

Nicola S. Barbieri

# **La storia dell'educazione in prospettiva comparata**

Riflessioni teoriche e studio di casi:  
due tradizioni di ricerca a confronto

cleup

Prima edizione: dicembre 2013

ISBN 978 88 6787 165 0

© 2013 CLEUP sc

“Coop. Libreria Editrice Università di Padova”

via Belzoni 118/3 – Padova (tel. 049/8753496)

[www.cleup.it](http://www.cleup.it) - [www.facebook.com/cleup](http://www.facebook.com/cleup)

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (comprese le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati.

Immagine di copertina: raffigura la *Volksschule* (scuola popolare) di Stühlinger, quartiere di Friburgo (Germania). Verso la metà del XIX secolo, la scuola popolare tedesca fu presa a modello dai pedagogisti statunitensi incaricati dal governo federale di studiare le scuole e i metodi didattici della vecchia Europa, al fine di identificare quali caratteristiche avrebbe dovuto avere il nascente sistema scolastico statunitense.

# Indice

<i>Introduzione</i>	5
1. STORIA E NATURA DELL'EDUCAZIONE COMPARATA IERI E OGGI	7
1.1. L'educazione comparata ieri: una pratica di ricerca applicata	7
1.2. L'educazione comparata oggi: una disciplina accademica	8
1.3. La natura profonda dell'educazione comparata contemporanea	11
1.3.1. Il trasferimento	11
1.3.2. La traduzione	12
1.3.3. La trasformazione	14
2. LA PRATICA DELL'EDUCAZIONE COMPARATA OGGI E LA STORIA DELL'EDUCAZIONE	17
2.1. L'analisi dell'educazione comparata a livello macro	17
2.2. L'analisi dell'educazione comparata a livello micro	20
2.2.1. La comparazione tradizionale ristretta	20
2.2.2. La comparazione implicita	21
2.2.3. La comparazione random	22
2.2.4. La comparazione assente	23
3. L'INTER-RELAZIONE TRA STORIA DELL'EDUCAZIONE ED EDUCAZIONE COMPARATA: TRE CASI	25
3.1. Il caso della scuola nei campi profughi sotto l'egida dell'UNHCR	25
3.1.1. Inquadramento storico e politico del problema	25
3.1.2. Il caso Afghanistan	30
3.1.3. Il caso Thailandia	31

3.2. Il caso dello scautismo come esempio di <i>international education</i>	33
3.2.1. Premessa	33
3.2.2. Elementi di educazione “internazionale” nella proposta di Baden-Powell	36
3.2.3. Elementi di diffusione dello scautismo	39
3.2.4. Elementi di persistenza dello scautismo	44
3.2.5. Conclusioni	46
3.3. Un caso di trasferimento fallimentare: il portfolio nella cosiddetta “riforma Moratti”	47
3.3.1. Il portfolio nella cultura pedagogica anglosassone	48
3.3.2. Il portfolio come metodo innovativo	49
3.3.3. Vantaggi e svantaggi del portfolio come strumento di valutazione	52
3.3.4. Elementi di scenario per un trasferimento del portfolio in ambiti diversi da quello che lo ha generato	54
3.3.5. Una nuova concezione dell’apprendimento e delle competenze	55
3.3.6. Esigenza d’autenticità della valutazione	56
3.3.7. Nuove funzioni pedagogiche del portfolio	57
3.3.8. Tipologie e ambiti di diffusione del portfolio	60
3.3.9. Elementi problematici e limiti del portfolio	61
3.3.10. Il portfolio nella riforma dei cicli scolastici italiani del 2003	63
3.3.11. Conclusioni: il portfolio come caso di mancato trasferimento di un elemento della cultura pedagogica anglosassone al contesto italiano	64
 <i>Conclusioni</i>	 69
 <i>Bibliografia</i>	 71

## Introduzione

La storia dell'educazione è diventata una parte importante, e secondo alcuni preminente,<sup>1</sup> della storia della pedagogia.

L'educazione/pedagogia comparata è da qualche tempo un settore importante della pedagogia, specialmente nel mondo anglosassone (dove ci sono interi Dipartimenti o corsi di dottorato di *Comparative Education*) la cui ricerca è spesso intrecciata, necessariamente, con la storia in generale e con la storia dell'educazione e della pedagogia in particolare: la storia delle culture, la storia degli Stati nazionali, la storia dei sistemi scolastici ed educativi, la storia dell'immaginario sociale.

Tra le molte cose strane dell'accademia italiana, non sarà certo un caso che la storia dell'educazione e l'educazione comparata siano nello stesso settore scientifico-disciplinare, il vecchio M-PED/02.

---

<sup>1</sup> Questo testo riprende e approfondisce le considerazioni presentate al seminario del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE), tenuto a Ferrara, nei giorni 7-8 maggio 2013. Ringrazio di cuore i colleghi e maestri Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla per l'opportunità che mi hanno offerto.

Basti citare, a mero titolo d'esempio, E. BECCHI, *Introduzione*, in E. BECCHI (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987, e F. CAMBI, *Introduzione*, in *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2003.

L'educazione nasce come oggetto di ricerca ibrido, crocevia di prospettive e di punti di vista, al punto che dal secondo Novecento alla pedagogia tradizionalmente deputata alla produzione di discorsi teorici sull'educazione si sono affiancate, non in modo indolore, le "scienze dell'educazione".

In questo contesto complesso, pertanto, ha un senso interrogarsi sul ruolo non solo della storia dell'educazione e della pedagogia comparata separatamente intese come discipline del vasto continente della pedagogia, ma anche provare a fare il punto sulle loro reciproche relazioni e sulle loro – più e meno – strette interdipendenze, sia che queste siano dovute ai casi della storia, sia che siano esplicitamente teorizzate.

Il mio discorso prenderà quindi in esame, in particolare, sia la natura dell'educazione comparata oggi, che dal mio punto di vista in Italia è sempre una disciplina sottovalutata e sottoutilizzata, sia la sua pratica, cercando di vederla in relazione con le istanze della ricerca storica, in generale e in educazione/pedagogia. Infine, prenderò in esame tre casi, in cui ricerca storico-educativa e ricerca comparata hanno dato o possono dare frutti significativi.

# 1. Storia e natura dell'educazione comparata ieri e oggi

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

L'educazione comparata nasce, fin da Marc-Antoine Jullien e dal suo *Esquisse*,<sup>1</sup> come una ricerca esterna all'accademia (fino alla seconda metà dell'Ottocento inoltrato la pedagogia è debolissima, accademicamente parlando, in Europa e soprattutto in Italia) e riguardante le migliori pratiche educative “esterne” da importare in sistemi scolastici nazionali “interni”, visto che, appunto, i sistemi scolastici dei differenti contesti regionali e nazionali sono gli oggetti del sapere pedagogico più facili da confrontare sistematicamente. Fin dagli esordi, la ricerca comparata è condotta “per forza” in una prospettiva multidisciplinare, visto che necessita del contributo non solo delle discipline pedagogiche, ma anche di quelle geografiche, sociali, giuridiche, economiche.

L'educazione comparata nasce pertanto con un obiettivo marcatamente utilitaristico: i vari Victor Cousin, Horace Mann

---

<sup>1</sup> M.-A. JULLIEN, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, L. Coas, 1817. Una biografia di Jullien e la complessa genesi della sua opera si possono trovare in A. LEONARDUZZI, *Marc-Antoine Jullien “de Paris” (175-1848). La genesi della pedagogia comparativa*, La Nuova Base, Udine, 1977.

e Matthew Arnold<sup>2</sup> vanno all'estero su mandato politico preciso per raccogliere informazioni e organizzarle in rapporti o inchieste che possano risultare utili al decisore politico committente. Un approccio di questo genere procede prima con l'indagine di uno o più sistemi formativi, o di parti di essi, mettendone in evidenza gli obiettivi, i contenuti (saperi e discipline), i metodi didattici, le risorse economiche a disposizione, la legislazione e gli apparati istituzionali. In una fase successiva, i sistemi formativi così analiticamente descritti sono confrontati, mettendoli in relazione agli elementi esterni che li condizionano: i fattori geografici ed ecologici, i dati demografici, il tessuto economico, la rete dei rapporti sociali, il livello della decisione politica. Così accadde per esempio con l'introduzione della struttura della *Volksschule* di area germanica (prussiana) nel sistema scolastico statunitense, allora gli albori, alla metà dell'Ottocento.

L'educazione comparata di ieri si può dire racchiusa nello spirito della domanda che Michael E. Sadler diede come titolo alla sua opera che apre il Novecento dal punto di vista comparativo: “come possiamo imparare qualcosa che abbia valore pratico dallo studio dei sistemi di istruzione stranieri?”<sup>3</sup>

## 1.2. L'educazione comparata oggi: una disciplina accademica

Ma, dai primi del Novecento, l'educazione comparata si emancipa da quest'esordio applicativo, più legato alla politica scolastica che alla teoria pedagogica, e diventa una disciplina accademica, sia in Europa sia negli Stati Uniti, e come tale cambia la sua natura, a poco a poco, spingendosi sempre di più verso

---

<sup>2</sup> V. COUSIN, *Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particulièrement en Prusse*, 1832; H. MANN, *Report*, 1843; M. ARNOLD, *The Popular Education in France*, 1861; *Higher Schools and Universities in Germany*, 1874; *Special Reports on Educational Subjects*, 1911 (edizione a cura di Michael E. Sadler).

<sup>3</sup> M. E. SADLER, *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, Guilford, 1900.



il confronto tra i modelli pedagogici che sottostanno ai sistemi scolastici nazionali. La ricerca comparativa si avvale di un rigoroso riferimento empirico, nel senso che indaga e confronta le esperienze educative e/o formative nelle peculiari situazioni in cui sono attuate: ora come nella metà dell'Ottocento, lo studioso di pedagogia comparata è un professionista che conosce le lingue e non si accontenta di confrontare dati di secondo livello, ma si accerta personalmente dei problemi con adeguati periodi di permanenza presso i Paesi dei quali vuole comparare i sistemi scolastici. A testimonianza dell'antica origine "operativa", ancora oggi i risultati della ricerca comparativa, espressi sotto forma sia di dati quantitativi e statistici, sia di analisi qualitative ed interpretative, sono da considerarsi irrinunciabili per l'avvio di azioni di cooperazione internazionale che coinvolgano il livello formativo, e possono anche risultare estremamente utili per l'implementazione di politiche di riforma scolastica e di strategie di programmazione a vasto raggio e a lungo termine, anche all'interno di un determinato sistema.

Il metodo della ricerca comparativa ha dato luogo, accademicamente parlando, a una vera e propria "pedagogia comparata" come settore disciplinare autonomo, settorialmente distinto dalle altre aree disciplinari del sapere pedagogico, aggregandosi intorno a questa definizione:

L'educazione comparata è una disciplina di ricerca che punta alla scoperta di nuove informazioni di natura sia teoretica sia pratica per mezzo della comparazione tra due o più sistemi educativi in uso in differenti Paesi, in differenti regioni o in differenti periodi storici; la comparazione consiste nell'identificare ed analizzare le somiglianze e le differenze tra differenti sistemi educativi [...] La comparazione può essere applicata sia a Paesi, regioni geografiche o differenti lingue, sia anche a differenti periodi storici.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A. VEXLIARD, *La pédagogie comparée: Méthodes et problèmes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967; traduzione italiana *La pedagogia comparativa*, a cura di B. ORIZIO, La Scuola, Brescia, 1972.

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

Seguendo Robert Cowen,<sup>5</sup> dal quale parafrasiamo liberamente, l’educazione comparata non è più solo un mero modo di vedere le cose educative (magari in un’ottica utilitaristica e applicativa), non è solo uno sforzo di doppia comprensione (mettendo due sistemi scolastici a confronto, si deve fare lo sforzo di comprenderli entrambi), ed è anche qualcosa di diverso dalla produzione di ricerca comparata prodotta da altre agenzie internazionali per altri scopi.<sup>6</sup> Non ha lo scopo di rimettere insieme i cocci di qualcosa di educativo quando si è rotto, non è solo una branca degli studi di politica scolastica (anche se se ne nutre), non è meramente riconducibile alla sociologia dell’educazione (anche se ne utilizza certamente i risultati), o alle scienze politiche, o alla storia; non ha ancora ceduto alla ristretta prospettiva di lavorare con una e una sola metodologia di ricerca,<sup>7</sup> non ha mai accettato

---

5 R. COWEN, *Introduction*, in H. ERTL (a cura di), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006, pp. 12-13.

6 Stiamo pensando alla Banca Mondiale, al General Agreement on Trade in Services (GATS), all’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, OCSE nell’acronimo delle parole inglesi).

