan e H. Wood (1975) e da V. Masemann (1976).

De Landsheere avvertiva circa la necessità che la PC lavorasse su due piani: istituzionale e normativo (relativo ai comportamenti). In effetti i comparatisti hanno ignorato il secondo. Per Mehan e Wood la PC elabora un sapere astratto e deformante che non ha rapporto con ciò che tutti conoscono: la vita reale della scuola.

La Masemann dà rilievo al «curricolo nascosto» (interazione insegnante-alunno, processi di socializzazione, tradizioni di vita scolastica, riti, comportamenti relativi al ruolo sessuale ecc.), in cui risiedono spesso le ragioni del successo o del fallimento scolastico e che i comparatisti non prendono in esame (2).

Se la PC operasse un cambiamento di rotta in direzione del processo educativo nei suoi aspetti tradizionali, formali e non formali, aumenterebbe grandemente la sua udienza perché si incontrerebbe con gli interessi di tutti gli educatori (mentre ora serve un esiguo numero di «addetti ai lavori»: amministratori, politici, studiosi) e entrerebbe con forza nell'ambito generale del discorso pedagogico.

10) È su quest'ultimo tema che si è soffermato **B. Orizio** (Brescia, Italia), per il quale la PC obbliga il discorso pedagogico a rapportarsi più puntualmente alle situazioni di fatto, a precisare sempre meglio gli oggetti di studio, a darsi un fondamento esperienziale più adeguato per le definizioni concettuali e le generalizzazioni.

Per *dare apporto su tutto il fronte tematico del sapere pedagogico* la PC deve portare la sua analisi su tutti i problemi pedagogici, superando l'ambito delle strutture scolastiche finora privilegiato.

L'osmosi tra pedagogia generale e PC può avvenire per iniziative di entrambe le parti, che debbono stimolarsi reciprocamente. Da parte sua la PC può assicurare alla pedagogia generale concretezza di riferimenti e dimensionamento interculturale fino al limite della mondialità.

11) Dentro il mondo pedagogico la PC è il settore che costitutivamente orienta verso l'*associazionismo internazionale*, come legame o fra individui o fra associazioni nazionali o regionali.

A causa delle enormi difficoltà nel padroneggiare la materia propria del settore (l'educazione tutta a livello mondiale) i comparatisti sentono prepotentemente e drammaticamente il bisogno dei contatti tra persone sia nelle forme d'iniziativa individuale sia mediante strutture associative. Incontri e scambi informativi non solo accrescono grandemente le possibilità di produzione scientifica, ma determinano aperture socio-affettive che incidono sulla sensibilità spirituale con cui lo studioso affronta altre culture.

È per questo aiuto alla sintonizzazione sulle altrui lunghezze d'onda

(2) Studi significativi in risposta a queste istanze restano sempre: B. BETTELHEIM, *I figli del sogno*, Mondadori, Milano, 1969, U. BRONFENBRENNER, *Due mondi dell'infanzia: USA-URSS*, Armando, Roma 1972.

che molti pedagogisti si iscrivono alle associazioni di PC pur non essendo espressamente cultori della disciplina. Sta infatti guadagnando terreno una duplice istanza: che un discorso pedagogico attualizzato è necessariamente interculturale e che il luogo umano in cui si vive al meglio questa dimensione sono le associazioni dei comparatisti. Si profila così all'orizzonte la prospettiva che la componente interculturale-comparativa venga percepita come coesistente al discorso pedagogico (A.-M. Goguel, G. Weigand, B. Orizio).

B. La discussione sul metodo

L'attenzione sul metodo è stata particolarmente intensa. La relazione specifica sull'argomento è stata svolta, nella seconda giornata, da M. Laeng (Prospettive e metodi della pedagogia comparativa oggi), ma su di esso attirava polemicamente l'attenzione **W. Böhm** fin dalla prima giornata con una relazione nella quale sottoponeva a esplicita critica il metodo empirico-analitico, fondato su osservazioni e su dati quantitativamente stabiliti e atti a fissare l'immagine dell'esistente con metodo positivo. Il modello di questo metodo è costituito dal metodo proprio delle scienze fisiche e naturali e della sociologia.

La critica di Böhm non era di natura tecnica, o metodologica in senso stretto, ma di natura epistemologica, perché muoveva neanche da un'idea complessiva della PC, ma dal concetto e dalla funzione fondamentale della pedagogia stessa, che ha un sostrato ontologico, in quanto riflessione che mira alla delineazione dell'uomo ideale, di un modello perfettivo, di un orizzonte umanistico più avanzato come stimolo e sostegno di un'opera educativa non ripetitiva, ma protesa verso traguardi qualitativamente nuovi. L'orizzonte dell'educazione è il «dover essere», prospettiva alta e visione amplissima dell'esistenza, paragonabile — annota incasticamente l'autore — a quella del condor che vola alto, mentre in basso i lama sono intenti a brucare sul piccolo, analitico pezzetto di terra, senza prospettive davanti a sé.

È evidente che qui abbiamo a che fare con una impostazione filosofica. Böhm non è entrato nei particolari della metodologia. Non era suo compito. Si è limitato a prospettare un approccio, come sarebbe stato chiarito il giorno dopo da Laeng.

Il problema di un doppio stile nel fare PC è stato evidenziato in numerosi, meditati interventi. In particolare in quelli dello statunitense G. Psacharopoulos e di M. Laeng.

Psacharopoulos (Washington) ritiene di poter distinguere due gruppi di comparatisti:

a) pedagogisti, storici, antropologi e filosofi che utilizzano il macro-approccio, di natura deduttivo-narrativa, basato sul paese e sullo studio del caso;

b) economisti, sociologi, statistici ed econometristi che si affidano al micro-approccio, riferito agli studenti e alle osservazioni individuali.

L'autore, che si colloca fra i secondi, osserva che, col passare del tempo, questi hanno guadagnato terreno, che le loro analisi sono di tipo quantitativo e costituiscono una estesa produzione normalmente non conosciuta dai comparatisti di professione, che si raccolgono invece nel principale solco tradizionale non-quantitativo della PC. Psacharopoulos rivendica al suo gruppo maggior rigore e una più accentuata impostazione comparativa.

Ma al di là di queste constatazioni, egli si pone il problema di diritto se uno dei due approcci sia migliore dell'altro. Non c'è una risposta assoluta a tale domanda, perché «la risposta dipende dall'ipotesi da provare e, naturalmente, dall'entroterra culturale del ricercatore e dai mezzi a sua disposizione». Il relativismo di questa risposta non è disimpegno culturale, ma è atteggiamento realistico di fronte alle necessità di studio di un argomento — l'educazione — che può essere colto sotto una grande varietà di aspetti significativi. Oltre alla legittimità dei due approcci l'autore ne afferma la necessaria complementarità, in quanto si danno situazioni che non possono essere spiegate solamente con un tipo di approccio.

La tesi «complementarista» o «integrazioneista» sta al centro anche della relazione di **M. Laeng** (Roma) che però prospetta i compiti di studio secondo uno schema diverso. Laeng distingue fra approcci e metodi. I primi costituiscono delle prospettive d'insieme, fondamentali; i secondi si presentano come gli strumenti utili per rendere operanti i primi. Gli approcci sono di due tipi. Il primo sottolinea il carattere *globale* della rappresentazione del sistema educativo di un paese, si presenta come sintetico, viene spesso introdotto da un profilo storico e si conclude con una *monografia*. Il secondo prende in esame aspetti particolari, settori delimitati e problemi emergenti in più paesi per individuare convergenze comuni e tratti distintivi; è analitico e si risolve nella trattazione «per problemi».

La complementarità tra i due approcci sta in questo, che gli studi monografici offrono lo sfondo complessivo entro cui prende significato il singolo problema; a sua volta l'approfondimento di un problema concorre a perfezionare in un punto l'immagine unitaria.

