

## LA COMPARAZIONE DELLE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE

CARMINE PISCOPO

*Università di Salerno, Italia*

La categoria della «**comparabilità**» è stata spesso utilizzata indebitamente per analizzare sistemi diversi, realtà differenziate, modelli contrapposti, metodi diseguali, senza aver esaminato preliminarmente i criteri logico-metodologici pertinenti, congrui e plausibili del confronto.

L'impossibilità di rinvenire in concreto identità, analogie, assonanze, affinità in due sistemi viventi è un dato acquisito per tutti i ricercatori ed in particolare per gli studiosi di scienze umane.

Come è possibile allora paragonare similarità, somiglianze, approssimazioni oppure contrasti, differenze, antitesi, diversità, variazioni, divergenze e diversificazioni?

L'epistemologo dell'educazione, al pari dello studioso di discipline poetico-prassiche, sa bene che la costruzione scientifica del modello euristico obbedisce a preliminari **canoni formali** assunti quali norme generali che funzionano **operativamente e logicamente** come criteri selettivi del «**comparabile**».

Lo studioso, in via propedeutica, dichiara i principi che regoleranno i **materiali** da comparare, gli schemi valoriali, gli assetti formali, il linguaggio assiomatizzato convenuto con le sue variazioni gergali, il sistema di orientamento teorico, l'orizzonte prognostico, prima di procedere alla raccolta sul campo degli elementi necessari ed utili all'indagine.

Su questo terreno, **ricerca, analisi e valutazione** s'impongono nel procedimento metodologico come tre momenti logicamente e cronologicamente ordinati per il vaglio e la scelta dei dati comparabili.

Solo mediante la preordinata **griglia formale valutativa** è possibile procedere al confronto di elementi di opposto segno, di realtà difformi, di fenomeni contrari, di procedure differenziate, di dati antitetici, di modelli conflittuali.

Ad un primo approccio teorico può sembrare agevole il paragone di due o più realtà o «**universi**» educazionali identici, simili o analoghi. In pratica, lo studioso è costretto a misurarsi con sistemi complessi, contrapposti e contrari in costante interazione, in correlazione interattiva e sovente in sovrapposizione di elementi eterogenei, disarticolati, diversificati.

Quando, ad esempio, vengono analizzate comparativamente due «**galassie**» educazionali di due o più Paesi, la scelta del comparabile rischia di disperdersi o addirittura di dileguarsi nella intricata complessità dei fattori e degli elementi che compongono l'«**educazionale**» se non viene assicurato un saldo legame allo schema di orientamento preliminare che demarchi chiaramente i confini, i limiti e la natura dei «**materiali**» da confrontare e, nel contempo, garantisca la congruità, la pertinenza e la rilevanza della selezione degli elementi significativi (**relevant data**) sottoposti alla analisi comparativa.

Solo a tale condizione, il differente, il vario, il difforme, il contrario potranno essere assunti come legittimi materiali paragonabili.

Per completare l'acceso esemplificativo precedente, il confronto tra realtà educativa americana e complesso formativo sovietico è possibile solo sulla base di elementi confrontabili difformi e, a volte, antitetici, a partire dagli assetti giuridico-istituzionali, per finire ai fattori differenziali di influenza socio-ambientale ed ideologico-politica.

Indubbiamente, nel settore di un presunto «**specifico educativo**», è più agevole evidenziare le sostanziali connotazioni di fondo ed effettuare confronti, analisi e valutazioni.

Non è difficile rilevare in due differenziati «**sistemi**» educativi le difformi procedure metodologico-didattiche, i diversi curricoli, le diseguali prassi, i divaricati schemi docimologici, i differenti sussidi didattici, i coefficienti, gli espedienti, i mezzi, le modalità, gli spazi, i tempi educativi di segno contrario, i vari contenuti culturali e la diversificata strutturazione delle sequenze «**matetiche**», per mettere in risalto efficienza, funzionalità, redditività e caratteri preferenziali dell'una o dell'altra realtà educativa scolastico-istituzionale.

In questo caso, appare chiaro che l'elemento analogico, il criterio di riferimento, il «**tertium comparationis**», non sono più costituiti dalla struttura, dal metodo educativo, dal sistema didattico, dall'organigramma matetico delle discipline, ma dall'efficienza e dalla redditività.

Più complesso e difficoltoso diventa il lavoro dell'epistemologo educativo allorché dovrà operare scelte di elementi, di dati, di fatti, di processi nell'ambito della più vasta realtà educazionale includente interrelazioni sistemiche e circolari di fattori vari socio-geo-politico-economico-culturali con forti rilevanti coefficienti educativi. Si pensi, ad esempio al ruolo educativo ed alle funzioni formative della famiglia, della comunità, dei partiti politici, delle chiese, dei gruppi organizzati, delle varie istituzioni sociali, delle organizzazioni sindacali, politiche, sportive e delle forme multivariate di autogestione del processo formativo e di alfabetizzazione e di acculturazione, soprattutto nelle società policentriche e nei megacontesti umani dell'India, della Cina, dei Paesi Arabi ed Africani.

Diventa addirittura arduo, se non impossibile, cogliere gli effetti, anche deleteri, svolti dai gruppi clandestini, da associazioni massoniche, da organizzazioni eversive e terroristiche sulla plasticità dell'opinione pubbli-

ca, sull'aggregazione dei consensi e delle adesioni favorevoli nelle frange giovanili e nelle comunità recessive ed indigenti.