7 Per il problema della metodologia della ricerca in ambito comparativo si vedano le teorie contrapposte di Friedrich Schneider (cfr. F. SCHNEIDER, *Triebkräfte der Paedagogik der Völker*, s. l., 1947; traduzione italiana *Pedagogia dei popoli. Introduzione alla pedagogia comparata* (a cura di Mauro Laeng), Roma, EP/SAIE, 1969-1, 1973-2) e George Bereday (cfr. G. Z. F. BEREDAY, *Comparative Method in Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964; traduzione italiana *Il metodo comparativo in pedagogia*, a cura di B. ORIZIO, La Scuola, Brescia, 1969).

passivamente la posizione assai seducente ma facilmente autodistruttiva di reclamare per sé uno status disciplinare nei termini fissati una volta per tutti dalla crema dei filosofi dell'educazione di area anglosassone, magari di orientamento analitico, quelli che negli anni Sessanta credevano di avere scoperto la chiave di volta di ogni discorso pedagogico, analizzandone di volta in volta o i concetti, o i valori di verità degli enunciati, o le teorie.

### **1.3. La natura profonda dell'educazione comparata contemporanea**

L'educazione comparata come disciplina accademica – seguiamo sempre il ragionamento di Robert Cowen - si fonda su tre attività fondamentali, che sono al tempo stesso anche i suoi obiettivi a breve e lungo termine: il trasferimento, la traduzione e la trasformazione.<sup>8</sup>

#### *1.3.1. Il trasferimento*

Il trasferimento è alla base dell'educazione comparata, che come abbiamo detto è nata per trasferire pratiche educative ritenute più valide in altri contesti. L'esempio che abbiamo fatto prima della *Volksschule* prussiana trasferita negli Stati Uniti è forse un esempio di trasferimento riuscito, ma la storia dell'educazione, comparata e non, è lastricata di trasferimenti non riusciti, il più clamoroso dei quali è il fallimento della scuola primaria di stampo deweyano proposta per la neonata Turchia di Mustafà Kemal, desiderosa di modernizzarsi e di svincolarsi da una tradizione percepita, dai "Giovani Turchi" riformatori, come un'autentica palla al piede per lo sviluppo socioeconomico e culturale del Paese uscito dal collasso dell'Impero ottoma-

---

<sup>8</sup> R. COWEN, cit., p. 13.

no.<sup>9</sup> Con una parola meno brutale e più soft dal punto di vista semantico, alcuni comparatisti, tra cui David Phillips, parlano di “cross-national attraction in education”,<sup>10</sup> per indicare il fatto che sia le politiche sia le pratiche educative interne a uno Stato nazionale spesso risentono di rimasticamenti più o meno espliciti e consapevoli di elementi provenienti da un contesto (politico, teorico, pratico) esterno. Non solo: nell’attuale contesto internazionale, spesso i ripensamenti interni sono richiesti da motivazioni esterne non identificabili elementi provenienti dagli Stati nazionali tradizionalmente intesi, ma da quelli che sempre Cowen chiama “una forma di compressione del potere politico ed economico in modelli di comportamento educativo”.<sup>11</sup> Basti pensare alla ricaduta dei test OCSE-PISA sui sistemi scolastici nazionali e sulla loro influenza nel produrre quel particolare tipo di discorso pedagogico che potremmo chiamare “riforma dell’istruzione”.<sup>12</sup>

### 1.3.2. La traduzione

La traduzione è in realtà l’effetto del trasferimento, secondo Cowen, perché ogni elemento trasferito si modifica nella sua

---

<sup>9</sup> Si veda a questo proposito un inedito John Dewey comparatista, alle prese con lo studio dei sistemi educativi nei paesi che hanno conosciuto processi rivoluzionari; il testo di riferimento è J. DEWEY, *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World (Mexico, China, Turkey)*, 1929.

<sup>10</sup> K. OCHS – D. PHILLIPS, *Towards a Structural Typology of Cross-national Attraction in Education*, Educa, Lisbona, 2002, ma più recentemente anche H. ERTL (a cura di), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006, e in particolare V. RUST, *Foreign Influences in Educational Reform*, in H. ERTL (a cura di), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006, pp. 23-34.

<sup>11</sup> R. COWEN, cit., p. 13.

<sup>12</sup> K. H. GRUBER, *The German “PISA-shock”: Some Aspects of the Extraordinary Impact of the OECD’s PISA Study on the German Education System*, in H. ERTL (a cura di), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006, pp. 195-208.

stessa natura, si “traduce” in qualcosa d’altro: non è una semplice “traslazione”, come farebbe dire una traduzione piuttosto letterale del termine inglese, quanto un vero e proprio cambiamento dell’elemento trasferito. Quando le pratiche di educazione “socialista” di ascendenza sovietica si mossero verso altri contesti, per esempio la Cina di Mao Zedong, si modificarono significativamente, e non furono meramente “trasferite” o “traslate”. Gli esempi precedentemente fatti di trasferimento non avvenuto posso anche essere letti come casi di mancata traduzione. In alcuni casi, la traduzione non è un fenomeno indolore, come per esempio nel caso, immediatamente successivo all’unificazione politica delle ex due Germanie, della traduzione di una nuova pratica educativa (quella dell’ex Germania occidentale) in un nuovo contesto (quello dell’ex Germania orientale), nel quale era avvenuto un caso di vera e propria estinzione del potere statale in materia educativa, e dove forme nascenti di auto-organizzazione furono stroncate sul nascere da una massiccia importazione/imposizione del modello occidentale.<sup>13</sup> Per il comparatista, la domanda è: come questo particolare esempio di traduzione di pratiche educative può essere compreso? Quali sono i fattori, i motivi, gli aspetti caratteristici di quest’esempio, rispetto ad altri esempi? È chiaro che per capire da un punto di vista comparatistico il fenomeno dell’attrazione trans-nazionale è necessaria una conoscenza storica approfondita, non solo della storia del sistema educativo di tutte le “nazioni” eventualmente coinvolte, o delle sue politiche educative, ma anche della storia dell’educazione più in generale (dell’immaginario, per esempio), e ovviamente della storia economica, sociale e culturale dei contesti tra i quali

---

<sup>13</sup> Val Rust, nel corso di Comparative Education tenutosi alla Graduate School of Education dell’Università di California a Los Angeles, nel trimestre autunnale dell’anno accademico 1992-1993, raccontava ai suoi studenti (tra cui chi scrive) i suoi studenti di comparatista proprio in quel contesto: il suo sguardo disincantato di studioso libero da vincoli politici appariva al nuovo potere politico come un pericoloso sostegno a elementi del vecchio regime.

avviane l'attrazione.<sup>14</sup> Il ruolo del comparatista è comprendere intellettualmente un fenomeno, ancora prima di agire eventualmente come consulente di un potere politico desideroso di affidare una riforma del sistema educativo a una base di dati scientificamente raccolti e capaci quindi di legittimare in modo forte la necessità di dare una “nuova forma”<sup>15</sup> a un aspetto o alla totalità del sistema scolastico.

### 1.3.3. *La trasformazione*

Terzo e ultimo obiettivo, costante e definitivo, del lavoro accademico di ricerca comparativa è stato ed è tuttora la trasformazione. Questo termine va però utilizzato nel suo significato teoretico: l'educazione comparata non ha infatti lo scopo prioritario di promuovere la pace nel mondo o di migliorare la reciproca comprensione internazionale,<sup>16</sup> anche se molti studiosi di educazione comparata hanno enfatizzato, nella loro agenda di ricerca, il cambiamento, l'emancipazione, e talvolta anche la rivoluzione. L'educazione comparata oggi ha invece lo scopo di studiare le condizioni in perenne mutazione della modernità (o contemporaneità o post-modernità che dir si voglia) e “le morfologie mutanti delle forme dell'istruzione e dell'educazione”.<sup>17</sup> Quanto queste mutazioni sono collegate tra loro, e come, è compito dello studioso di pedagogia comparata stabilirlo, affidandosi a punti di vista che possono essere anche molto differenziati, dalla sociologia all'antropologia culturale, dalla scienza politica alla storia dell'educazione o alla storia *tout court*. Che i risultati di quest'attività interpretativa sulla trasformazione possano poi anche avere delle derive applicative, cioè essere usate per

---

<sup>14</sup> R. COWEN, cit., p. 14.

<sup>15</sup> Questo è il significato “nobile” del termine “riforma”.

<sup>16</sup> Si può pensare che l'educazione comparata oggi serva però anche a questo, e certamente lo pensa G. PAMPANINI, *Critical Essay on Comparative Education*, CUECM, Catania, 2004, *passim*.

<sup>17</sup> Cowen, Robert, cit., p. 14.

trasformare (riformare) qualcosa, è possibile, ma esula dalla natura della ricerca comparata, che non è una disciplina militante, anche se uno studioso di educazione comparata può essere un intellettuale organico, come ad esempio Carlos Alberto Torres dell'Università di California a Los Angeles.

Dopo avere chiarito per sommi capi alcune questioni di educazione comparata (natura, metodi, ragioni), siamo ora pronti a fare un passo in avanti, andando a vedere dove e come l'educazione comparata e la storia dell'educazione intrattengono rapporti.





## 2. La pratica dell'educazione comparata oggi e la storia dell'educazione

Come abbiamo detto, l'educazione comparata è nata per confrontare sistemi scolastici nazionali, ma ha poi notevolmente allargato i suoi orizzonti, sia a livello macro sia a livello micro.

### 2.1. L'analisi dell'educazione comparata a livello macro

A livello macro, non posso non ricordare l'affascinante sintesi di Lê Thành Khôi,<sup>1</sup> secondo il quale scopo del lavoro della ricerca comparata è il tentativo di ricostruire scientificamente il “dialogo tra le culture e le civiltà”, al fine di pervenire ad una “teoria generale dell'educazione”.<sup>2</sup> Il modello di analisi generale prevede che le “relazioni internazionali” sono esprimibili in un modello a sette fattori: 1. popolazione e linguaggi; 2. ambiente naturale; 3. mezzi di produzione; 4. idee e valori; 5. strutture e

---

<sup>1</sup> Lê Thành Khôi, *L'éducation. Culture et Sociétés*, Publications de la Sorbonne, Parigi, 1991; traduzione italiana *L'educazione, Culture e società* (a cura di Giovanni Pampanini), Latessa, Catania, 1996 (prefazione di A. VISALBERGHI); *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*, Nathan-Unesco, Parigi, 1995; *Toward a General Theory of Education*, in P. ALTBACH – G.P. KELLY (a cura di), *New Approaches to Comparative Education*, University of Chicago Press, Chicago, 1986, pp. 215-232.

<sup>2</sup> G. PAMPANINI, *Critical Essay on Comparative Education*, CUECM, Catania, 2004, p. 59.

movimenti socio-politici; 6. grandi personalità (individui “cosmico-storici”); 7. pratiche educative e istruzione. La civiltà diventa pertanto l’unità di analisi, e per civiltà lo studioso vietnamita intende “una serie di relazioni economiche, sociali, culturali e politiche che caratterizzano una determinata comunità umana in un certo tempo e in un certo spazio”. La nozione di civiltà è più ampia della nozione di “società” (come, ad esempio, è accaduto nell’età ellenistica: la “civiltà greca” era molto più ampia e diffusa rispetto alla “società greca”) e anche della nozione di “cultura”, che l’antropologia culturale e sociale preferiscono legare a contesti locali.<sup>3</sup> Le “unità di analisi” proposte da Lê Thành Khôi sono le civiltà euro-cristiana, arabo-islamica, comunitario-africana, indiana, cino-giapponese.<sup>4</sup>

Dagli anni Novanta ad oggi, però, si è vista una tale accelerazione nelle relazioni internazionali che il modello proposto da Lê Thành Khôi risulta insufficiente. Anche le tradizionali concezioni sulle “regioni” del mondo (basate su lingua, religione ed etnia) sono saltate.<sup>5</sup> Nuovi aspetti economico-finanziari e politico-militari hanno profondamente modificato sia le relazioni internazionali, sia le relazioni sociali.<sup>6</sup> Le tendenze alla globalizzazione fanno sì che si debbano proporre nuove regioni, identificate sia dall’appartenenza geografica, determinata da fattori naturali, sia dall’appartenenza culturale, reperita secondo modelli economici e/o religiosi, tenendo però presente che questa duplice appartenenza è stata in tempi relativamente brevi fortemente modificata. Per questo Giovanni Pampanini, forse l’interprete più coraggioso del pensiero di Lê Thành Khôi in Italia, ritiene che, se dal punto di vista epistemologico l’unità di analisi di Lê Thành Khôi possa essere ancora ritenuta valida e feconda, proprio sulla scorta delle sue indicazioni metodologi-

---

<sup>3</sup> Ivi, p. 60.

<sup>4</sup> *Ibidem.*

<sup>5</sup> G. PAMPANINI, cit., pp. 61-63.