Accanto a questi due approcci, che dominano la letteratura pedagogico-comparativa, Laeng ne illustra un terzo, che egli denomina liberamente «pedagogia comparativa sperimentale», consistente in inchieste basate su questionari, molto studiati e calibrati, e che hanno raggiunto un alto grado di sofisticazione e di affidabilità. Inizialmente proposta da Jullien, questa tecnica è stata impiegata in maniera privilegiata dal B.I.E. di Ginevra e ha conosciuto la sua più alta valorizzazione nelle ricerche I.E.A. (Internatio-

(3) Cfr. P. LUCISANO, *L'indagine IEA sulla produzione scritta*, «Ricerca educativa», 1984, n. 0, pp. 41-60; M. FIERLI, *La seconda indagine IEA sull'apprendimento delle scienze: prime informazioni*, «Ricerca Educativa» (CEDE, Frascati), 1985, n. 2-3, pp. 89-108; T.N. POSTLETHWAITE, *Research Program of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, «Ricerca educativa», 1985, n. 4, pp. 216-232; S. MARCLUND, *The IEA Project: an unfinished audit*, «Ricerca educativa», 1986, N. 3-4, pp. 243-263.

nal Education Achievement) (3). Suo non ultimo merito è quello di soddisfare nel contempo esigenze qualitative (contenuto degli stimoli e effetti valutativi sui processi e sui sistemi educativi) e quantitative (grande quantità di dati significativi per i criteri di campionatura con cui vengono raccolti). In conclusione anche Laeng sostiene la multidimensionalità della pedagogia comparativa, sia in ordine ai contenuti che ai metodi.

Di fatto, quali sono i moduli o i livelli metodologici più frequentati oggi?

Psacharopoulos fornisce puntuali indicazioni circa il mondo americano. Controllando quattro numeri consecutivi di «Comparative Education Review» tra il 1985 e il 1986, egli rileva che il 36% dei contributi riguarda descrizioni di singoli paesi, il 13% la descrizione di più paesi, il 22% analisi quantitative, il 10% trattazioni teoretiche e un 19% trattazioni con altri tipi di impostazione (forse comparativa). Come si vede il momento descrittivo (tradizionale) occupa la metà di tutta la produzione, mentre l'approccio quantitativo ne assorbe quasi un quarto. Un controllo analogo su una rivista europea («Comparative Education», Londra) rivela che solo 1 articolo su 16 tratta di tecniche analitiche. Si è quindi in presenza di un gap metodologico tra le due sponde dell'Atlantico.

C. Gomez-Ocana e A. Fernandez March ci aiutano a guardare più da vicino gli orientamenti di produzione in Europa, analizzando, sulla scorta degli Atti relativi, le comunicazioni delle prime 11 Conferenze della CESE (fino al 1983, Würzburg). Su un totale di 204 contributi, ben 163 sono studi di geografia e storia dell'educazione o approcci di problema, mentre una trentina di comunicazioni utilizza il modello statistico, 9 presentano classificazioni di modelli educativi e solo 2 impiegano le 4 fasi di Hilker e Bereday. Mancano totalmente analisi di tipo filosofico, relative ai fini e alla congruenza dei mezzi coi fini.

Sarebbe inesatto, però, affermare che questa è la tipologia generale delle ricerche di PC. I congressi infatti sono occasioni particolari e orientano verso una produzione particolare, caratterizzata dalla estrema delimitazione dell'argomento proposto, perché la trattazione generale è affidata ai relatori, e occorre evitare il rischio di dire cose che anche gli altri sono in grado di offrire. Inoltre, per ragioni logistiche e finanziarie l'organizzazione impone limiti restrittivi quanto alla lunghezza materiale dei contributi. Ciò inclina verso le forme più semplici di trattazione e scoraggia quelle complesse che hanno bisogno di maggiore stesura. Per questo non è condivisibile il rilievo degli autori che la preponderanza della descrizione risulti da una «concezione della PC come pura geografia dell'educazione». Diciamo piuttosto che tale preponderanza rappresenta una necessità fisiologica della disciplina, perché ne costituisce il punto di partenza obbligato, accentuato dai condizionamenti particolari dei congressi, che può reggersi da solo senza la prosecuzione e la conclusione perfettiva della comparazione esplicita (risulta ineliminabile, invece, quella implicita), mentre la comparazione non si sostiene da sola, ma abbisogna di un precedente lavoro descrittivo esplicito.

Che esista una doppia tipologia di ricercatori in PC riconosce anche **E.J. King**, e tale situazione risulta vantaggiosa se nessuno dei due tipi ignora l'altro. Per lo studioso inglese gli specialisti di PC possiedono la prerogativa di conoscere come nessun altro i sistemi educativi e la loro ecologia e dinamica attraverso il mondo, mentre gli specialisti di scienze sociali che, a tempo perso, si interessano di studi comparativi sull'educazione spesso ignorano i contesti educativi complessivi.

Una piena *valorizzazione di questi studi di fonte collaterale* viene proposta da **P.M. Perez Alonzo-Getu** e **P. Canovas Leonhardt** che, dentro l'antropologia di M. Harris, colgono la pertinenza e la fecondità delle prospettive EMIC (soggettiva, propria dei soggetti studiati, chiamati a esprimere le loro intenzioni e le loro reazioni) e ETIC (oggettiva, nel senso che procede da una osservazione esterna, che non può prescindere dalla soggettività del ricercatore in quanto ricercatore, che ha la libertà di scegliere secondo suoi schemi culturali imprescindibili). Le due prospettive sono entrambe ugualmente valide e vanno considerate come complementari, in quanto si prestano, l'una e l'altra, a studi empirici, scientifici e intersoggettivi.

Contro i pericoli e le risorgenti *tentazioni di riduzionismo della PC ad altra scienza* (etnologia, sociologia, antropologia) rende avvertiti **C. Zigli**, richiamando, sulla scorta di J.L. Lauwerys e Stenhouse, alla centralità del processo educativo e alla necessità di superare il funzionalismo (pura dipendenza del fatto educativo rispetto al contesto socio-culturale).

King ritiene che gli studi comparativi non possano più proseguire secondo gli schemi degli anni '50 e '60. Per migliorarne il carattere di «scientificità» e renderli accettabili e competitivi nella repubblica accademica bisogna coltivare le indagini empiriche orientate verso una comprensione più intima dei processi educativi, in cui trovi spazio la *dimensione esperienziale* di coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nell'educazione, e che si esprime in termini di bisogni, di percezione di successo/insuccesso, di aspirazioni riferite a un futuro di incertezza.

L'indicazione di King riveste un'importanza particolare per la problematica che stiamo analizzando. Essa ci consente, quantomeno, di ridurre le distanze tra metodo empirico-analitico e esigenze ontologiche e spirituali delle persone. In tale prospettiva tra i due elementi non esisterebbe quella inconciliabilità di fondo vibratamente sostenuta da Böhm.

Il metodo empirico, se può costituire un arricchimento nelle tecniche di ricerca, uno strumento prezioso che «penetra le caligini che circondano i problemi scolastici al di là delle dichiarazioni rassicuranti dei politici e degli uomini di scuola» (Laeng), non può pretendere a una oggettività intesa come avalutatività. Qualsiasi oggetto di studio infatti non è accostabile senza precomprensione e rientra sempre in qualche prospettiva costruzionista, anche se inconsapevole (**G. Vuoso**).

La riflessione sul metodo costituisce un *itinerario privilegiato anche per analizzare lo sviluppo storico della PC*. La varietà delle proposte si è

particolarmente intensificata nel sec. XX e si è concretizzata in sintesi prestigiose, fatte oggetto di riflessione da parte di G. Vuoso e C. Ziglio.

Tale varietà — a giudizio di **C. Piscopo** (Salerno, Italia) — è motivata dal polimorfo oggetto di studio della disciplina che va correlata a criteri paradigmatici che includono nel loro quadro generale di riferimento elementi «generalissimi» o «invarianze logiche» comuni e realtà pregnanti di valenze educative e di categorie pedagogiche. Emerge il ruolo del «tertium comparationis», non più rappresentato dalle strutture, ma dalla prassi educativa (metodi) controllata soprattutto nei suoi esiti terminali di efficienza e redditività.