Si richiede, quindi, al comparatista la revisione del «classico» assetto metodologico ritmato sulla quadruplica scansione della **descrizione, interpretazione, giustapposizione e comparazione** di ideazione hilkeriana, per rifondare il **modulo euristico e l'impianto epistemico** della metodologia comparata in educazione su nuovi vettori e su rinnovate coordinate scientifiche.

Si tratta di fissare e di assumere in maniera congruente e plausibile i criteri legittimanti la costruzione del comparabile.

In tale orizzonte, viene destituita di fondamento e di validità la concezione statica dell'oggetto di studio dell'educazione comparata, per aprire ad una prospettiva dinamica, interattiva, problematica e complessa.

Non vengono più paragonati sistemi scolastici, fenomeni formativi rigidi, realtà educative statiche bene consolidate ed oggettivamente osservabili, misurabili ed, in ultima istanza, riducibili pur sempre ad elementi «congeneri» di correlazione.

Di fronte a realtà educative complesse, uniche ed irriducibili il comparatista non può far ricorso al paradigma epistemico classico del confronto centrato sulle categorie di identità/contrasto, analogia/differenza, presenza/assenza, unità/pluralità, unicità/variazione, ma dovrà riformulare e ripensare altre «invarianze logiche» quali **utilità pratica, innovazione, redditività assoluta, proponibilità dei modelli, riproducibilità delle prassi educative, ottimizzazione delle procedure e delle tecniche metodologiche e/o improduttività, svantaggio, impraticabilità, incongruenza didattica, dissonanza politica, scarsa convenienza economica ecc..**

Per lungo tempo si è creduto di non poter comparare le disuguaglianze educative, considerate irriducibili *eo ipso* a «dati comparabili» univoci e congeneri.

Senza dubbio, alla frontiera delle innovazioni scientifiche, anche i criteri euristici per conoscere i fenomeni umani hanno subito uno scossone dirompente dalla teoria della relatività, dalla meccanica dei quanti, dalla teoria dei campi, dalla teoria generale dei sistemi, dalle analisi transazionali, dai tentativi di scoperta dell'«anti-materia», delle «particelle incantate», dei **mesoni W + Z**, del «**quark top**», dal capovolgimento dell'unità minima originaria dell'universo da «**struttura**» a «**processo**», dalla legge della correlazione equilibrante, dalle congetture transattive ed interattive, dalle ipotesi dello sviluppo circolare e discontinuo, dalla concezione organismica delle totalità fisiche, consolidando vieppiù la visione, eretica ed eterodossa, della **complessità** della realtà fisica ed umana.

Per la costituzione dei rinnovati statuti fondanti delle scienze empiriche perde validità il paradigma della moderna scienza galileiana centrata sulla misurazione quantitativa, sull'osservazione sistematica, sulla riprova sperimentale, sulle tecniche rigorose e sugli strumenti precisi di indagine.

Anche in Educazione Comparata, all'egemonia dei metodi di analisi

quantitativa è subentrata la fase del confronto per «**unità di comparazione**» **qualitative** che trovano la loro legittimazione nell'**approccio sistemico** di von Bertalanffy e di Rosnay, nell'**analisi del contenuto** di Berelson, del **controllo dei flussi** di Coombs, del **criterio dello sviluppo discontinuo**, dell'**analisi funzionalista**.

Saltano pure i metodi statistici e matematici come unici strumenti attendibili di conoscenza obiettiva e certa, per cedere il posto a forme di valutazione complessiva, di inferenze conoscitive, di analisi multivariate.

Con ciò non si vuole affermare che si possano, contrariamente a quanto accadeva in passato, paragonare incongruamente «**unità comparative**» assolutamente disomogenee e che non abbiano alcun elemento in comune.

Possiamo sostenere, invece, che le disuguaglianze educative possono essere correlate tra loro in virtù di elementi comuni e non comuni, in base ad un **criterio sovraordinato**, questa volta non più meramente quantitativo e che consenta il confronto non più secondo le congeneri caratteristiche **intrinseche** della realtà, dei fenomeni e dei processi educativi, ma in base a congetture e valutazioni **qualitative** esterne agli oggetti da correlare.

Certo, non si potrà comparare la scuola elementare italiana con le scuole professionali svedesi, per l'assoluta mancanza di elementi comuni e/o congeneri ai due tipi di scuola (procedure didattiche, articolazione organizzativa, struttura matematica delle discipline, ecc.).

È possibile, però, un'analisi comparativa tra le due realtà educative in base ad un «**tertium comparationis**» sovraordinato consistente in fattori generativi a più largo spettro analogico, quali, ad esempio, «**gratuità**», «**funzionalità all'equilibrio del sistema socio-politico prevalente**», «**obbligatorietà dell'aggiornamento dei docenti**», «**redditività educativa**», «**innovazione metodologica**», «**ricerca e sperimentazione**» oppure altri «**trends**» consolidati nella maggioranza dei Paesi del mondo, ossia in relazione a **criteri generalissimi** di ordine sociale, politico, antropologico, culturale, economico includenti chiari coefficienti educativi.

Siamo giunti al bivio della ricerca comparata di frontiera in cui la scelta coraggiosa dei comparatisti potrà imprimere una carica propulsiva innovativa feconda di un sicuro apporto al consolidamento dell'autonomo statuto epistemologico fondante una disciplina, qual è l'Educazione Comparata, che vanta oltre un secolo e mezzo di costruzione storica del suo paradigma scientifico all'interno delle scienze dell'educazione.