<sup>6</sup> Ivi, pp. 68-69.

che è possibile perfezionare la sua visione del mondo, mediante una nuova teoria regionale che renda appunto conto di una nuova polarizzazione regionale. Le otto nuove aree identificate sono 1. USA, Canada, Australia e Nuova Zelanda: il cosiddetto “Iper-Occidente”; 2. Sud-Est asiatico (Giappone, Cina, Coree, ...): l’area confuciana; 3. India e Asia centromeridionale: l’area indiana; 4. Asia centrale: l’area turco-mongola; 5. Medio Oriente: l’area arabo-musulmana e israelo-ebraica; 6. Bacino mediterraneo (Europa, Russia e Vicino Oriente): l’Occidente propriamente inteso; 7. Africa subsahariana: l’area comunitario-tribale; 8. America Latina: l’area indo-latina.<sup>7</sup>

Nell’analisi delle diverse nuove macro-aree regionali e delle singole aree nazionali venute alla ribalta nell’ultimo ventennio (si pensi per esempio all’area dell’ex Jugoslavia), possiamo principalmente tenere conto, come focalizzazione dell’indagine, di un elemento economico (la distribuzione delle risorse), di un elemento sociale (l’inclusione o meno dei nuovi soggetti sociali emergenti), di un elemento politico (il cammino per il consolidamento e/o l’implementazione dei principi della democrazia rappresentativa, con particolare attenzione ai concreti meccanismi di gestione del potere e alle loro degenerazioni, per esempio i fenomeni di corruzione) e infine di un elemento pedagogico (quali tendenze sono in atto nei sistemi educativi, con particolare attenzione alla dialettica pubblico/privato).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Ivi, p. 70.

<sup>8</sup> Tutto il secondo capitolo della citata opera di Giovanni Pampanini è dedicato all’apporto di dati empirici alla nuova teoria regionale proposta. Pampanini è tornato sul tema anche recentemente con il volume *A Dialogue among Civilizations. World Philosophy of Education – An Essay*, CUECM, Catania, 2012, nel quale cerca di utilizzare i dati dell’analisi comparativa in una chiave di filosofia globale dell’educazione.

## 2.2. L'analisi dell'educazione comparata a livello micro

Dobbiamo però francamente confessare che, nella corrente pratica dell'educazione comparata, e specialmente nell'area anglosassone, queste macro-sintesi sono state da tempo abbandonate, perlomeno nell'ambito della ricerca professionale. Questo è comprensibile, vista l'estrema difficoltà di maneggiare con perizia i dati relativi ad ambiti di ricerca così vasti, anche se, da un altro punto di vista, non possiamo non notare come sintesi di questo tipo risulterebbero assai utili per la formazione di una visione diversa riguardo alle relazioni tra le civiltà, visto che, se questa visione è lasciata alle scienze politiche (e in particolare a certa "scienza" politica), finisce per produrre immagini artefatte di "scontri" tra le civiltà, mettendo tra parentesi gli aspetti di prossimità e di dialogo.<sup>9</sup>

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

### 2.2.1. *La comparazione tradizionale ristretta*

Questa modalità di comparazione, che considera appunto la tradizionale esistenza di due contesti ben definiti da analizzare e da mettere a confronto, non avrebbe niente di curioso, se non il fatto che sempre di più, anziché comparare sistemi scolastici nazionali, si esaminano loro peculiari aspetti, spesso interconnessi con problematiche storico-sociali di notevole impatto: ecco perché utilizzo l'aggettivo "ristretta".

---

<sup>9</sup> Ci riferiamo in particolare ai danni culturali prodotti per esempio da tesi come quelle "dello scontro tra civiltà" di Samuel P. Huntington, specie se male interpretate.

Nel numero 1 del 2003 della “Comparative Education Review” compaiono ben due articoli di questo tipo, uno relativo alle scuole per i ragazzi neri nel periodo della segregazione razziale, negli Stati Uniti meridionali e in Sudafrica<sup>10</sup>, firmato da Vanessa Siddle Walker, professoressa di scienze sociali alla Emory University, e Kim Nesta Archum, allora dottoranda di ricerca di studi sociali presso la stessa Università, e un altro relativo ai fenomeni di “contestazione” del curriculum proposto per la scolarizzazione di bambini e delle bambine nativi/e in Australia e negli Stati Uniti,<sup>11</sup> redatto da Anne Hickling-Hudson, ricercatrice confermata di pedagogia presso la Queensland University of Technology in Australia, e da Roberta Ahlquist, professoressa di didattica presso la California State University di San Josè.

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

### 2.2.2. *La comparazione implicita*

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

È questo il caso di un articolo pubblicato sul n. 1 del 2003 della CER in cui ci si occupa delle scuole di comunità in Brasile,

---

<sup>10</sup> V.S. WALKER – K. N. ARCHUM, *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 21-40.

<sup>11</sup> A. HICLING-HUDSON – R. AHLQUIST, *Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the United States: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies*, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 64-89.

argomento svolto senza un apparente altro termine di paragone: in realtà, nell'introduzione, Adjoa Florência Jones de Almeida, allora docente a contratto presso un Master in Education gestito dall'International and Transcultural Department del Teachers College della Columbia University colloca il discorso in un quadro macrocomparativo tra Stati Uniti e Brasile, stati multiculturali e federali.<sup>12</sup> Questo è il motivo del titolo scelto, "svelando lo specchio": se non si toglie il velo allo specchio, l'uno Stato (declinato anche come sistema scolastico nazionale e, in una maggiore focalizzazione analitica, come sistema scolastico di comunità) non riuscirebbe a capire che in realtà si sta rispecchiando nell'altro.

### 2.2.3. *La comparazione random*

Molti articoli, spesso redatti da almeno due autori, presentano la comparazione di due o (molto raramente) più sistemi scolastici, o aspetti parziali di essi, di diversi Stati nazionali, e questo modo di procedere non sembra certamente innovativo, ma parrebbe la prassi che Thomas Kuhn definirebbe la "scienza normale": quello che ci si aspetta da una rivista d'educazione comparata. Quello che fa specie è che spesso gli oggetti scelti per la comparazione sembrano essere del tutto scelti a caso, per esempio per il fatto di non avere alcuna apparente relazione significativa: il sistema scolastico statunitense è messo a confronto con quello delle isole Tonda, la formazione degli insegnanti in Gran Bretagna è comparata con quella degli insegnanti del Kenya o dallo Zambia, e avanti di questo passo.

In questi casi, certamente "comparativi" nei metodi ma piuttosto stravaganti nei contenuti, la scelta della comparazione sembra nascere, approfondendo la questione, più da interessi

---

<sup>12</sup> A. F. JONES DE ALMEIDA, *Unveiling the Mirror: Afro-Brazilian Identity and the Emergence of a Community School Movement*, in "Comparative Education Review", vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 41-63.

comuni dei ricercatori coinvolti nella comparazione, che da elementi socioculturali precisi: la possibilità di viaggiare e partecipare a congressi e conferenze internazionali mette in relazione le persone, e queste possono sviluppare comuni interessi nel comparare i rispettivi sistemi scolastici nazionali, anche se questi non hanno alcuna relazione significativa tra di loro. Questo tipo di comparazione nasce quindi prima da reciproche conoscenze dei ricercatori, da un elemento soggettivo, e solo in un secondo momento diventa un progetto di ricerca più preciso e più accademicamente appetibile.

#### 2.2.4. *La comparazione assente*

Questo è certamente il caso più curioso dei quattro presentati, visto che nella CER compaiono praticamente in ogni numero articoli che presentano ricerche nelle quali apparentemente non si compara niente, ma ci si limita a prendere in considerazione un aspetto specifico del sistema scolastico di uno Stato nazionale, e di descriverlo e di interpretarlo, senza che appaia (se non in forma assai vaga) un benché minimo termine di paragone.

Nel n. 2 del 2005 della CER, per esempio, abbiamo due esempi di questo tipo di ricerca. In un primo caso, Gita Steiner-Khamsi, professoressa d'educazione comparata e internazionale al Teachers College della Columbia University di New York, tratta del tema del sistema dei voucher per la formazione dei docenti nella Mongolia post-socialista,<sup>13</sup> rimanendo all'interno della storia e del sistema scolastico mongolo. Si potrebbe arguire che il caso riguarda la ricerca comparata perché il sistema dei voucher è un classico caso di trasferimento-traduzione-trasformazione di un elemento "pedagogico" da un contesto (l'iper-Occidente privatizzatore) all'altro (uno Stato dell'area turco-mongola di

---

<sup>13</sup> G. STEINER-KHAMSİ, *Vouchers for Teacher Education (Non)Reform in Mongolia: Transitional, Postsocialist or Antisocialist Explanation?*, in "Comparative Education Review", vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 148-172.

recente de-comunistizzazione), tuttavia l'articolo appare a prima vista più un testo di storia dell'educazione, che di educazione comparata, visto che, per trattare l'oggetto (tipico della politica scolastica), si ricorre a una massiccia analisi dei fenomeni storici che ne hanno preceduto l'introduzione.

In un secondo caso, Tanja Sargent, allora dottoranda in sociologia dell'educazione dell'Università della Pennsylvania, e Emily Hannum, sociologa della stessa Università, parla della soddisfazione per il lavoro dei docenti di scuola primaria nella Cina rurale nord-occidentale:<sup>14</sup> anche in questo caso, ad una prima lettura non si riesce a capire dove stia l'aspetto comparativo, visto che i dati si riferiscono a un unico contesto; in questo caso, saremmo nel campo più propriamente della ricerca didattica.

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

Alla luce di queste considerazioni, nelle quali speriamo di avere dato qualche elemento per la comprensione delle odierne tendenze in fatto di educazione comparata, presentiamo adesso tre casi di ricerca nata nell'ambito dell'educazione comparata che possono però risultare esemplificativi anche per la storia dell'educazione.

---

<sup>14</sup> T. SARGENT – E. HANNUM, *Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China*, in "Comparative Education Review", vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 173-204.



### 3. L'inter-relazione tra storia dell'educazione ed educazione comparata: tre casi

#### 3.1. Il caso della scuola nei campi profughi sotto l'egida dell'UNHCR

Un caso molto interessante di storia dell'educazione in prospettiva comparata è a mio avviso il caso della scolarizzazione dei bambini e delle bambine rifugiati nei campi profughi gestiti sotto l'egida dell'Alto Commissariato per i Rifugiati delle Nazioni Unite (United Nation High Commissioner for Refugees – UNHCR), trattato in un articolo apparso sul numero 2 della CER del maggio 2005, firmato da Tony Waters, professoressa associata di sociologia presso la California State University a Chico, e Kim Leblanc, allora laureata in un programma di scienze sociali della medesima università.<sup>1</sup>

##### 3.1.1. *Inquadramento storico e politico del problema*

Dopo una disamina (peraltro poco accurata) del concetto di Stato nazionale e della sua importanza nella costituzione dell'identità individuale e collettiva, le autrici fanno una disamina storica delle tipologie di “campo profughi” nate nel corso del Novecento: da entità temporanee, la cui azione di cura era

---

<sup>1</sup> T. WATERS – K. LEBLANC, *Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State*, in “Comparative Education Review”, vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 129-147.

focalizzata sulla rapida risposta ai bisogni primari (cibo, acqua, ricovero, sanità), sono diventati a poco a poco entità sempre meno temporanee, generando bisogni di carattere secondario, quali ad esempio l'istruzione dei bambini in essi ricoverati (spesso nati nei campi stessi).