La problematica sul *tertium comparationis* viene specificamente affrontata da **R. Marín Ibáñez** (Valenza, Spagna). La fortunata espressione, coniata da R. Ulich, non trova tutti consenzienti, o, quantomeno, non sembra applicabile a tutte le situazioni comparative. A seconda degli autori e degli organismi impegnati negli studi comparativi o nella raccolta di materiale, il «tertium comparationis» può valere come modello ideale, come ipotesi, come concetto o criterio o indicatore. Chi lo fa apparire fin dall'inizio della ricerca, chi lo colloca nelle fasi finali. In un caso assume un carattere aprioristico, nell'altro aposterioristico. Sforzi seri e, tutto sommato, coronati dal successo, sono stati compiuti dagli organismi internazionali (UNESCO, OCSE, Consiglio d'Europa) nel reperimento di indicatori validi per la raccolta di materiale comparabile senza connotazioni valutative o prescrittive. Per il pedagogista spagnolo non è importante discutere in astratto sul tertium comparationis, ma elaborare liste di criteri o concetti o indicatori. Questo è un compito di rilievo che spetta in particolare alle società scientifiche e agli organismi nazionali e internazionali.

Una risposta a uno dei quesiti posti sopra viene fornita da **E. López-Barajas Zayas** quando, condividendolo, richiama il modello sistemico proposto da J.L. García Garrido (1982), che prevede la formulazione di un primo modello ipotetico nella fase I (identificazione del problema) e la elaborazione di ipotesi comparative nella fase IV, con un processo selettivo rispetto alla prima formulazione.

Ho già segnalato in precedenza lo studio di C. Gomez-Ocaña e A. Fernandez March (Valenza, Spagna) sui congressi CESE. Un altro «omaggio» alla circostanza dell'anniversario della CESE viene offerto da **P. Garfella Esteban** e **J.M. Maiques March**, pure dell'università di Valenza, da cui sono provenute anche due analisi relative ai contenuti degli stessi congressi.

A livello delle comunicazioni questi quattro contributi sono gli unici che hanno preso in esame la produzione scientifica dei convegni CESE, mentre le relazioni di García Garrido e di Mitter ne hanno illustrato anche le vicende dello sviluppo storico.

Garfella Esteban e Maiques March si muovono nella prospettiva del considerare i congressi come un fatto di «comunicazione», che va analizzata sotto tre riguardi: i temi trattati, la produzione di contributi (individuale

o in collaborazione), le fonti informative citate (tipo di letteratura, autori, corrispondenza fra autori citanti e autori citati per cogliere l'esistenza di tendenze e raggruppamenti).

C. Contenuti di particolare rilevanza

Non sempre è possibile qualificare i contributi offerti per la Conferenza in base a una sola categoria (scopo, compito, metodo, contenuto, storia, insegnamento). Talvolta vi si coglie la presenza di più di una. In tal caso bisogna premiare quella prevalente. Alcuni contributi infatti sono impegnati essenzialmente nell'illustrare particolari contenuti della comparazione pedagogica, attraverso i quali però spesso emergono chiaramente anche indicazioni di prospettive generali o di scopi particolari.

1) **Lamberto Borghi** (Firenze) ha messo a fuoco l'importanza centrale della *sfida ecologica* per l'educazione e quindi per la PC. Con uno studio articolato, esteso e ben documentato, di natura teoretica, lumeggiando i capisaldi concettuali del problema ha inteso sollecitare l'impegno dei comparatisti sull'argomento. La trama del suo discorso fa crescere l'evidenza delle mutue relazioni fra natura, società e vita spirituale, sottolineando come l'atteggiamento nei confronti della natura sia parte integrante del nostro comportamento verso la società, a motivo dello stretto vitale rapporto fra le due realtà.

Prendendo le mosse da Piaget e Freud l'autore approfondisce l'argomento attraverso Dewey, Horkheimer, Adorno, Marcuse e Bertin; scopre radici di denuncia della violenza in Oscar Wilde e in H.D. Thoreau; fissa, infine, la sua attenzione su prese di posizione più recenti, italiane e americane, e sull'impegno e la sensibilità ecologica delle nuove leve giovanili, quali risultano da sondaggi d'opinione degli ultimi anni (1977, 1982). Ai comparatisti spetta il compito di approfondire la conoscenza di questi nuovi atteggiamenti, in quanto l'importanza di tali ricerche è già stata avvertita in più paesi.

L'intimità del rapporto natura-società è presente anche a **Zlata Godler** (Zagabria, Jugoslavia) quando parla di «comune unità ecologica» del mondo, in quanto questo sta rapidamente diventando un «villaggio globale», destinato a migliorare o a distruggersi tutto insieme. Per orientare in senso positivo questa inevitabile solidarietà occorre sviluppare personalità libere da pregiudizi e capaci di cogliere i problemi delle relazioni interculturali. La PC si colloca all'interno di queste esigenze culturali ed educative e deve contribuire ad approntare gli strumenti mentali e a stimolare gli orientamenti affettivi necessari per affrontare le differenze culturali.

2) **Lê Thành Khôi** ha illustrato, con alcune esemplificazioni, la *dimensione internazionale degli studi sull'educazione*, mettendone in rilievo la problematicità a causa della grande diversità dei fattori in gioco e del loro mutamento di ruolo in tempi diversi.

Il cristianesimo, ad esempio, in molti paesi è stato associato al colonialismo. Ma in tempi più recenti esso è diventato una forza per processi di li-

berazione e di educazione popolare generale (v. enciclica *Populorum Progressio* e teologia della liberazione). Così risulta schematico pensare che gli organismi internazionali siano intenti a costruire un «sistema educativo transnazionale» a servizio del capitalismo mondiale. Questa può essere la prospettiva della Banca Mondiale, ma non lo è per l'UNESCO che, nel tempo, ha conosciuto una serie di impostazioni generali della sua attività (alfabetizzazione; rapporto educazione-investimenti; aspetti sociali e culturali dell'educazione). Ma anche i grandi organismi devono fare i conti con le vicende locali (esiti molto diversi della politica scolastica in Ruanda e in Burundi). Gli effetti della dipendenza esterna in questi due paesi sono riscontrabili nella divaricazione tra modello educativo scolastico (eredità occidentale) e bisogni oggettivi. A mortificare le ragioni della cultura s'intromettono spesso egoismi tribali.

Il comparatista deve rendersi conto che ogni studio dipende da una ideologia; che per concludere in esiti applicativi uno studio deve collimare con gli interessi della classe dirigente; che l'educazione non è soltanto la scuola, altrimenti si finisce vittime di teorie fissiste, come quelle della riproduzione e della dipendenza, mentre l'educazione gode anche di una sua autonomia e contribuisce al cambiamento.

3) Il *cambiamento* è un contenuto di sempre nella riflessione pedagogica contemporanea, ma nei tempi più recenti ha assunto un rilievo dai toni drammatici e profetici in riferimento alla rivoluzione postindustriale dominata dall'innovazione tecnologica che si traduce in sofisticati rapidi e complessi flussi informativi.

È **Edmund King** a portare l'attenzione su questo tema, a lui caro, con opportune considerazioni relative alle fasi precedenti dell'evoluzione tecnologica e agli inadeguati atteggiamenti del mondo educativo che non si preoccupa di leggere il futuro, ma pensa ingenuamente di andargli incontro potenziando e perfezionando strutture e metodi ereditati dal passato e adeguati a un presente che sta declinando. La sfida con cui l'educazione e la PC si confrontano è così formulabile: stiamo preparando l'umanità, concettualmente e praticamente, per una effettiva partecipazione in una società in cui tutti sempre, in una certa misura, apprendono e insegnano?

Un sostegno a questo problema è venuto dai lavori preparatori del 6° Congresso mondiale delle società di PC, Rio de Janeiro, 6-10 luglio 1987. Il Comitato internazionale per la preparazione del programma aveva chiesto, e ottenuto, uno spazio all'interno della Conferenza di Garda per illustrare ai convegnisti aspetti tecnici e culturali dell'incontro brasiliano impegnato a discutere su: *Educazione, crisi e cambiamento*. L'argomento veniva brevemente, ma efficacemente illustrato in un opuscolo-programma distribuito nel corso della Conferenza, che ne risultava così arricchita anche sul piano delle proposte culturali (v. pp. 299-302).

Constatata la crisi mondiale nell'economia, ci si chiede quali ne siano le conseguenze per l'educazione. La crisi ha determinato restrizioni nel bilancio delle risorse destinate all'educazione, mentre al tempo stesso cresce

la domanda sociale di educazione, sia in termini individuali che di gruppi sociali. Siamo di fronte a una contraddizione per la cui soluzione le nuove tecnologie non hanno offerto contributo.