Quindi, attualmente, le politiche per i campi profughi necessariamente vanno oltre le basilari necessità umane di assistenza fisiologica, e questo in modo particolare nel caso dei bambini e delle bambine, la cui socializzazione nei campi avrà certamente effetti a lungo termine su quello che diventeranno da adulti. Nonostante il problema della scolarizzazione elementare come forma di assistenza venga ovviamente dopo i problemi della mortalità e delle malattie, l'istruzione è un problema sentito dai profughi stessi, dai paesi ospitanti, dalle Organizzazioni Non Governative (ONG) e dai grandi sponsor umanitari. Capita per esempio che spesso i profughi comincino a organizzare in modo autonomo delle forme di "scuola", con risorse molto limitate, anche prima che arrivi assistenza "ufficiale" da parte delle ONG, dei governi e/o delle organizzazioni internazionali. Malgrado la chiara richiesta di istruzione negli insediamenti dei profughi, la fornitura di un servizio di scolarizzazione si adatta con difficoltà al modello di "aiuto" portato avanti dalle organizzazioni di assistenza internazionali. Questo è in larga parte dovuto al fatto che le organizzazioni internazionali si basano su standard operativi sviluppati principalmente da organizzazioni mediche e sanitarie, la cui filosofia implicita presume che le comunità siano governate da leggi naturali e che il provvedere agli immediati bisogni di sopravvivenza sia tutto ciò che i popoli colpiti chiedano o desiderino.<sup>2</sup>

Nonostante queste limitazioni intrinseche nel modello assistenziale per un programma di scolarizzazione, dagli anni Novanta la scolarizzazione è stata inclusa, sebbene a fatica, all'interno dei progetti dei servizi essenziali di assistenza umanitaria

---

<sup>2</sup> Ivi, pp. 134-135.

garantiti a livello internazionale. In termini politici, in aggiunta al modello medico focalizzato sulla sopravvivenza immediata, i rifugiati erano visti anche come “parte di una comunità”: tale criterio consisteva in un approccio basato sui diritti, al fine di consentire servizi sociali e programmi d’istruzione ai bambini rifugiati. L’UNHCR mette meglio a fuoco questo approccio, sulla base della Convenzione dei diritti dei bambini (approvata nel 1989), utilizzata come supporto alla cornice normativa per il proprio lavoro con i bambini rifugiati. La protezione internazionale è riconosciuta come un insieme di azioni per difendere e promuovere i diritti delle persone che forzatamente si trovano al di fuori del loro paese, i quali non possono più beneficiare della protezione del loro governo. Il servizio sociale e i programmi d’educazione per i bambini rifugiati sono giustificati dal fatto che i bambini fuggiti dal loro paese sono spesso traumatizzati e le routines scolastiche sono viste come qualcosa che può portare benessere psicofisico: una delle ragioni per supportare l’istruzione, all’interno di un contesto d’emergenza, è dunque anche quella di diminuire l’impatto psicologico e sociale di eventi disorientanti.

UNHCR, associando questa attenzione al benessere psicosociale e alla scolarizzazione alle frequenti richieste politiche di rimpatrio volontario, nel 1995 è pervenuto ad una linea guida che prevede l’integrazione del diritto del bambino nella scolarizzazione con soluzioni pratiche relative al curriculum e i metodi pedagogici da utilizzare:

Il programma della scolarizzazione dovrebbe seguire il principio di un’istruzione che tenga conto di un rimpatrio volontario, con docenti profughi che provvedano ad un tipo di istruzione familiare, usando, nell’insegnamento, una lingua familiare. Il programma dovrebbe seguire il curriculum base del paese o dell’area di origine. Se il rimpatrio è ritardato, dovrebbe esserci una discussione fra gli educatori profughi e quelli governativi, relativamente all’introduzione di un “curriculum misto” che “tenga conto di entrambi i modi”, introducendo elementi del curriculum del paese ospite, quando questo è sostanzialmente diverso. Se il ritorno è ulteriormente ritardato o se si arriva ad un insediamento di tempi più lunghi, il

curriculum del paese ospite può essere adottato previo un mutuo consenso..... Una ragione primaria per sostenere i programmi di scolarizzazione dei profughi, e di farlo il più presto possibile [...] è di conseguenza psicosociale. I bambini recuperano un equilibrio emotivo trovandosi insieme a giocare e a studiare [... Quindi,] la scolarizzazione e la formazione possono contribuire alla soluzione duratura di “un rimpatrio volontario”, dando ai bambini le competenze, le abilità e la stabilità emotiva per rientrare con successo nel sistema educativo dei loro paesi di origine.<sup>3</sup>

Le tradizionali basi della scolarizzazione, fondate sulla cultura dello Stato nazionale che funge da fondamento logico, nel caso dell'istruzione dei bambini profughi vengono però meno, mettendo a rischio le attività scolastiche come l'alfabetizzazione, la matematica di base e l'educazione civica. Anche discipline come la storia, le scienze, la religione, la musica e la storia delle arti - che implicano la formazione di una crescente identità nazionale - rischiano di essere difficilmente inserite nel curriculum. La causa di questo sembra essere dovuta al fatto che la scolarizzazione effettuata nei campi profughi è spesso fatta su una base ad hoc, incentrata sui bisogni immediati come l'assistenza per lo stress psicosociale o il rimpatrio volontario, senza riferimenti compatibili con gli standard base per il raggiungimento degli obiettivi normalmente perseguito dalle scuole.<sup>4</sup>

Si tratta infatti di processi d'istruzione che accadono in uno pseudo-stato (il campo profughi protetto dall'UNHCR e da esso politicamente garantito), nel quale diversi attori hanno diversi obiettivi politici rispetto al funzionamento di scuole nei campi profughi, e questi sono spesso difficili da conciliare. Per esempio, le Nazioni Unite e le ONG più legate ad esse vedono la gestione di istituzioni scolastiche nei campi come momenti importanti,

---

<sup>3</sup> UNHCR Evaluation and Policy Unit, *Meeting the Rights and Protection of Refugee Children: An Independent Evaluation of the Impact of UNHCR's Activities*, UNHCR, Ginevra, 2000.

<sup>4</sup> Ivi, pp. 136-138.

attraverso cui gestire politiche circa il rimpatrio volontario e trasmettere direttive sulla modalità di conduzione dei campi. I genitori dei bambini rifugiati sono invece interessati allo sviluppo di competenze di base (alfabetizzazione linguistica e numerica) necessarie per un efficace inserimento in qualsiasi società nella quale essi immaginano di emigrare alla fine della loro difficile situazione. I partiti politici che organizzano i rifugiati vedono la scuola come importante strumento per la propaganda politica, mentre gli attivisti di certe ONG più indipendenti considerano le scuole come mezzo importante per insegnare l'educazione alla pace e curricoli che permettano di seminare un futura pacifica convivenza tra soggetti atavicamente contrapposti. Infine, particolarmente tra i gruppi di rifugiati nel mondo islamico, le scuole sono spesso il principale veicolo per l'istruzione religiosa.

Il risultato è che gli interesse e le opinioni di questi diversi gruppi sono tipicamente focalizzati su una serie prevedibile di concetti chiave nello sviluppo di programmi di istruzione per i rifugiati. Questo è più evidente nei curricoli degli studi sociali, ma emerge anche in corsi di alfabetizzazione di base, in cui le scelte sono necessariamente fatte sul tipo di lettura da promuovere e valori culturali da riprodurre. I temi chiave includono lo stile educativo, che tende a riflettere le aspettative culturali fondate sullo stato sociale; il rispetto e le relazioni con le figure di autorità; il contenuto del curriculum, che può promuovere messaggi ideologici precisi; il linguaggio dell'istruzione, che spesso ha implicazioni politiche per come stare nel paese natale, nel paese ospitante e/o nel paese in cui i rifugiati immaginano il loro futuro; i ruoli del genere, che hanno implicazioni sul se e come istruire le donne, e su contenuti del loro curriculum; il problema dei docenti (assunzione, formazione, supervisione, pagamento, orientamenti politici e appartenenze del personale chiave) che ha implicazioni per i bilanci di istruzione; il livello e la regolarità dei finanziamenti.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ivi, pp. 138-139.

Per esemplificare quanto finora abbiamo enunciato a livello teorico, sintetizzando il contributo di Waters e Leblanc, presentiamo ora due dei cinque casi trattati dalle autrici: il caso dell'Afghanistan e quello della Thailandia.<sup>6</sup>

### 3.1.2. *Il caso Afghanistan*

Il caso afgano<sup>7</sup> viene trattato a partire dagli anni Settanta, quando il governo del re si fece già allora promotore di un'istruzione pubblica di massa per tutti i maschi: questo cambiamento fu profondamente accelerato nel 1978 con la rivoluzione di Saur e il nuovo governo comunista, che iniziò una campagna di istruzione che mischiava ideologia comunista e riforma scolastica, e che fu caratterizzata dalla massiccia introduzione dell'istruzione femminile, sia a livello elementare sia a livello superiore. Negli anni Ottanta, uno dei maggiori punti di scontro tra regime filo-sovietico e i suoi oppositori fu proprio l'inserimento delle donne all'interno del sistema d'istruzione.

Durante la guerra civile, ci furono testimonianze che gli alleati sovietici, come parte di una strategia a lungo termine, mandassero migliaia di bambini e bambine in Unione Sovietica, al fine di creare un'élite afgana filosovietica, che potesse governare l'Afghanistan negli anni futuri. Come risultato di questa politica, nei campi profughi afgani in Pakistan, la moderna istruzione laica e la promozione dell'educazione delle ragazze furono strettamente associate al comunismo. Conseguentemente, per quasi 10 anni, nel campo dell'istruzione formale e non formale in quei campi profughi, assistiti dall'ONU, fu severamente osteggiata la partecipazione delle donne, e questo nonostante il curriculum fosse formalmente laico.

Molte scuole erano dirette dai partiti politici afgani di opposizione, di stretta osservanza islamica, e in molti casi furono

---

<sup>6</sup> Omettiamo i casi della Somalia, della Tanzania e del Malawi.

<sup>7</sup> Ivi, p. 140.

usate come luoghi di addestramento ideologico fondamentalista e di mobilitazione politica. Questo fatto fece sì che all'interno del curriculum delle scienze sociali fossero inglobate lezioni sul ruolo dell'Islam, sul ruolo femminile nella società tradizionale, sul ruolo che la monarchia aveva avuto nello sviluppo della società afghana. Durante la guerra civile, i partiti politici afghani in esilio formarono un'alleanza e pubblicarono libri di testo con messaggi anti-sovietici e militarizzati e li introdussero in Afghanistan, usando fondi di donatori (arabi ma anche occidentali). Questi testi militanti furono più tardi adottati dalle Nazioni Unite, per i campi profughi, a partire dal 1990, e rimasero spesso gli unici testi disponibili per l'istruzione dei bambini afghani in esilio.

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

### 3.1.3. *Il caso Thailandia*

Il caso<sup>8</sup> inizia quando i rifugiati arrivarono in Thailandia dalla Cambogia e dal Laos, in fuga dal regime degli Khmer rossi, dopo il 1978 e per tutti i primi anni Ottanta. I bambini di queste popolazioni furono mandati in campi gestiti direttamente dal governo thailandese, a cui fu richiesto di accoglierli nelle scuole primarie. In queste il curriculum veniva insegnato in thailandese, a volte con altre lingue indocinesi, mentre le famiglie erano molto interessate alle lingue inglese e francese come lingue di insegnamento, visto che i nuclei familiari speravano di ricominciare negli USA, in Canada, in Francia o in altri Paesi anglofoni o francofoni, e a tale scopo furono stabiliti dei programmi d'acquisizione della seconda lingua (inglese e francese) da alcune ONG. Come in Afghanistan, c'era poco interesse nel portare i libri di testo dalla madrepatria, a causa dell'opposizione thailandese, dei rifugiati

---

<sup>8</sup> Ivi, pp. 140-141.

e dei finanziatori rispetto alle ideologie comuniste inglobate in quei testi: questa diffidenza rifletteva le differenze rispetto al modo in cui i protagonisti delle guerre indocinesi vedevano la storia, le classi sociali, il colonialismo e le monarchie prebelliche.

Il sistema della scuola primaria nei campi thailandesi fu pertanto l'effetto congiunto delle politiche internazionali promosse dall'UNHCR, del Ministero dell'Educazione thailandese e degli insegnanti effettivamente operanti nei campi. La conseguenza fu la promozione, nelle scuole dei rifugiati, di una storia e di una visione nazionalistica thailandese della società e della storia del Sud-est asiatico. Ironicamente, ciò accadde nonostante l'insistenza del governo thailandese riguardo al fatto che nessun rifugiato sarebbe rimasto e che tutti sarebbero stati mandati all'estero o sarebbero dovuti tornare in madrepatria. Nonostante la politica thailandese, gli insegnanti thailandesi effettivamente e massicciamente impiegati nei campi diventarono una sorta di lobby all'interno dei circoli politici thailandesi, perciò i tagli ai programmi educativi per i rifugiati diventarono più difficili, e il curriculum originariamente thailandese subì alcuni aggiustamenti. Mentre il nucleo del curriculum rimase thailandese, l'educazione supplementare era fornita nelle lingue originali (laotiano, cambogiano e Hmong). La situazione dei rifugiati indocinesi in Thailandia fu finalmente risolta attraverso un mix di progetti di rimpatrio nei paesi nativi e di emigrazione verso Paesi terzi.

Il caso thailandese illustra cosa succede quando lo pseudo-stato delle Nazioni Unite cerca di prendersi carico di un curriculum senza una chiara legittimazione nazionale, il che porta ad un atteggiamento ondivago nei confronti sia del contenuto del curriculum, sia della scelta dei linguaggi di istruzione.