Altro determinante aspetto della crisi in atto è costituito da un alto tasso di disoccupazione che colpisce soprattutto i giovani. Si denuncia qui una «inadeguatezza dei sistemi educativi» rispetto alle esigenze del mondo del lavoro che richiede serie riforme per favorire l'inserimento dei giovani nelle attività produttive.

Una prima risposta del mondo pedagogico è costituita dal passaggio da pedagogie centrate sull'educando e sul rapporto interpersonale a pedagogie non-direttive che premiano l'autoapprendimento, la ricerca, l'individualizzazione, la programmazione secondo obiettivi.

I cambiamenti generati dalla crisi comportano conseguenze sulle relazioni internazionali in fatto di educazione, come il riesame delle politiche bilaterali e multilaterali di cooperazione, la riconsiderazione degli obiettivi di paesi donatori, di paesi destinatari, di organismi internazionali, di organizzazioni non-governative.

Il complesso dei contributi al riguardo offrirà l'occasione per riflettere sui compiti, sui metodi e sui traguardi della PC.

4) *Dai sistemi scolastici ai processi educativi.* Ha avuto la sua eco nella Conferenza un cambiamento di oggetto che si sta operando lentamente all'interno della PC e che la riconduce in parte alle sue origini, quando le «relazioni» dei pionieri non trascuravano gli aspetti didattici, i rapporti interpersonali e il «clima» socio-affettivo complessivo. La PC non deve studiare solo sistemi educativi, ma deve lumeggiare il processo educativo, farsi più da presso agli agenti diretti del rapporto educativo.

Questo nuovo orientamento, ben documentato in un recente studio di M. Lichtner (4), nella Conferenza di Garda ha trovato sostenitori in E.J. King, C. Piscopo e C. Ziglio.

King si chiede se le comparazioni fin qui effettuate non abbiano seguito uno schema troppo semplice, e se ci si possa ritenere soddisfatti dell'osservare l'educazione nei suoi elementi di supporto e di condizionamento (to view from above or outside), piuttosto che nei suoi esiti terminali in cui si concreta ogni educazione degna di questo nome, in ordine alla quale restano da scoprire aspetti vitali, sconosciuti o non sufficientemente considerati, indispensabili per una appropriata comprensione del processo educativo, che trova la sua molla nei bisogni e nelle aspettative degli educandi.

Per **C. Piscopo** (Salerno, Italia) la PC sposta la sua attenzione da un oggetto statico (i sistemi scolastici, concepiti come strutture consolidate) a realtà dinamiche e interattive. Su questa linea gli argomenti da indagare sono: l'innovazione, la proponibilità dei modelli, la riproducibilità delle prassi educative, l'ottimizzazione delle procedure e delle tecniche metodologi-

(4) M. LICHTNER, *Comparazione di sistemi e comparazione di esperienze nell'educazione degli adulti*, «Ricerca educativa», 1986, n. 1, pp. 37-59.

che, l'improduttività, l'incongruenza didattica ecc.

Lo studio dei sistemi scolastici — osserva **C. Ziglio** — mira a cogliere le loro relazioni funzionali con i corrispondenti sistemi sociali e i fattori che li fondano (economici, politici, demografici ecc.), pervenendo, mediante la comparazione, alla costruzione di modelli astratti. Questi studi però neglisono lo «specifico pedagogico», che invece va coltivato in consonanza con lo sforzo pedagogico che si sta attuando per migliorare la qualità dell'insegnamento, che passa attraverso l'apprendimento e l'interazione nel processo educativo.

Questi nuovi orientamenti propongono alla PC contenuti nuovi che la avvicinano alla pedagogia tout court, perché quei contenuti indicati come nuovi per l'indagine comparativa sono quelli di sempre della pedagogia. Questa evoluzione si effettuerà nella misura in cui i pedagogisti decideranno di impiegare la ricerca comparativa, fino ad ora appannaggio di storici, economisti, sociologi, psicologi, politici, giuristi, amministratori, etnologi, antropologi e filosofi. Questa situazione ha generato un universale disagio e disorientamento che ha reso perplessa e controversa l'immagine epistemologica della PC, in quanto molti studi, che pur vertono sull'educazione, non si vede che cosa abbiano in sé di propriamente pedagogico.

5) *Due analisi contenutistiche delle Confereze CESE* sono state svolte da studiosi dell'Università di Valenza (Spagna) e si affiancano alle due già segnalate di carattere metodologico. Queste quattro comunicazioni sulle Conferenze CESE, provenienti dalla medesima università, sono le uniche sull'argomento e costituiscono un apporto caratteristico.

Questi contributi intendono costituire un tipo di risposta al problema: Che cosa è la PC, partendo dal presupposto che uno dei modi di identificare una disciplina è il controllare ciò che producono coloro che ne sono considerati i cultori e gli esperti. Le conferenze CESE sono considerate al riguardo un valido momento.

C. Gomez-Ocaña e M. Ruiz Lozano affrontano il problema mediante una analisi degli argomenti delle comunicazioni presentate ai primi 11 congressi CESE (169 complessivamente), applicando la metodologia del «Cluster gerarchico» e la «Tecnica dei giudici». Ne risulta una classificazione di 66 argomenti che, opportunamente raggruppati, danno il seguente ordine gerarchico dei temi: 1) metodologia; 2) componenti sociopolitiche; 3) curricolo; 4) problemi derivanti dall'intercultura; 5) problematica universitaria; 6) sistemi educativi; 7) epistemologia e antropologia culturale; 8) politica di formazione e perfezionamento degli insegnanti; 9) Argomenti vari.

Le autrici osservano che l'alto numero degli argomenti trattati si riferisce a una vasta area dell'educazione e impedisce di delimitare l'oggetto specifico della PC, senza prendere in considerazione la possibilità della soluzione alternativa: che non vi sia un oggetto specifico, ma che tutta l'educazione (e tutta la pedagogia) costituiscano il potenziale oggetto della nostra disciplina. Esse aggiungono infine che i comparatisti oggi privilegiano l'in-

quadramento geografico e storico.

La XII conferenza CESE (Anversa, 1-5 luglio 1985) viene analizzata da **R. Calatayud Soler** con la utilizzazione della tecnica bibliometrica, che è un modo a posteriori di determinare la fisionomia della PC, constatando empiricamente ciò che essa è al presente attraverso la produzione che si sviluppa nel suo ambito.

Al Congresso di Anversa, che trattava l'«Impatto della tecnologia sulla società e sull'educazione», sono pervenute sull'argomento 77 comunicazioni che gli Atti hanno reso note solo attraverso i relativi «Riassunti» che, per la loro brevità, obbligano spesso a una interpretazione soggettiva ai fini della classificazione.

In un primo momento l'autrice ha raccolto i 77 contributi in 12 gruppi che, a loro volta, sono stati condensati in 4 sezioni con i seguenti titoli: I) Nuove tecnologie e educazione; II) Tecnologia e educazione. Questioni di base e livelli educativi; III) Modelli; IV) Altri temi. La quasi totalità delle comunicazioni si concentra nella I (35) e nella II (32) sezione. Nella prima predominano trattazioni generali sulla tecnologia (n. 10) e illustrazioni della situazione in singoli paesi (n. 17). Solo 5 «sembrano» affrontare direttamente l'argomento proposto (l'impatto). La seconda sezione vede preferenziate la scuola secondaria e l'università rispetto agli altri livelli scolastici. Le comunicazioni provengono da 30 paesi e sono in maggioranza produzione individuale (n. 60), mentre le altre portano non più di due firme. Gli studi descrittivi prevalgono sui comparativi. Attraverso gli indici di produttività si può anche sapere chi lavora, dove, come e in quale direzione. Infine, attraverso il riscontro di convergenze da parte di autori appartenenti a paesi diversi (non importa se si conoscono o meno tra loro) si possono individuare dei «collegi invisibili», come stadio non ancora ben definito di possibili «scuole scientifiche».

D. Lo sviluppo storico

L'attenzione allo sviluppo storico della PC nella Conferenza è stata discreta, ma sulla ricorrenza storica, che ha motivato l'incontro non è pervenuto alcun contributo di tipo storico, neanche sotto forma di ricordo, di memoria o testimonianza. La storia della CESE nei suoi primi 25 anni resta pertanto tutta affidata alla relazione introduttiva del Presidente J.L. García Garrido cui fanno da contrappunto alcuni passaggi del Rapporto finale di W. Mitter.

Per lo sviluppo storico generale i contributi sono quasi esclusivamente italiani. Sicuramente questi hanno segnalato momenti e figure finora del tutto ignorati, di rilievo non centrale, ma pur sempre utili come tessere di un mosaico che attende ancora il suo artista. La breve comunicazione di J. Higginson su M. Sadler serve a ricordare al lettore i maggiori meriti dell'autore circa il suo personaggio (5).

Di valore strategico è il panorama di studi comparativi italiani tracciato da V. Telmon.

1. *Momenti e figure dell'Ottocento*

a) **A. Leonarduzzi** (Udine, Italia), presidente del primo gruppo impegnato sullo sviluppo storico, ha scoperto tre «*Rapporti*» fatti a Napoleone nel 1809 e 1810 che si inseriscono negli ultimi anni del periodo prescientifico, che si fa concludere col 1817 («*Esquisse*» di Jullien).

Al fine di regolamentare le strutture delle città e dei territori conquistati, furono istituite delle commissioni incaricate di visitare le scuole di quei territori e di redigere dei rapporti sulle situazioni ivi riscontrate. In questi rapporti, — che ci portano a conoscenza dei diversi gradi e aspetti della struttura scolastica di un dipartimento al di là delle Alpi (accademia di Torino), dell'Olanda e della Germania meridionale, — si ritrova, a momenti, un vivo interesse a scegliere il meglio dei metodi e dei sistemi amministrativi osservati. In effetti questo atteggiamento «assimilativo» — di sensibilità comparativa — contrasta con lo sforzo di sottomettere tutti gli istituti scolastici allo stampo — in verità troppo chiuso — dell'Università Imperiale, e prelude all'opera che in Francia, vent'anni più tardi, sarà svolta da Victor Cousin.

b) **Edoardo Fusco** (Trani 1824 - Napoli 1873) ha partecipato ai moti risorgimentali del 1848, in seguito ai quali visse esule per dieci anni in Grecia e in Inghilterra. Rientrato in Italia nel 1866 ottenne la cattedra di pedagogia e antropologia prima all'università di Bologna, poi di Napoli. Nel 1887-88 uscirono postume in due volumi le sue *Lezioni di antropologia e pedagogia*.

Coniugando la sua idealità risorgimentale con l'accettazione del metodo positivisticò, valorizzò la PC come strumento utile per la *formazione del cittadino della nuova Italia*, non disdegnando di apprendere dalle caratteristiche culturali e pedagogiche degli altri popoli europei. Applicò la comparazione anche alle differenze regionali italiane per concludere al bisogno di una maggiore uniformità nazionale.

Per il Fusco — sottolinea **Hervé Cavallera** (Bari, Italia) — la comparazione raggiunge, in un ambito più vasto, l'esito cognitivo che le scienze perseguono mediante la classificazione, e cioè la generalizzazione, cui si perviene mediante controlli nel tempo (storia) e nello spazio (comparazione).

Con intuizione rara il Fusco propone l'*uso educativo* della comparazione «in ogni stadio e studio, ma sopra tutto nell'uso della Storia».

c) **Angelo Mosso** (Torino 1846 — ivi 1910) ha sviluppato i suoi interessi pedagogico-comparativi all'interno di un'ampia cultura umanistica e scientifica. Fisiologo di fama internazionale, coltivò con profitto anche studi di archeologia nella zona mediterranea. Dai numerosi viaggi in Ger-

(5) Il prof. Higginson all'ultimo momento non ha potuto partecipare alla Conferenza, cui ha dato però un significativo contributo inviando copie dell'antologia da lui compilata: *Selections from Michael Sadler. Studies in World Citizenship*. Il testo è stato distribuito a tutti i partecipanti. Per questo egli merita la nostra riconoscenza.

mania, Francia e Inghilterra trasse utili insegnamenti che sviluppò nel volume *L'educazione fisica della gioventù* (Milano, 1893) e che mise a frutto come membro, dal 1893, di una Commissione governativa incaricata di promuovere l'educazione fisica in Italia.

Ma un salto di qualità — a giudizio di **Sante Bucci** (Perugia, Italia) — si avverte nella sua produzione quando affronta il problema educativo nell'America del Nord (Stati Uniti e Canada) nel volume *La democrazia nella religione e nella scienza. Studi sull'America* (Treves, Milano 1901). Sulla scorta dell'opera del Tocqueville il Mosso sviluppa un'ampia analisi sulle caratteristiche della cultura americana (diffusa religiosità, culto della libertà), nei cui confronti fa spicco la carenza di libertà di ricerca e di insegnamento nelle università, sorte come istituzioni religiose, mentre in Italia nascono come istituzioni civili dove i professori repubblicani e socialisti possono criticare le istituzioni e la forma di governo (allora monarchico). Dal confronto risulta comunque la maggiore serietà dell'impegno personale dei docenti e degli studenti americani rispetto a quelli italiani.

La metodologia impiegata dal Mosso è di stampo sociologico e collima con i convincimenti che in quegli anni andava autorevolmente precisando M. Sadler, per il quale le forze determinanti dell'educazione sono quelle presenti e vive nel contesto civile più che le norme e le finalità precisate nei programmi e nei metodi scolastici.

d) *Michael Sadler* (1861-1943) è tra i nomi più illustri nello sviluppo della PC. **J.H. Higginson** (Canterbury, Inghilterra) ha voluto fissare brevemente alcune salienti caratteristiche dell'opera estesissima di Sadler, sia in senso quantitativo che qualitativo-problematico, per cui essa si presta ad essere studiata sotto molte angolazioni.

Sadler ebbe chiara l'idea che dietro i sistemi scolastici ci sono dei presupposti, degli ideali che ne costituiscono l'interiore vitalità. Le sue ricerche descrittive, esplicative e comparative si estesero a molti paesi europei, all'America del Nord, alle colonie dell'Impero Britannico, all'Estremo Oriente, compresi Cina e Giappone. I paesi tipici per lui erano la Germania, l'Impero Britannico e gli Stati Uniti: attraverso il loro studio si poteva cogliere la tensione fra il controllo centralizzato e il potenziale di libertà degli individui e degli enti locali. Ammiratore del «National Bureau of Education», fondato a Washington nel 1867, ne trasse ispirazione a rimodellare, negli anni 1895-1903, l'*Office of Special Inquiries and Reports*, il primo centro inglese per gli studi di PC.

2. Venticinque anni di vita della CESE

Lo sviluppo della CESE è parte integrante e significativa del divenire storico della PC nel secondo dopoguerra, periodo del quale la fondazione di associazioni specifiche del settore costituisce uno dei tratti salienti (6).

(6) Cfr. *Comparativa pedagogia (Storia della)* in *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da M. Laeng., vol. II, La Scuola, Brescia, di imminente pubblicazione.

La Conferenza Straordinaria di Garda, occasionata da un preciso riferimento storico (la determinazione di fondare la CESE), non è stata programmata in funzione esclusiva o preponderante dell'analisi storica della Società, pure un riferimento ad essa era essenziale e la relazione ricostruttiva del Presidente **J.L. García Garrido** (Madrid) ha avuto la collocazione d'onore di aprire i lavori.

L'idea di fondare la CESE è maturata negli anni '50 ed è stata ripetutamente espressa ad Amburgo nel 1955 e a Tokio nel 1959, giungendo a livello di decisione nel 1961, a Londra, per merito di J. Lauwerys. Un ruolo di rilievo agli inizi è stato svolto dal canadese J. Katz in ordine alla elaborazione dello Statuto, cui diede una decisiva e competente collaborazione facendo tesoro della sua esperienza in due cosimili associazioni, quella statunitense e quella canadese, da poco costituite. García Garrido ha dato molto risalto alla intensità e alla fecondità dei rapporti collaborativi fra associazioni o istituzioni, vuoi di PC, vuoi di natura pedagogica o educativa in senso lato.