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



### 3.2. Il caso dello scautismo come esempio di *international education*

Lasciatemi tratteggiare brevemente un secondo caso di intersezione significativa tra storia dell'educazione ed educazione comparata, e cioè il caso della nascita e dello sviluppo dello scautismo, che ho trattato in due occasioni.<sup>9</sup>

#### 3.2.1. Premessa

Il movimento scout ha celebrato nel 2007 il centenario della fondazione, identificata con il campo scout di Brownsea Island, nel quale dal 1 al 9 agosto 1907 Robert Baden-Powell mise in pratica per la prima volta le sue idee sull'educazione degli adolescenti maschi inglesi, ed in particolare testò in un contesto civile e giovanile la valenza educativa di quello *scouting*, un complesso di attività militari di alta specializzazione, pensate dunque per soldati esperti e nemmeno per le truppe ordinarie.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Me ne sono occupato una prima volta nel contesto di un volume collettivo, con il saggio *La nascita dello scautismo e la sua diffusione internazionale: un caso di educazione non formale in prospettiva comparata*, in M. CHIARANDA (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2010, pp. 244-267. Il lavoro originario, arricchito di elementi e tradotto in lingua inglese, è stato presentato, col titolo *The Birth of the Scout Movement and its International Spreading: A Case of Non Formal Education in Comparative Perspective*, alla XXIV Conferenza Internazionale della Comparative Education Society in Europe (CESE), tenutasi a Uppsala (Svezia), dal 16 al 19 agosto 2010, e in quella sede sottoposto al vaglio della comunità professionale dei comparatisti europei.

<sup>10</sup> Per avere un'idea non pedante dell'esercito imperiale britannico come macchina bellica al servizio di una cultura, esercito al quale Baden-Powell dedicò quella che chiamò poi "la mia vita numero uno", si può vedere il testo di V. D. HANSON, *Carnage and Culture*, New York, Random House, 2001; traduzione italiana *Massacri e cultura. Le battaglie che hanno portato la civiltà occidentale a dominare il mondo*, Milano, Garzanti, 2002, e in particolare il capitolo 8, intitolato *Disciplina, ovvero: non sempre i guerrieri sono soldati. Rorke's Drift, 22-23 gennaio 1879*, pp. 329-390 dell'edizione italiana.

Nel giro di pochi anni, lo scoutismo si diffuse a macchia d'olio in moltissimi altri Paesi, non solo nei territori dell'Impero britannico, o in altri Paesi anglofoni (come gli Stati Uniti), ma anche in altri Paesi europei (per esempio l'Italia) ed extra-europei (come il Cile), nei modi più diversi: o spontaneamente, o per esperienze casuali di cittadini di quei Paesi (come gli Stati Uniti e la Grecia), o per visite fatte in Inghilterra da parte di esponenti nazionali (come in Italia), o per intervento diretto di Baden-Powell (come in Cile). È significativa a questo proposito una testimonianza di Olave Soames, quando non era ancora divenuta moglie di Baden-Powell, relativa alla crociera sul piroscampo *Arcadian* nella quale i due si conobbero, nel 1912:

[...] I giorni, caldi, lunghi, oziosi, passarono tutti molto rapidamente. Navigammo lungo le coste del Venezuela, una volta passata la fila di piccole isole che orla la costa: Santa Margarita, Curaçao. [...] Facemmo scalo a Porto Colombia e a Colon. Ovunque c'erano Boy Scouts eccitati che volevano vederlo. [...] <sup>11</sup>

Questa diffusione in contesti così diversi (nel caso rievocato da Olave Soames, solo 4 anni dopo la fondazione) e questa persistenza a distanza di 100 anni non è ancora stata sufficientemente studiata da una prospettiva comparativa: le fonti interne allo scoutismo sono in larga parte autocelebrative, e quindi non cercano di dare risposte “scientifiche” o comunque rigorose in termini di ipotesi teoriche; le fonti esterne allo scoutismo considerano il metodo certamente interessante, ma solo uno dei tanti possibili approcci “geniali” all'educazione, legato alla verve creativa del fondatore più che ad una sua effettiva efficacia dimostrabile con strumenti “pedagogici”.

---

<sup>11</sup> O. SOAMES – M. DREWERY, *Window on my Heart. The autobiography of Olave, Lady Baden-Powell G.B.E. as told to Mary Drewery*, London, The Girl Guides Association, 1983 (1), 2003 (2), p. 79 (traduzione di Nicola S. Barbieri).

È da ricordare che la diffusione riguardò anche il sesso femminile, al quale Baden-Powell col suo *Scouting for Boys* non aveva originariamente pensato:

[...] Tuttavia, moltissime ragazze comprarono il libro e, nonostante per le ragazze fosse molto più difficile in quei giorni uscire di casa e andare in giro, anche loro si organizzarono in Pattuglie di Girl Scouts e cominciarono a fare tutte le cose che facevano i ragazzi. Nel 1909 oltre 6000 ragazze erano state registrate agli Scout Headquarters (usando solo le loro iniziali, così nessuno avrebbe potuto scoprire che erano ragazze!).

Nel 1909 ci fu il Raduno dei Boy Scouts al Crystal Palace di Londra. Tra le migliaia di Boy Scouts c'era anche un gruppo di ragazze, che parlarono con Baden-Powell e gli chiesero di permettere che le ragazze diventassero Scout. Baden-Powell decise che avrebbe dovuto fare qualcosa per le ragazze. [...] <sup>12</sup>

Ritornando al nostro problema, in termini di ricerca comparata, si potrebbe così formulare la pista di indagine: come mai una proposta “locale” si diffonde nel “globale” con tanta rapidità, in così poco tempo, in così diversi contesti? Quali somiglianze e quali differenze ci sono tra la proposta originaria (pensata da un generale inglese per adolescenti inglesi maschi) e gli scoutismi nazionali che da essa derivano? E quali somiglianze e quali differenze intercorrono tra questi scoutismi nazionali?

Si dovrebbe pertanto cominciare a fare riflettere sulla nascita e la diffusione dello scoutismo in termini comparativi, ponendo, sulla base della documentazione esistente, alcune questioni:

- fino a che punto la proposta stessa di Baden-Powell conteneva degli elementi di educazione internazionale, elementi che avrebbero potuto dare frutti in diversi contesti?
- quali elementi fecero sì che la diffusione dello scoutismo avvenisse in termini così rapidi dal punto di vista temporale e così vasti dal punto di vista spaziale?

---

<sup>12</sup> *The Guide Handbook*, London, The Girl Guides Association, 1992, p. 11.

- quali elementi contribuirono alla persistenza del movimento, attraverso due guerre mondiali, la nascita dei regimi totalitari, la morte del fondatore (1941)?

A queste tre domande si è cercato di abbozzare una prima risposta nelle tre parti in cui questa sezione è stata articolata.

### 3.2.2. *Elementi di educazione “internazionale” nella proposta di Baden-Powell*

Una prima ricognizione dello scoutismo come metodo educativo permette di mettere in evidenza che almeno tre elementi costitutivi erano presenti in larga parte dei contesti educativi e del clima sociale dell'epoca. Questi tre elementi sono una connotazione militare, legata ai contenuti dell'addestramento dei soldati e degli ufficiali, la connotazione patriottica, la connotazione internazionalistica.

Un primo elemento su cui riflettere riguarda appunto *la connotazione militare* dello scoutismo, non per aprire una discussione sul militarismo insito in esso (tema che fu caro a certe critiche degli anni Settanta),<sup>13</sup> ma per notare che la pratica dell'addestramento militare era diffusa in tutti i Paesi del mondo. Gli eserciti dell'Ottocento, sulla spinta dell'esercito rivoluzionario francese del 1793, erano diventati, da eserciti poco numerosi, di mercenari,

---

<sup>13</sup> Il tema del militarismo fu in realtà argomento di discussione e di dolorose scissioni fin dall'inizio del movimento scout. Nel giugno 1909, il baronetto Francis Vane, aristocratico impegnato sul fronte del liberalismo e del pacifismo, fu nominato da Baden-Powell commissario di Londra, ma ebbe subito uno scontro con altri collaboratori dell'organizzazione centrale. Dopo alterne vicende, amplificate anche dalla stampa quotidiana, Vane fu esonerato dall'incarico (in parte contro la volontà di Baden-Powell) e divenne in patria presidente dei British Boy Scouts, una prima forma di scissione che annoverava tra le sue file qualcosa come 50.000 aderenti, mentre nell'estate del 1910 in Italia, a Bagni di Lucca, fondò i Boy Scouts della Pace, la prima forma di scoutismo apparsa nel nostro Paese. Per i dettagli del caso Vane si veda D. SORRENTINO, *Storia dello scoutismo nel mondo. Fatti, protagonisti, avventure (1907-1957)*, Roma, Nuova Fiordaliso, 1997, pp. 29-33.

eserciti di “popolo” (da qui il fenomeno della richiesta di molte borghesie continentali di una “Guardia Nazionale”), che con la coscrizione obbligatoria della popolazione maschile finivano per coinvolgere centinaia di migliaia di cittadini in una pratica di vita assolutamente sconosciuta pochi decenni prima.<sup>14</sup> È anche da ricordare che Baden-Powell era diventato già famoso in patria prima dell’assedio di Mafeking (militarmente poca cosa), grazie alla pubblicazione di un volumetto intitolato *Aids to Scouting*,<sup>15</sup> pensato come testo per la formazione militare, che ebbe invece un successo strepitoso nelle scuole inglesi e che fu addirittura “adottato” in alcune di esse per le attività all’aria aperta. Baden-Powell scelse quindi non l’istruzione militare tradizionalmente intesa, fatta prevalentemente di addestramento formale (grandi schieramenti, movimenti all’unisono, ripetitività), ma l’addestramento delle truppe scelte, consistente nella padronanza di tecniche e di abitudini che mettevano in gioco le risorse individuali. Su questo punto troppo spesso si sorvola, perché l’addestramento militare è in realtà un universo complesso, troppo poco esplorato dal punto di vista teorico-pedagogico.

Un secondo elemento riguarda *la connotazione patriottica dell’educazione scout* pensata da Baden-Powell. I primi anni del Novecento sono anni in cui tutti i Paesi del mondo conoscono fenomeni di nazionalismo, se non di vere e proprie guerre nazionali, come è il caso della guerra ispano-americana a Cuba (per Cuba si tratta della fase conclusiva della conquista dell’indipendenza dalla Spagna), o delle cosiddette “guerre balcaniche” nell’Europa orientale, in funzione anti-ottomana. Un movimento educativo

---

<sup>14</sup> Cfr. J. KEEGAN, *Il volto della battaglia. Azincourt, Waterloo, la Somme: la guerra dal punto di vista di chi combatte*, Milano, Il Saggiatore, 2001, pp. 230-241, sulla composizione dell’esercito inglese impegnato in Francia nella Prima Guerra Mondiale; *La guerra e il nostro tempo*, Milano, Mondadori, 2002, pp. 49-61, sulla trasformazione del ruolo sociale del “soldato” nel Novecento, con la formazione degli eserciti di leva.

<sup>15</sup> R. BADEN-POWELL, *Aids to Scouting, for N.-C.O.s. & Men*, London, Gale & Polden, 1899, 1906 (2), 1915 (3).

che ha tra le sue finalità la coltivazione del patriottismo trova dunque terreno fertile in contesti nazionali molto diversi tra loro per sviluppo economico, composizione sociale, forma di governo, espressione culturale.

Un terzo elemento riguarda infine *la connotazione internazionalistica dello scautismo*, che a dire il vero nella fase aurorale era poco presente, e lo stesso Baden-Powell pensava che il movimento fosse stato tagliato su misura per i giovani maschi inglesi, e non pensava certamente né alle giovani adolescenti inglesi (questo fu un altro problema), né alla gioventù di altri Paesi. Facciamo notare che accentuare il potenziale internazionalistico di un movimento educativo non è in contraddizione con il precedente elemento nazionalistico, in quanto Baden-Powell prevedeva un approccio graduale al problema: solo essendo buoni cittadini del proprio Paese si può pensare di diventare buoni cittadini del mondo, come scriveva già nella 26<sup>a</sup> *Chiacchierata al fuoco di bivacco* suo testo più famoso:

Ogni Scout deve prepararsi a divenire un buon cittadino per la sua Patria e per il mondo. [...]

Ricordati anche che uno Scout non è soltanto amico di coloro che gli vivono intorno, ma “amico di tutti”. I fratelli non lottano l’uno contro l’altro. Se facciamo amicizia con i nostri fratelli d’oltremare in Paesi stranieri, e se questi si manterranno nostri amici, non avremo bisogno di combattere. [...]<sup>16</sup>

Facciamo notare che questo impegno internazionale, derivato evidentemente dalla conoscenza in prima persona dei territori dell’Impero inglese, è presente fin dai primordi del movimento, e non è derivato successivamente, per esempio dal fatto che lo scautismo poi si diffuse in tutte le aree geografiche del mondo: se mai quindi è stato un elemento causale di diffusione, non un mero effetto. Inoltre, la connotazione internazionalistica caratterizza

---

<sup>16</sup> R. BADEN-POWELL, *Scautismo per ragazzi*, Milano, Editrice Ancora, 1982, pp. 410-411.

altri movimenti dell'epoca, per esempio il movimento socialista, che a sua volta si avvantaggia dai fenomeni di irregimentazione delle masse ai quali abbiamo già accennato a proposito della coscrizione obbligatoria.