Il primo tipo di collaborazione fa riferimento in particolare alle associazioni di PC di ambito nazionale o di area linguistica situate dentro l'Europa e la cui costituzione è un frutto dell'esistenza e dell'attività della CESE. È il caso delle ultime due associazioni di PC nate in Europa, quella spagnola e quella italiana. Per quest'ultima la derivazione è esplicita nella sua stessa denominazione: Sezione Italiana della CESE (SICESE). Sul versante esterno prende rilievo la partecipazione della CESE alle attività del Consiglio Mondiale delle Società di PC, di cui è attualmente presidente un membro della CESE, il prof. M. Debeauvais. Anche la Conferenza di Garda ha conosciuto un prezioso momento collaborativo, consentendo uno spazio di due ore per la illustrazione, in seduta plenaria, delle attività preparatorie per il 6° Congresso mondiale delle società di PC, programmato per il luglio 1987 a Rio de Janeiro. A Garda, in proposito, è stata operata anche un'ampia diffusione dell'opuscolo-programma.

I rapporti con altre organizzazioni affini fanno riferimento in primo luogo all'UNESCO, al BIE e alla Fondazione Europea della Cultura (collaborazione continuativa), e poi ad altre istituzioni come l'ISFE, per esempio (collaborazione temporanea). Un interscambio notevole si ha attraverso la partecipazione dei rispettivi membri ai congressi della CESE e di altre società di PC non europee come quella statunitense, canadese, giapponese, sudcoreana, indiana.

Col passare degli anni la CESE ha in parte cambiato la sua fisionomia. Concepita all'inizio come un club di autorevoli esponenti del settore, si è evoluta facendo posto anche a giovani studiosi e a persone comunque interessate alla dimensione internazionale degli studi pedagogici. Ciò spiega l'aumento numerico dei suoi membri, ora più di 300 e dei partecipanti ai congressi: dai 61 di Amsterdam (1963) si è passati ai 179 di Valenza (1979) e ai 250 di Würzburg e Anversa (1983, 1985). Dal 1978, per merito del suo segretario Henk Van daele, l'attività della CESE trova un efficace supporto

nel *Newsletter*. Per dare una più puntuale risposta al proprio programma statutario la CESE sta ora studiando l'organizzazione di visite guidate a istituzioni e sistemi educativi nel mondo, concepite soprattutto come un aiuto e uno stimolo per i giovani studiosi.

Rinresce che la CESE si sia sviluppata di fatto come una associazione occidentale. Si può sperare che il congresso di Budapest (1988) segni l'avvio di una maggiore presenza dell'Europa orientale.

Questo quadro evolutivo e di prospettive viene integrato, arricchito e problematizzato dal «Rapporto generale» del Past President, **W. Mitter** (Francoforte sul Meno, Germania Occ.), che dà risalto al ruolo decisivo svolto da Saul Robinsohn nella prima decade di vita della CESE e al ruolo integrativo da questa sviluppato, avendo essa offerto la possibilità di venire a conoscenza dei contributi elaborati nel passato e nel presente sul suolo spagnolo e italiano, zone fino ad ora totalmente trascurate e che vanno a completare una geografia di sviluppo incentrata sui paesi anglosassoni e tedeschi.

Per lo studioso tedesco il problema più vivo e di gran peso per le sorti della disciplina è costituito dalla tensione fra l'orientamento teorico (quadro di conoscenze) e quello pratico-applicativo (funzione indicativa e di consulenza presso politici e amministratori). Le sollecitazioni di L. Borghi al superamento dell'alienazione nei confronti della natura, e di B. Suchodolski per una missione educativa mondiale dell'Europa appartengono al secondo tipo. Le divergenze, o le diversità metodologiche, notevolmente accentuate, vengono ricondotte alla necessità di approcci pluridimensionali in rapporto alla natura dell'argomento e agli scopi di ricerca (A. Visalberghi, Frascati-Roma). Su questa intima interrelazione l'accordo è ormai unanime e vengono accolte come pertinenti sia le motivazioni interne che esterne.

Per Mitter il futuro immediato della PC non si presenta a tinte rosee. Facendo eco a preoccupate riflessioni della M. Sutherland (v. più avanti), egli nota che il generale decremento di finanziamenti per l'università e la ricerca colpisce in modo particolare la pedagogia e, in questa, la PC, i cui cultori, nelle contingenze presenti, devono offrire motivazioni convincenti a coloro che decidono le attribuzioni di fondi per la ricerca. Risulta a livello generale una diminuzione di studenti frequentanti i corsi di PC. Ciò pone il problema di ricercare le cause del fenomeno e di prendere in esame gli aspetti didattici dell'insegnamento della disciplina. Potrebbe però risultare che questa contiene in sé difficoltà strutturali che la rendono accessibile a pochi (conoscenza delle lingue, viaggi e soggiorni all'estero, ampia cultura generale). La Conferenza di Garda ha ben recepito l'importanza del momento didattico dedicandogli un gruppo di lavoro specifico, di cui si riferirà tra poco.

La PC si trova pertanto nella necessità di operare un'autovalutazione in vista di un automiglioramento come condizione di sopravvivenza. Postulati significativi al riguardo sono: a) l'opportunità di accogliere insegna-

menti dalle discipline che coltivano conoscenze comparative al loro interno; *b*) il rimanere aperti e aggiornati circa i problemi cruciali che assillano l'umanità; *c*) il liberare i termini del discorso scientifico dalle limitanti connotazioni nazionali per far loro assumere un significato universale, rendendoli così strumenti più adeguati per la comprensione e la comunicazione.

3. *Recenti sviluppi della pedagogia comparativa in Italia*

Lo sviluppo della PC in Italia nell'ultimo quindicennio è l'oggetto di un attento, ampio e prezioso studio di V. Telmon (Bologna, Italia), che ha segnalato traduzioni, centri di ricerca, riviste, editrici e studiosi, alcuni di chiara fama e altri meno noti, ma non meno meritevoli ai fini specifici dello sviluppo della disciplina.

Telmon non ha avuto la pretesa della esaustività, ma di fatto ben poco è sfuggito alla sua rassegna, che rappresenta il quadro complessivo più completo che sia mai stato tracciato della attualità della produzione pedagogico-comparativa in Italia. L'impressione che si ricava da tale sintesi è confortevole perché rivela una diffusa esigenza di comparazione, come momento necessario di approfondimento dei problemi educativi, e una dinamica di interessi e di iniziative che va molto al di là del modesto riconoscimento istituzionale che l'università italiana riserva alla disciplina in termini di cattedre.

Sullo sfondo della promettente generale produzione l'autore prende in esame particolareggiato il contributo di quei «giovani» studiosi che hanno orientato la loro attenzione sulla PC da un punto di vista epistemologico e metodologico, perché tali studi hanno un valore fondativo e regolativo, e rappresentano il vertice della riflessione e della consapevolezza che si può attingere intorno a una disciplina. La distribuzione geografica di tali ricercatori sta a indicare una presenza diffusa in molte parti della penisola: G. Limiti (Roma), A. Leonarduzzi (Udine), B. Orizio (Brescia), C. Di Agresti (Bari), D. Palomba (Roma), P. Alberti e C. Ziglio (Bologna), C. Piscopo (Salerno), M. Lichtner (Frascati, Roma).