### 3.2.3. Elementi di diffusione dello scautismo

Elementi di diffusione del movimento scout furono inizialmente il contatto con la scuola, con il mondo dello sport e dell'educazione fisica, con le gerarchie militari, con i movimenti religiosi, con altri movimenti giovanili pre-esistenti. Per ciascuno di questi porteremo un caso come esempio.

Nonostante la nota idiosincrasia di Baden-Powell per l'educazione scolastica vittoriana (della quale si fa beffe in più punti della sua autobiografia *La mia vita come un'avventura*), *la nascita dello scautismo in diversi Paesi dipende da uomini di scuola*. In Italia, il primo gruppo scout a Bagni di Lucca fu messo in piedi da sir Francis Vane,<sup>17</sup> coinvolgendo in modo quasi casuale la classe scolastica del maestro Remo Molinari,<sup>18</sup> un maestro elementare abilitato all'insegnamento della ginnastica. Dall'intesa di Vane e

---

<sup>17</sup> Per notizie biografiche si vedano A. VIEZZOLI, *Dieci lustri di vita GEI*, Roma, Edizioni di Scautismo, 1976, p. 158; M. SICA, *Storia dello scautismo in Italia*, Roma, Nuova Fiordaliso, 1996, p. 383; D. SORRENTINO, *Storia dello scautismo nel mondo*, Roma, Nuova Fiordaliso, 1997, pp. 29-33, 161, 172.

<sup>18</sup> Per il gruppo scout di Vane a Bagni di Lucca si veda A. VIEZZOLI (a cura di), *Cronaca rievocativa a ricordo e in onore del prof. Carlo Colombo fondatore del C.N.G.E.I.: nel cinquantenario della sua morte (1918-1968)*, Roma, Commissariato Nazionale alla Stampa G.E.I., 1968, p. 158; M. SICA, *Storia dello scautismo in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1973 (1); Firenze, La Nuova Italia, 1987 (seconda edizione riveduta e ampliata); Roma, Nuova Fiordaliso, 1996 (terza edizione ulteriormente riveduta e ampliata), pp. 29-32 e 383 (le citazioni si riferiscono all'ultima edizione); B. PISA, *Crescere per la Patria. I Giovani Esploratori e le Giovani Esploratrici di Carlo Colombo (1912-1927)*, Milano, Edizioni Unicopli, 2000, p. 17. Anche Mauro Furia, dirigente scout del C.N.G.E.I. e direttore del Centro Studi sulle Problematiche Giovanili "Carlo Colombo" di Langhirano (PR) ha scritto su Bagni di Lucca e organizzato un convegno in loco nel 1990, nell'80° anniversario dell'avvenimento.

Molinari il progetto si concretizzò: il 26 giugno venne ufficialmente inaugurata la bandiera del movimento, confezionata dalle sarte locali, e pubblicamente consegnata nella sede del “Circolo Sportivo”; il 12 luglio, poi, avvenne la presentazione ufficiale del movimento, denominato “Associazione Ragazzi Esploratori”, alle autorità e alla cittadinanza. Il paese intero era parato a festa, e nella sede del *Lawn Tennis Club* settanta esploratori fecero il “giuramento”, ricevettero il distintivo dei *Peace Scouts*, un giglio bianco in campo azzurro, e resero omaggio ai rappresentanti dei pubblici poteri lì convenuti. A questo proposito, sarebbe interessante comparare anche le situazioni odierne: se a Singapore ci sono gruppi scout scolastici,<sup>19</sup> in Italia una convenzione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e il C.N.G.E.I. per un mutuo scambio di esperienze, risorse e mezzi è rimasto lettera morta.<sup>20</sup>

Strettamente connesso al mondo scolastico, in alcuni casi l'origine dello scautismo nazionale ebbe origine nel campo dell'*educazione fisica*, dall'interesse e dall'opera di medici e di operatori delle nascenti organizzazioni sportive di massa.<sup>21</sup> Per esempio, la nascita in Italia del Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani (C.N.G.E.I.), nell'ottobre 1912, si deve a Carlo Colombo,<sup>22</sup> docente di terapia fisica all'Università di Roma. Già

---

<sup>19</sup> Chi scrive è stato nel 1990 osservatore alla Conferenza Mondiale della World Association of Girl Guides and Girl Scouts (WAGGGS), l'organizzazione mondiale femminile con sede a Londra, conferenza svoltasi a Singapore. Nelle scuole di quel Paese (che celebrava allora i 25 anni d'indipendenza dalla Gran Bretagna), nelle scuole ci sono gruppi scout, gruppi giovanili dei vigili del fuoco, dell'esercito e delle diverse forze di polizia. Questi gruppi ricevono sedi in cui riunirsi e finanziamenti per le loro attività.

<sup>20</sup> La convenzione fu stipulata nel 1997: non risulta sia mai stata applicata in alcun contesto locale.

<sup>21</sup> Per un sommario inquadramento del decollo dello sport di massa nel primo Novecento si può vedere N. S. BARBIERI, *Per ripensare l'educazione motoria e sportiva oggi*, in F. ZANICHELLI, Franco, *Sport ... e così sia! Pensieri in libertà sul pianeta Sport e dintorni*, Padova, CLEUP, 2002, pp. 16-25.

<sup>22</sup> Per un approfondimento biografico su Carlo Colombo si rimanda a G. CAO, *Commemorazione detta dal prof. Giuseppe Cao nella seduta della sezione G.E.I. di Bologna il giorno 2 febbraio 1919*, in “Sii preparato”, anno V, nn.



dal gennaio 1912 Colombo aveva iniziato ad elaborare le linee guida di un movimento educativo giovanile, in cui vita all'aria aperta, attività fisica, formazione del carattere e sentimento nazionale si fondessero armoniosamente. Ne parlò con amici e conoscenti, ottenendo la collaborazione della società sportiva "Podistica Lazio", una delle tante società sportive sorte in Italia da quando lo sport era uscito dai ristretti circoli aristocratico-borghesi ed era cominciato a diventare una pratica di massa. Come Baden-Powell aveva sperimentato nel 1907 lo *scouting for boys* a Brownsea Island, prima di lanciarsi nell'avventura dello scautismo, così anche Colombo, da bravo ricercatore scientifico, volle saggiare la validità delle sue idee. Nell'ottobre 1912, a Roma, sui prati della Farnesina, un gruppo di ragazzi provenienti dalle file della "Podistica Lazio", animati da Carlo Colombo e da un primo nucleo di collaboratori, cominciava a vivere la sua avventura scout, in modo piuttosto garibaldino.<sup>23</sup>

Lo sport e l'educazione fisica rappresentavano, agli occhi degli adolescenti del primo Novecento, una forma di affrancamento dall'educazione familiare e dall'istruzione scolastica, entrambi ambienti piuttosto tradizionalistici e scarsamente propensi a concedere quei momenti di libera iniziativa che invece caratterizzavano il mondo della pratica sportiva.

Quasi ovunque si assiste alla *presenza di militari* nella nascita dello scautismo. La distillazione dello *scouting for boys* dall'addestramento militare evidentemente aveva lasciato un *imprinting*. Probabilmente i singoli che lo diffusero non ci pensavano, ma

---

48-50 (ottobre-dicembre 1918), pp. 1500-1506; ripubblicato in A. VIEZZOLI, *Cronaca rievocativa*, 1968, pp. 5-8, 25, 45, 50; A. VIEZZOLI, *Carlo Colombo a cinquant'anni dalla morte. Commemorazione del prof. Antonio Viezzoli alla cerimonia inaugurale del XIV incontro di primavera*, documento non pubblicato e conservato presso il Centro Studi Scout "Eletta e Franco Olivo" di Trieste, cartellina "Carlo Colombo", s. d.; A. VIEZZOLI, *Dieci lustri*, 1976, pp. 19-20; M. FURIA, *Carlo Colombo fondatore del Corpo Nazionale*, in "Scautismo", n. 2 (febbraio 1994), pp. 10-14; M. STCA, *Storia dello scautismo in Italia*, Roma, Nuova Fiordaliso, 1996, p. 378).

<sup>23</sup> A. VIEZZOLI, *Cronaca rievocativa*, 1968, p. 13.

le gerarchie che lo appoggiarono forse lo vedevano come un movimento pre-militare, una forma di istruzione propedeutica all'addestramento militare vero e proprio, come accadrà poi nei Paesi che conosceranno regimi totalitari.<sup>24</sup> Solo in Russia, dove già esisteva un'organizzazione giovanile paramilitare, ci furono opposizioni, in quanto si pensava che lo scautismo avrebbe sottratto aderenti all'organizzazione esistente.<sup>25</sup> Per esempio, in Italia, Carlo Colombo era egli stesso un ufficiale della riserva, e i primi istruttori furono tutti ufficiali dei reggimenti dell'esercito di stanza a Roma, in particolare a giovani militari, appartenenti però a quella speciale fucina di formazione fisica che è una scuola militare di educazione fisica.<sup>26</sup> Anche Francis Vane, che pure criticava lo scautismo di Baden-Powell per alcune permanenze militaristiche, quando inaugurò i suoi *Boy Scouts della Pace* a Bagni di Lucca indossava l'uniforme inglese di colonnello delle Guardie e molto dell'equipaggiamento ricordava in tutto e per tutto la vita militare.<sup>27</sup>

La derivazione militare dello scautismo favorì in un certo modo la sua diffusione, visto che i militari riconoscevano nello scautismo la possibilità di diffondere una cultura favorevole all'esistenza e all'operato delle forze armate delle quali facevano parte.

La presenza di *organizzazioni religiose*, in modo diverso, certamente facilita la diffusione dello scautismo. Come è stato giustamente notato, il mondo protestante recepì immediatamente la forza della proposta, mentre il mondo cattolico rimase piuttosto

---

<sup>24</sup> Per il caso italiano, citiamo ad esempio il testo del P.N.F. - Comando Generale della Gioventù Italiana del Littorio, *Il premilitare*, Roma, Novissima, 1940: per quanto tardo, contiene la teoria e la pratica dell'addestramento pre-militare della gioventù fascista, praticata fin dagli anni dell'istituzione dell'Opera Nazionale Balilla (1927).

<sup>25</sup> M. SORRENTINO, cit., p. 49.

<sup>26</sup> Per le scuole militari d'educazione fisica si veda N. S. BARBIERI, *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell'educazione fisica*, Padova, CLEUP, 2002, pp. 218-220 per la scuola svedese e pp. 230-237 per la scuola italiana.

<sup>27</sup> A. VIEZZOLI, *Cronaca rievocativa*, 1968, p. 159.

sto freddo per alcuni anni: la nascita delle organizzazioni scout cattoliche è, in tutti i Paesi, posticipata di qualche anno rispetto a quelle laiche e/o protestanti.<sup>28</sup> Fa eccezione la Spagna, dove lo scautismo nacque cattolico.<sup>29</sup>

Molto particolare fu il caso italiano, anche per l'influenza che la Chiesa Cattolica aveva nel Paese. Gli ambienti cattolici italiani inizialmente avevano complessivamente snobbato il neonato movimento scout, con alcune eccezioni, e in alcuni casi l'avevano apertamente criticato, accusandolo di non essere altro che una forma d'educazione naturalistica, critica che era rivolta a tutte le forme d'educazione attiva, nuova e/o progressiva. Nel 1915 prevalse l'idea che, tutto sommato, l'approccio scout all'educazione della gioventù poteva giovare anche alla causa dell'educazione cattolica. In quell'anno il cattolico Ossicini, un alto esponente della Federazione Associazioni Sportive Cattoliche Italiane (F.A.S.C.I.) propose che l'associazione di cui lui faceva parte, in collaborazione con il Consiglio Superiore della Gioventù Cattolica Italiana e con la *Juventus Juvat* di Mario Mazza, trovassero un accordo con il Corpo Nazionale, per permettere ai giovani cattolici di parteciparvi liberamente e vedere se poteva avere spazio al suo interno uno scautismo "cattolico"; qualora non si fosse arrivati ad un'intesa, si sarebbe proceduto alla creazione di un'associazione cattolica di scautismo, indipendente dal già strutturato Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani (C.N.G.E.I.) di Carlo Colombo, d'ispirazione laica e non confessionale. Di fatto, comunque, non si arrivò mai all'accordo, e il mondo delle organizzazioni giovanili cattoliche si mosse per conto suo: il 16-17 gennaio 1916, dopo una relazione del conte Mario di Carpegna, presidente della F.A.S.C.I., che era stato in Inghilterra a vedere applicato lo scautismo di Baden-Powell, il Consiglio Centrale della Società della Gioventù Cattolica cominciò a prendere in considerazione l'ipotesi della fondazione

---

<sup>28</sup> M. SORRENTINO, cit., pp. 43-48.

<sup>29</sup> Ivi, pp. 47-48.

di un'associazione cattolica, che il 28 gennaio fu formalizzata nell'Associazione Scautistica Cattolica Italiana (A.S.C.I.).

Non bisogna dimenticare che lo scoutismo nacque in un periodo nel quale si erano sviluppati anche altri *movimenti giovanili*, molto simili (al punto che fu anche accusato di plagio).<sup>30</sup> Anche il movimento tedesco dei *Wandervogel* dimostrava la diffusa percezione della necessità di un rinnovamento della vita giovanile.<sup>31</sup> La nascita dello scoutismo negli Stati Uniti d'America fu certamente facilitata da questa presenza.<sup>32</sup> A parte l'aneddoto del giornalista statunitense William D. Boyce che, nell'autunno 1909, viene aiutato da un boy scout londinese a ritrovare la strada persa nella nebbia della capitale inglese,<sup>33</sup> e che, una volta tornato in patria, l'8 febbraio 1910 fonda e registra legalmente i *Boy Scouts of America* nel Distretto di Columbia, bisogna ricordare che gli Stati Uniti avevano già conosciuto i *Woodcraft Indians* (indianismo) di Ernest Thompson Seton e *I figli di Daniel Boone* (trapperismo) di Daniel Carter Beard. Nell'estate del 1910, furono ben 37 associazioni pre-esistenti a riunirsi in un comitato, al quale poi Boyce trasferì il suo "logo".

### 3.2.4. Elementi di persistenza dello scoutismo

Una riflessione specifica andrebbe avviata anche a proposito degli elementi di persistenza del movimento, che a pochi anni dalla fondazione fu messa a dura prova dalla Prima Guerra Mondiale.

---

<sup>30</sup> Ivi, cit., pp. 63-66.

<sup>31</sup> Il movimento promosse forme di vita all'aria aperta e di vita comunitaria molto innovative, che confluirono poi in parte nell'esaltazione irrazionalistica della gioventù tipica del nazionalsocialismo.

<sup>32</sup> M. SORRENTINO, cit., p. 39.

<sup>33</sup> Non si può non notare la somiglianza tra questo aneddoto e quello dell'allenatore della squadra olimpica greca del quale abbiamo detto poche righe sopra.

Paradossalmente, se lo scautismo fu certamente penalizzato dal fatto che la maggior parte degli educatori scout dovesse obbligatoriamente arruolarsi nei rispettivi eserciti nazionali, i giovani che rimasero a casa, perché appunto troppo giovani per il servizio militare, furono subito coinvolti in attività di supporto ausiliario dell'evento bellico,<sup>34</sup> mantenendo e anzi cementando uno spirito di corpo che fu utilissimo, alla fine del conflitto, per fare rinascere più forti di prima le organizzazioni scautistiche: questa sorta di “*servizio civile nazionale*” fu percepito come un valore positivo, e permise allo scautismo di presentarsi bene agli occhi della gente comune, pur rimanendo un movimento di minoranza su base volontaria.

In Italia, per esempio, il C.N.G.E.I. si distinse in interventi durante il terremoto della Marsica del 1912: fin dal 21 gennaio di quell'anno, sia nei servizi di aiuto diretto alle popolazioni (soccorso ai feriti, scavo tra le macerie, trasporti di materiali con colonne someggiate), sia nei servizi ausiliari svolti dalle esploratrici e dai più giovani (servizio in ospedale, distribuzione di viveri agli sfollati, riorganizzazione dei servizi amministrativi delle zone colpite), sia infine nella raccolta di fondi, i Giovani Esploratori di Carlo Colombo furono presenti e visibili.<sup>35</sup>

Un altro elemento di persistenza, questa volta interno al movimento, fu certamente, dopo molte riluttanze, *una forma organizzativa di tipo “federale”*, che riconosceva autonomia agli scautismi nazionali, costringendoli però ad associarsi in modo da essere riconoscibili come Nazione (per evitare litigi, separazioni, ortodossie ed eterodossie). Questa forma organizzativa fu raggiunta dopo il Jamboree del 1920, nel luglio 1922, con la formula “Organizzazione Mondiale del Movimento Scout”, che teneva distinti anche nel nome il ruolo dell'organizzazione,

---

<sup>34</sup> L. NAGY, *250 milioni di scouts*, Quart (AO), Musumeci Editore, 1984, pp. 59-64.

<sup>35</sup> A. VIEZZOLI, *Cronaca rievocativa*, 1968, pp. 18-19.

puramente funzionale, e del movimento, vera anima della nuova quercia, l'agenzia educativa sorta dalla ghianda di Brownsea.<sup>36</sup>

Un terzo elemento di persistenza fu paradossalmente il fatto che lo scoutismo, proprio sulla base del principio fondamentale dell'adesione volontaria, non divenisse *mai movimento di massa* (se non forse nel mondo britannico). Il fatto di mantenere numeri limitati nei diversi ambiti nazionali, che però si riconoscevano gli uni con gli altri, costituì probabilmente un elemento di forza, più che di debolezza: non dimentichiamo che inizia nel 1920 la serie dei Jamborees, i raduni mondiali di scouts che, cadenzati quadriennalmente come le Olimpiadi moderne, contribuivano a cementare l'ideale di fratellanza internazionale.

Un quarto e ultimo elemento, di lunga durata, è stato messo in evidenza da Enver Bardulla: *lo scoutismo offre una proposta educativa che coincide con le costanti antropologiche fondamentali* (mangiare, bere, dormire, spostarsi nello spazio, affrontare le avversità della natura, collaborare per sopravvivere), che si sono facilmente adattate a tutti i contesti culturali e che ancora oggi, tra molte difficoltà, continuano ad attirare i giovani di ambo i sessi.<sup>37</sup>

### 3.2.5. Conclusioni

Il successo di un movimento educativo come lo scoutismo, che ancora oggi persiste, con una visibilità sconosciuta ad altri movimenti internazionali, è in parte spiegabile in termini di fortissime analogie di contesto, non immediatamente percepibili se si rimane sul livello delle differenze "evenemenziali", ma che si possono cogliere se si passa invece al livello delle strutture profonde.

L'addestramento militare di leve di massa, la diffusione dell'educazione fisica e dell'ideologia della vita all'aria aperta nella

<sup>36</sup> M. SORRENTINO, cit., pp. 89-93.

<sup>37</sup> Ne parlò, tra le altre volte, in una conferenza tenutasi presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, nel maggio 2008.

scuola, la presenza di movimenti giovanili più o meno organizzati può contribuire a spiegare le ragioni di un successo, misurabile ancora in termini di giovani aderenti, di Paesi in cui il movimento è presente, di persistenza cronologica., di influenza sociale.

Tutto questo necessita ovviamente di approfondimenti di ricerca, ma si spera di essere riusciti a lasciare intravedere qualche pista di ricerca nel *mare magnum* dell'educazione non formale, spesso trascurata dagli studiosi di educazione comparata: gli elementi che hanno favorito la nascita e la diffusione del movimento possono, per molti versi, essere leggibili come quei "fattori" di cui parla Friedrich Schneider<sup>38</sup> a proposito del tentativo di spiegare l'estrema differenziazione dei sistemi scolastici che di solito vengono comparati.

### **3.3. Un caso di trasferimento fallimentare: il portfolio nella cosiddetta "riforma Moratti"**

Infine, vorrei chiudere questa parte del mio discorso riparlando di un argomento che ho già trattato in passato,<sup>39</sup> ma che vorrei più propriamente ricollocare in un'ottica comparata e internazionale: il caso dell'inserimento del portfolio nel pacchetto di provvedimento ricordato come "riforma Moratti", comprensivo della legge 53/3004 e delle *Indicazioni Nazionali*.

Riprendendo le parole di Cowen utilizzate all'inizio del mio discorso, questa vicenda può essere letta come un caso da manuale di mancato trasferimento di un elemento didattico da una tradizione pedagogica a un'altra, proprio perché non c'è stata una

---

<sup>38</sup> F. SCHNEIDER, *Triebkräfte der Paedagogik der Völker*, s. I., 1947; traduzione italiana *Pedagogia dei popoli. Introduzione alla pedagogia comparata* (a cura di Mauro Laeng), Roma, EP/SAIE, 1969 (1), 1973 (2), *passim*.

<sup>39</sup> N. S. BARBIERI, *Formazione degli insegnanti e portfolio*, comunicazione presentata al Convegno Internazionale di Studi "La formazione docente tra attualità e storia", organizzato dalla SPICAE - Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi Università degli Studi di Ferrara, Aula Magna, 18-19-20 maggio 2009.

ricognizione teorica preliminare del perché e del come operare questo trasferimento, affinché risultasse una buona traduzione e producesse conseguente l'auspicata trasformazione.

### 3.3.1. *Il portfolio nella cultura pedagogica anglosassone*

Se prendiamo un qualsiasi dizionario di lingua inglese, ecco cosa troviamo:

Portfolio: 1. cartella (di pelle o di cartone) in cui tenere disegni; 2. carica di ministro, portafoglio; 3. portafoglio titoli (partecipazioni)<sup>40</sup>

Letteralmente, quindi, “portfolio” indica prima di tutto una grande cartella per lavori su fogli di dimensione non ordinaria; in secondo luogo, metonimicamente, anche il contenuto stesso della cartella.

Nel caso di un manuale di valutazione d'istituto statunitense dei primi anni Novanta, scritto da Joan L. Herman e Lynn Winters,<sup>41</sup> il termine “portfolio” indica una “collezione di lavori individuali” degli studenti, concordati con il docente del corso o della classe, lavori nei quali gli studenti possono esprimere le personali abilità possedute e la loro creatività. In questo testo, piuttosto critico nei confronti dell'uso prevalente dei test standardizzati, il “portfolio”, opportunamente giudicato con criteri rigorosi, rappresenta un metodo innovativo per la misura dell'apprendimento degli studenti.

Queste collezioni contengono lavori diversi a seconda delle diverse materie: un “portfolio” di storia potrebbe contenere una piccola ricerca sulle origini della propria famiglia, un'intervista a un membro della famiglia che ha vissuto un evento importante in prima persona, un commento di un articolo di giornale che

---

<sup>40</sup> V. BROWNE, *Odd pairs & false friends. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra inglese e italiano*, Bologna, Zanichelli, 1987, p. 185.

<sup>41</sup> J. L. HERMAN – L. WINTERS, *Tracking Your School's Success. A Guide to Sensible Evaluation*, Newbury Park-CA, Corwin Press, 1992, pp. 38-42.



parla di un anniversario storico, una raccolta commentata di cinque “documenti” per redigere la propria storia (certificati, fotografie, diari, ecc.), e cose del genere. Infatti, come si può valutare la conoscenza di una disciplina tramite i test, così lo si può fare anche mediante un “portfolio”.

In un commento al testo di Herman-Winters, scritto in occasione di una tesi di laurea,<sup>42</sup> cercavo di immaginare un aggancio con la situazione italiana:

Nella situazione scolastica italiana, l'idea della collezione di lavori individuali potrebbe risultare utile nella valutazione degli studenti all'esame di maturità: invece di far presentare ai propri studenti tesine troppo spesso redatte frettolosamente e con criteri meramente compilativi, i docenti dell'istituto potrebbero far presentare agli studenti delle collezioni ordinate di lavori individuali, che all'esame possono essere discussi e commentati.

In modo un poco ingenuo, a mio modo di vedere questo poteva essere una sorta di “trasferimento” di un elemento pedagogico e didattico proprio di un contesto, e a un altro contesto. Le cose, come vedremo andarono diversamente: ma proseguiamo con la disamina della proposta di Herman e Winters.

### 3.3.2. *Il portfolio come metodo innovativo*

Nell'idea delle autrici, il portfolio si presenta come metodo innovativo di valutazione, e conseguentemente come metodo innovativo per raccogliere dati informativi sui processi e sui prodotti scolastici. Questo vale a maggior ragione quando si svolge un certo programma, e poi vengono utilizzati strumenti valutativi inadeguati allo scopo. Sentiamo ancora le autrici:

---

<sup>42</sup> Traduzione italiana a cura di N. S. BARBIERI, *Sulle tracce del successo del vostro istituto scolastico. Guida ad una valutazione consapevole*, in N. S. BARBIERI, *La valutazione d'istituto: un possibile approccio. Traduzione e commento critico di un manuale statunitense*, tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Parma, Facoltà di Lettere e Filosofia, a. a. 1993/94 (le parti sul *portfolio* sono alle pp. 74-78).