Fra traduzioni e studi originali Telmon segnala una cinquantina di pubblicazioni che toccano una gamma molto ampia di argomenti. Alcune disegnano quadri molto estesi, come il vol. III del *Trattato di scienze pedagogiche* su *Pedagogia comparata e strutture scolastiche* (ed., Armando) o *l'Educazione comparata* di Lê Thành Khôi (ed. Loescher), altre comprendono un tipo di paesi (industrializzati, europei) o comunque più paesi; altre ancora rivolgono la loro attenzione su un solo paese (Belgio, Jugoslavia, Malta, Cile, Corea). Ai libri che, già nel titolo, delimitano chiaramente l'ambito geografico, si affiancano quelli che danno rilievo a una singola problematica (scuola materna, scuola secondaria, orientamento, ricerca educativa, formazione degli insegnanti, migranti, innovazione, educazione permanente). In tre casi autori italiani (E. Gelpi, E. Catarsi, G. Trebisacce) hanno curato testi in lingua straniera. L'Europa Occidentale è di gran lun-

ga la zona di studio privilegiata; la dimensione mondiale è assicurata da pochissimi testi e un solo libro parla di uno stato asiatico. Questo attuale squilibrio rende ancora più pregevole un quadro mondiale articolato in grandi zone culturali, già avviato a lavorazione tipografica al momento della Conferenza, elaborato da specialisti italiani e stranieri per la *Enciclopedia Pedagogica* (diretta da M. Laeng, ed. La Scuola di Brescia), i cui due primi volumi sono caratterizzati dalla pregnanza del discorso comparativo (voci di «geografia dell'educazione» e voci di valore epistemologico: natura, storia, metodo) e saranno disponibili fra pochi mesi.

4. *Orientamenti per la ricerca storico-comparativa*

La discussione all'interno del primo gruppo ha messo in evidenza la difficoltà dello scrivere storia della PC, perché ciò richiede la compresenza di tre tipi di competenza o, comunque, di sensibilità: storica, pedagogica, comparativa (7).

Le ricerche storiche per riuscire significative, devono collocarsi in un quadro concettuale e problematico ben definito e di respiro prospettico. Le ricerche eccessivamente parcellizzate, infatti, non hanno la forza di portare luce sui problemi e sul loro divenire.

In particolare si attira l'attenzione sulla necessità di chiarire storicamente come, dopo la metà del nostro secolo, si è fatta strada la riflessione sulla PC, di cui l'indagine storica rappresenta un aspetto saliente.

E. *L'insegnamento della pedagogia comparativa*

È piuttosto infrequente l'analisi della organizzazione didattica dell'insegnamento della PC. È più facile trovare indicazioni sulla diffusione geografica e sui programmi di tale insegnamento. Risalgono agli anni '60 i primi approcci al riguardo (8). Il problema didattico si impone perché amplis-

(7) Fra i contributi più recenti si segnalano i seguenti: O. NEGRIN FAJARDO, *Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808)*, «Revista Ciencias de la Educación», 109 (1982), pp. 7-31; J.L. GARCÍA GARRIDO, *La libertad de enseñanza en los inicios de los sistemas escolares de Francia y España. Anotaciones para un estudio historico-comparativo*, in AA.VV., *La Educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Sociedad española de Pedagogía, Madrid 1985, pp. 49-56; A.J. COLOM CANELLAS, *El comparativismo pedagógico y la crítica educativa en los primeros años de la Restauración*, nel libro prima citato, alle pp. 115-125; B. ORIZIO, *Lessing. Comparazione tra l'educazione del genere umano e l'educazione dell'individuo*, «Studi di storia dell'educazione» (ed. Armando, Roma), n. 2-3, 1986, pp. 5-32; F. PEDRÓ, *Etapas decisivas en el desarrollo de la educación comparada en España durante el siglo XIX*, «Revista Española de Pedagogía», n. 173, julio-septiembre 1986, pp. 371-390; IDEM, *Los precursores españoles de la Educación Comparada. Antología de textos*, Cuadernos de la UNED, Universidad nacional de educación a distancia, Madrid 1987; A. VELLOSO DE SANTISTEBAN, *Características de la educación comparada española entre 1900 y 1936.*, «Revista Española de Pedagogía», n. 174, octubre-diciembre 1986, pp. 555-565.

(8) Cfr. BEREDAY, *Il metodo comparativo in pedagogia*, La Scuola, Brescia 1969, pp. 271-337; A.J. NOAH e M.A. ECKSTEIN, *A Design for Teaching «Comparative Education»*, in «Comparative Education Review», vol. 12, ottobre 1966.

sima è la possibilità di scelta dei contenuti e molto articolata è la gamma dei livelli di difficoltà e di complessità secondo cui la materia può essere presentata a causa delle differenti fasi metodologiche strutturalmente presenti nella disciplina. Contenuti e livello metodologico vanno commisurati alla preparazione e agli interessi dei discenti, tra i quali dovranno maturare le nuove leve dei ricercatori, cui sono affidate le sorti future della disciplina.

Ma non ci sono soltanto i problemi della didattica. Ci sono a monte i problemi relativi alle possibilità di istituire l'insegnamento della PC. Risulta infatti che condizioni esterne, situazioni pratiche e aspetti intrinseci alla disciplina hanno un valore determinante ai fini dell'incremento o della contrazione nell'insegnamento della PC.

a) Tale rilievo è particolarmente presente nelle dichiarazioni di due studiosi inglesi, E. King e M. Sutherland. **King** informa come in *Inghilterra* negli anni '60 ci sia stata una corsa verso la istituzione di insegnamenti di PC in connessione con una generale espansione dell'insegnamento superiore e un rafforzamento nella preparazione degli insegnanti, tanto che non sempre si trovavano le persone già effettivamente preparate per impartire la disciplina. Ma il quadro attuale della situazione, come efficacemente delineato dalla **Sutherland** (Leeds), è attraversato da nubi minacciose.

La contrazione e la selezione dei finanziamenti, attuate nel Regno Unito negli ultimi anni, mettono a dura prova le possibilità di sviluppo nella ricerca e nell'insegnamento della PC. Essa infatti non è tra le discipline ritenute «di rilievo» da parte degli studenti, dei diplomati (graduates) e dei docenti in servizio, perché carente di un valore pratico ai fini della carriera scolastica, per la quale contano molto di più le metodologie, l'organizzazione curricolare e le varie tecniche che si sommano nella «competenza di una classe» (classroom competence), che costituisce la parola d'ordine della nuova moda di pedagogia scolastica. Né riscuote grande apprezzamento il sapere come questi stessi problemi pratici vengono risolti all'estero, perché si pensa che ciò risulterebbe di minor valore operativo per chi deve insegnare in Inghilterra. Per questi motivi è modesto il numero di studenti che seguono i corsi di PC, e ciò conduce a farne concentrare l'insegnamento solo in alcuni centri che assicurano una maggiore frequenza.

La Sutherland osserva inoltre che per lo più la PC viene associata a fini pratici o psicologico-morali (miglioramento della comprensione internazionale, tolleranza fra gruppi etnici), rispetto ai quali essa sviluppa un ruolo dipendente, mentre il livello accademico vorrebbe il gusto della ricerca comparativa per se stessa. A conclusione la studiosa inglese pone due domande: se i problemi illustrati siano specifici del sistema inglese, o se trovino riscontro negli altri sistemi d'istruzione, rivelando di non essere contingenti, ma tratti inevitabili della natura della PC.

b) Il contributo di **E.A. van Trotsenburg** ha una impostazione totalmente diversa rispetto a quello della Sutherland. Esso ci fornisce il quadro esatto dell'attività di insegnamento della PC nelle università di Klagenfurt

e Graz in *Austria*, con estrema precisione informativa circa l'organizzazione dei corsi, i loro contenuti e le forme finali di valutazione. Da questo punto di vista la comunicazione dello studioso austriaco è esemplare, perché consente al lettore una rappresentazione chiara del quadro operativo-didattico. Occorrerà in futuro stimolare e raccogliere in forma sistematica relazioni di questo tipo per delineare quadri complessivi essenziali circa l'insegnamento effettivo della PC. La CESE possiede ormai l'autorevolezza per promuovere una simile indagine a livello europeo elaborando un opportuno questionario. Le singole associazioni di ambito nazionale o linguistico possono preparare il terreno per l'area di propria competenza. Sulla scorta di tali prospetti in seguito si può affrontare la discussione critico-comparativa circa l'opportunità e la validità delle varie forme di organizzazione didattica.

Il primo dato confortante che emerge dal contributo di van Trotsenburg è che l'insegnamento della PC e la relativa partecipazione degli studenti in Austria sono in aumento. Meritano inoltre di essere notati i seguenti aspetti: la progressione dei livelli di proposta e di coinvolgimento partecipativo (lezioni, attività introduttive a quelle del seminario, lavori di seminario); l'ampiezza e l'articolazione dei temi di ricerca collimanti spesso con gli orizzonti più nuovi della problematica pedagogica; la continuità e l'innovazione degli argomenti, la dimensione mondiale delle zone controllate (dalla Jugoslavia alla Romania, dall'Australia al Giappone, dal Sudafrica agli Stati Uniti, dal Club di Roma al Brasile ecc.).

La potenziale estensione degli argomenti a tutta la problematica pedagogica e il controllo dei medesimi a livello mondiale configurano il compito complessivo della PC: elaborare la «summa» pedagogica su base informativo-problematica planetaria.

c) Una impostazione di natura sintetica rispetto ai due contributi precedenti caratterizza la riflessione di **Ferran Ferrer** (Barcellona, *Spagna*), il quale propone sia considerazioni generali, sia informazioni e osservazioni puntuali relative alla sua personale esperienza di docente.

Egli lamenta la eccessiva dipendenza della PC dalla storia dell'educazione e sostiene la necessità del raccordo con un più ampio ventaglio di scienze dell'educazione e l'esigenza della precisazione della peculiarità metodologica della disciplina, che risulta perdente se confrontata col più robusto sviluppo metodologico della Pedagogia Sperimentale.

Questo dell'insegnamento esplicito della metodologia comparativa agli studenti è un punto altamente controverso tra i docenti. La questione è di estrema importanza, perché vi è direttamente implicato l'effetto attrattivo o repulsivo dell'impatto degli studenti con la disciplina. Forse è opportuno al riguardo superare le risposte assolute del sì e del no, e farsi carico di proposte e indagini più articolate che tengano conto del livello degli studi (anni di corso), degli interessi di studio connessi ai diversi corsi di laurea, delle attitudini individuali e della metodologia di acquisizione (informativa-sistematica o induttiva).

Queste problematiche risultano presenti allo studioso catalano quando egli informa che c'è una netta separatezza di interessi tra studenti del mattino, decisamente orientati verso la pedagogia speciale, e studenti della sera, per lo più insegnanti di scuola elementare e media desiderosi di un aggiornamento generale.

Per tutti l'insegnamento della PC viene offerto come materia obbligatoria al quinto anno di corso nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Autonoma di Barcellona; ciò la qualifica positivamente sul piano accademico e assicura quella solida base di conoscenze pedagogiche generali necessarie per organizzare il controllo comparativo.

Forse anche a motivo di una oculata impostazione didattica, il numero degli studenti si è triplicato in cinque anni: dai 30 del 1982-83 ai 90 del 1986-87! Ciò corrisponde a una generalizzata espansione dell'interesse per la PC in tutta la Spagna, frutto in particolare della tenacissima azione sviluppata, a partire dagli anni '60, da Juan Tusquets.

Su questo argomento dei flussi di iscrizione le indicazioni offerte dalla Conferenza di Garda consentono di delineare il seguente bilancio a livello europeo: lieve flessione nei paesi di più lunga tradizione (v. Inghilterra e Germania Occ.); incremento, anche vivace, nei paesi con organizzazione più recente (v. Austria e Spagna).

d) Una forte *motivazione etica e civica* è posta alla base dell'insegnamento della PC da parte di **Z. Godler** di Zagabria (*Jugoslavia*), le cui riflessioni mettono in luce i decisivi effetti «pratici» di tale insegnamento affiancato da quello della antropologia culturale. Questi studi, infatti, facendo conoscere e apprezzare altre culture, promuovono sentimenti e atteggiamenti positivi tra i popoli, contrastano pregiudizi e ostilità e facilitano la mutua collaborazione. Questi orientamenti culturali devono essere necessariamente inseriti nei programmi di formazione degli insegnanti, perché i loro atteggiamenti diventano poi quelli dell'opinione pubblica.

La «praticità» che sta a cuore alla Godler è di natura comportamentale e investe la sfera affettiva, etica e sociale e non ha nulla a che vedere con quella che assilla gli insegnanti inglesi, che è di natura tecnico-metodologica e che sembra far loro smarrire il senso dei valori, degli atteggiamenti profondi e delle sfide di civiltà con cui si confronta drammaticamente oggi l'umanità, chiudendoli in un pragmatismo miope e in un «isolamento» per nulla «splendido».

In base al contesto motivazionale illustrato, la Godler sviluppa brevi ma importantissime indicazioni di critica didattica in ordine alla organizzazione dell'insegnamento della PC. Ella ritiene poco fruttuoso accostare gli studenti alla PC con corsi introduttivi generali di stile necessariamente informativo, per cui suggerisce di far affrontare argomenti specifici, significativi sul piano interculturale. Anche E. King è dell'avviso che l'insistenza sulle teorie e sulle metodologie proprie della PC sia dannoso e renda la disciplina esoterica.

e) Molti lamentano che la PC non sviluppi di fatto un efficace influsso sulle decisioni di politica scolastica. Questo non dovrebbe essere il caso dell'*Honduras*, dove Elisa Valle De Martinez Pavetti, docente di PC all'Università Nazionale dal 1966, è ora «ministra» dell'Educazione Pubblica.

L'insegnamento a Tegucigalpa è semestrale, copre 160 ore, di cui 40 teoriche e 120 pratiche (ricerca), ed è collocato a conclusione di tutti i corsi pedagogici, per cui può avvalersi di una solida base culturale specifica.

Il lavoro di ricerca viene organizzato con metodo individualizzato o per gruppi e si conclude con la descrizione critica del metodo impiegato. Le comparazioni prendono in esame esclusivamente i paesi dell'America Latina.

f) Per i giovani ricercatori e i nuovi docenti di PC **M. Vansteenkiste** (Anversa, *Belgio*) e **F. Pedró** (Madrid) congiuntamente avanzano la proposta che la CESE organizzi un *Programma di Formazione*, della durata di due anni, la cui attività perno sarebbe costituita da un viaggio di studio del sistema scolastico di un paese europeo della durata di una settimana. Le osservazioni dei partecipanti verrebbero raccolte e pubblicate in un volume ogni anno.

La seconda attività proposta consiste nella elaborazione di un giornale, due volte l'anno, mediante le relazioni dei partecipanti al Programma di Formazione su riforme, tendenze e problemi dell'educazione nei loro rispettivi paesi. Un Consiglio Esecutivo avrebbe la responsabilità di organizzare le attività programmate, di aiutare i partecipanti nelle ricerche e di valutarne i risultati.

Queste e altre simili proposte tendono a fare della CESE un centro propulsivo di attività informative e formative, di occasioni d'incontro, in cui le competenze degli studiosi più preparati vengano rese fruibili per chi si avvia agli studi comparativi, e di un continuo aggiornamento circa le situazioni educative nei vari paesi.

CONCLUSIONI

Le informazioni, le riflessioni e le proposte presentate alla Conferenza di Garda sembrano consentire i seguenti rilievi:

a) Resta grande la varietà degli scopi e dei metodi, talvolta in netto contrasto fra loro. Ciò richiede l'elaborazione di schemi concettuali comprensivi.

b) Si fa insistente l'esigenza che la PC concentri la sua attenzione sui processi educativi. Ciò vale a renderla più ... pedagogica e significativa per la generalità degli educatori.

c) La PC deve contribuire alla soluzione delle sfide culturali più recenti prendendo in esame l'educazione europeistica, mondialistica, ecologica e l'educazione al cambiamento.

d) Ai fini della comprensione e della cooperazione interculturale, per

il superamento dei pregiudizi etnici, è utile che lo studio della PC sia affiancato da quello dell'antropologia culturale. Nell'era della sfida atomica questi fini sono della massima «praticità», perché ad essi è legata la sopravvivenza stessa dell'umanità.

e) Si sta assistendo a un primo avvio di riflessione sui problemi dell'insegnamento della PC, e già si delinea una duplice fondamentale articolazione: 1) Condizioni generali esterne (economiche, di immagine, psicologico-motivazionali) che determinano l'incremento o la contrazione delle cattedre e della partecipazione degli studenti; 2) Organizzazione didattica (metodi e contenuti).

f) Per la CESE esistono possibilità di nuove forme di attività atte a intensificare e a canalizzare in forme sistematiche il flusso informativo e gli stimoli per una ricerca più estesa e approfondita.

BATTISTA ORIZIO

Brescia, 27 ottobre 1987

PARTE I RELAZIONI