Quanto il test e il programma non sono congruenti, diventano assolutamente necessari altri indicatori di progresso. Saggi di scrittura da parte degli studenti, numero di libri letti, esempi di lavoro degli studenti, o addirittura intere collezioni di lavori degli studenti, osservazioni dei genitori e degli insegnanti, o la soddisfazione dei genitori rispetto al progresso degli studenti sono alcune delle tante possibilità in grado di sostituire i punteggi dei test standardizzati, o anche di affiancarsi ad essi.

Sono dunque le crescenti perplessità sui test standardizzati esistenti che hanno dato il via a un'esplosione di interesse nello sviluppare nuovi metodi di accertamento del profitto e di valutazione, cioè dei risultati scolastici degli studenti, metodi fondamentalmente basati sulla prestazione. Quali sono?

[...] comprendono esempi di lavoro degli studenti, dimostrazioni scientifiche, progetti di ampio respiro, discorsi, raccolte di saggi e altri esempi di lavoro degli studenti comunemente conosciuti come "collezioni di lavori individuali", e altre cose di questo genere.

I dati provenienti da queste fonti hanno il vantaggio di fornire esempi veri e propri di significativi lavori degli studenti, esempi che possono fornire intuizioni riguardo ai processi di pensiero degli studenti.

Ma sia i singoli esempi di lavoro degli studenti sia le collezioni di lavori necessitano di molto tempo per essere giudicati.

Devono essere sviluppati dei criteri di giudizio e su di essi si deve trovare un accordo, e coloro che correggono e assegnano i punteggi devono essere addestrati per applicare le direttive di correzione e assegnazione dei punteggi in modo uniforme per tutti i lavori.

Questi metodi innovativi, nonostante portino via molto tempo, secondo le autrici sono apprezzati dai docenti:

A dispetto del tempo e delle energie, tuttavia, i docenti spesso dicono che il tempo speso nella definizione delle finalità dei programmi, nella specificazione delle aspettative di prestazione, nell'elaborazione dei criteri di assegnazione di punteggi, e nell'assegnazione dei punteggi agli esempi di lavoro è una grande occasione di sviluppo

professionale per gli insegnanti, perché aiuta ad essere d'accordo su ciò che i loro programmi stanno cercando di ottenere, ed essi possono applicare i metodi sviluppati alle loro proprie classi.

Un secondo sottoprodotto della raccolta di esempio di lavoro è l'identificazione di quei lavori di studenti che, essendo esemplari, fungeranno da modello per l'insegnamento agli studenti dell'anno successivo.

Cercate dunque un sempre maggior numero di risorse nell'area delle misure alternative delle prestazioni degli studenti. Molti stati, distretti, e persino singoli istituti scolastici, così come agenzie di ricerca e di sviluppo ed editori di manuali scolastici, sono attualmente coinvolti in sforzi di sviluppo sistematico. Questi sforzi faranno acquisire misure che possono essere adottate così come sono o che possono essere adattate ai bisogni locali dei singoli istituti.

Ripetiamo: stiamo parlando di metodi innovativi per valutare le prestazioni all'interno delle didattiche disciplinari.

Tutti i pedagogisti che hanno voluto seriamente conoscere la realtà statunitense, troppo spesso copiata nelle sue peggiori versioni, si sono resi conto di questo:

Si può descrivere la genesi del portfolio cominciando a collegare il portfolio al problema del curriculum. Nel rapporto tra curriculum e valutazione si era verificata negli Stati Uniti un'incongruenza che doveva essere superata, quella cioè di un conflitto tra gli aspetti quantitativi e qualitativi della valutazione. L'equilibrio tra le due parti non era facile da trovare e quindi occorreva stabilire un nuovo assetto.

L'applicazione dei test non era più soddisfacente rispetto alle nuove esigenze formative del curriculum: si trattava infatti di insistere maggiormente sugli aspetti qualitativi e quindi di trovare una modalità alternativa ai test.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> L. GUASTI, *Intervista a Lucio Guasti*, raccolta da Gian Carlo Sacchi, in "Innovazione educativa", n. 4 (maggio 2005), p. 42.

Il trasferimento dello strumento “portfolio” da un contesto scolastico ormai saturo di procedure valutative standardizzate ad un altro che forse non si trova in quelle condizioni è un trasferimento problematico. Ma di questo parleremo dopo: continuiamo a seguire le nostre autrici.

### 3.3.3. *Vantaggi e svantaggi del portfolio come strumento di valutazione*

Le autrici del saggio statunitense, rispetto al portfolio e ad altri strumenti innovativi, non sono però fideisticamente entusiaste, ma sanno che ogni metodo ha i suoi vantaggi e i suoi svantaggi. Se i test standardizzati hanno il vantaggio di poter essere somministrati a vasti campioni di popolazione scolastica e di presentare dati confrontabili, hanno però lo svantaggio di dire poco sugli apprendimenti complessi.

Ecco cosa pensano le autrici del portfolio come strumento di valutazione:

VANTAGGI	SVANTAGGI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fornisce una più vasta gamma di lavoro dello studente, rispetto a quella offerta da un solo esempio</li> <li>• può essere usato per molti scopi</li> <li>• fornisce agli studenti l'opportunità di osservare la propria crescita e di riflettere sul proprio lavoro</li> <li>• incoraggia l'integrazione tra istruzione e accertamento degli apprendimenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deve essere definito in modo preciso ciò che entra a far parte di un <i>portfolio</i></li> <li>• devono essere sviluppati dei criteri di valutazione (attribuzione precisa di punteggi)</li> <li>• è piuttosto costoso da correggere (in termini di tempo e di energie se lo corregge il docente, in termini di quattrini se la correzione è affidata ad agenzie esterne)</li> <li>• devono essere sviluppati dei metodi di interpretazione</li> </ul>

Nel presentare il loro testo, le autrici riconoscono che esse hanno una formazione pedagogica di tipo tradizionale, cioè fondata sulla accettazione “naturale” della cultura dei test. Per questo, rispetto ai metodi alternativi di valutazione e di raccolta

di dati, hanno dovuto documentarsi su campi che non padroneggiavano. Eccole quindi offrire una letteratura sul tema, riferibile alla fine degli anni Ottanta:

Dati il nostro addestramento e le nostre occupazioni, noi abbiamo dovuto fare un grande sforzo nel restringere i nostri suggerimenti per questa sezione. Con i test standardizzati e riferiti a norme che sono sotto attacco, le guide di giudizio valutativo alternativo sono aumentate di numero in modo esponenziale. Noi vi invitiamo caldamente a frequentare riunioni della vostra organizzazione professionale per mantenervi sempre aggiornati in uno scenario che cambia rapidamente.

Queste osservazioni sono seguite, nel testo Herman – Winters, da una bibliografia ragionata, che presentiamo in nota con il commento delle autrici.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> F. J. FOWLER, *Survey research methods*, Beverly Hills - CA, Sage, 1984 (“Nessuno di noi è riuscito a sfuggire all’elaborazione di un’inchiesta. Se volete sapere come farla “bene”, usate questa guida. Tutte le questioni fondamentali sono affrontate, dal campionamento allo sviluppo delle domande, per arrivare all’analisi dei dati e ai problemi etici connessi con questo metodo di ricerca.”); M. E. HENERSON – L. L. MORRIS – C. T. FITZ-GIBBON, *How to measure attitudes*, Newbury Park - CA, Sage, 1987 (“Questo è un altro testo essenziale del *Program Evaluation Kit* dell’editore Sage: tratta sia del modo in cui trovare e sviluppare strumenti di misura delle attitudini, sia dei limiti nell’interpretazione dei dati sulle attitudini.”); E. LINDHEIM – L. L. MORRIS – C. T. FITZ-GIBBON, *How to measure performance and use tests*, Newbury Park - CA, Sage, 1987 (“Questo libro, in coppia con quello sugli strumenti di misura delle attitudini, si rivela una risorsa molto valida per selezionare o sviluppare strumenti di misura. Questo volume del *Program Evaluation Kit* fornisce non solo le fonti per ricercare test già pubblicati, ma anche le tappe di sviluppo di test di prestazione. Di notevole interesse è la sezione in cui sono elencate le fonti per test già pubblicati in una vasta gamma di campi, dall’istruzione professionale alle lingue straniere, dall’economia domestica all’educazione fisica.”); W. J. POPHAM, *Modern educational measurement*, Englewood Cliffs - NJ, Prentice-Hall, 1981 (“Scritto nello stesso stile vivace e coinvolgente del suo libro sulla valutazione, il testo di Popham sulla misurazione fornisce i fondamenti concettuali e una rassegna panoramica delle procedure di sviluppo di un test per i principali tipi di metodi di giudizio valutativo: test riferiti ad un criterio,

Nel testo specifico sul portfolio che abbiamo evidenziato, si noti come il “portfolio” appare legato ad una disciplina specifica (la lingua inglese) e non si pone come strumento generale. Le autrici riassumono l’idea degli autori che il portfolio possa essere esteso a tutti gli ambiti del curriculum, ma nel senso che si debbano elaborare tipi di portfolio diversi a seconda delle diverse discipline.

Illustrate le possibilità di documentazione sul concetto di portfolio, le autrici passano poi a vedere come effettivamente utilizzare lo strumento nel contesto della valutazione d’istituto, nel senso che occorre ugualmente stabilire dei criteri di valutazione dei materiali collezionati nel portfolio.

#### 3.3.4. *Elementi di scenario per un trasferimento del portfolio in ambiti diversi da quello che lo ha generato*

In riferimento al dibattito tra i ricercatori soprattutto stranieri, è subito da chiarire che il portfolio come strumento pedagogico va collocato in un insieme ben preciso di elementi di scenario, non necessariamente ed immediatamente riferiti all’ambito scolastico, ma certamente collegati a certe teorie dell’apprendimento.

È ormai diventato uno slogan il *Life long Learning*, l’apprendere per tutta la vita con modalità d’apprendimento sempre adeguate all’età; è data assoluta priorità, almeno nei documenti ufficiali, alla *Learning Economy*, un sistema economico capace

---

test riferiti ad una norma, sondaggi d’opinione e saggi. Sebbene non sia un manuale organizzato per tappe progressive, il libro spiega in modo chiaro i concetti centrali della misurazione ed aiuta i valutatori a capire i punti di forza e i limiti dei loro strumenti di lavoro.”); R. J. TERNEY - M. A. CARTER - L. E. DESAI, *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*, Norwood - MA, Christopher-Gordon, 1991 (“Tra i molti testi che oggi si occupano di giudizio valutativo delle collezioni di lavori individuali, questo è certamente uno dei primi. Sebbene gli esempi siano tratti solo dal campo della lingua inglese, essi si possono applicare a tutti gli ambiti del curriculum. Di particolare interesse per il valutatore sono i capitoli sull’autovalutazione degli studenti, sull’analisi delle collezioni di lavori individuali e sul mantenimento dei documenti.”)

di valorizzare la conoscenza; nella scuola, mentre una volta si dava centralità all'istituzione e all'insegnante, oggi si dà centralità all'individuo (anche adulto); nella filosofia della conoscenza, di tende a cercare nuove modalità di rappresentazione del sapere.

Emerge con forza anche il tema della trasparenza dei titoli e delle qualifiche conseguiti: mentre una volta il titolo formale era esaustivo della trasparenza delle conoscenze possedute, oggi c'è un problema di dare trasparenza dell'effettivo sapere di cui ciascuno è portatore. Basta pensare al cosiddetto portfolio Europass,<sup>45</sup> che contiene il *curriculum vitae* europeo e l'elenco dei titoli di studio, nonché i documenti esplicativi delle diversità nazionali dei sistemi scolastici europei

### *3.3.5. Una nuova concezione dell'apprendimento e delle competenze*

La tradizionale scansione in apprendimento formale (situazioni scolastiche), non formale (situazioni lavorative) e informale (situazioni quotidiane) sta portando ad un bilanciamento di tutti e tre questi ambiti, mentre negli anni precedenti l'apprendimento formale manteneva un suo status privilegiato. Mai come adesso infatti “Ciò che una persona sa fare è più importante di come o dove lo ha imparato”, come spesso si legge negli attuali testi di valutazione. Non solo: l'apprendimento è visto nella sua duplice natura di processo e di prodotto, mentre in precedenza era quest'ultimo aspetto ad essere maggiormente considerato e valorizzato. L'aspetto processuale, il come un individuo ha appreso le conoscenze e le competenze possedute, è invece oggi posto al centro dell'attenzione. Infine, la metafora dell'apprendimento per travaso non regge più, e si va verso il superamento di una concezione puramente trasmissiva dell'apprendimento: non è sufficiente che uno sappia bene qualcosa perché lo sappia anche

---

<sup>45</sup> Italianizzato in “portafoglio” in sede ISFOL.

fare (contesto lavorativo), né che sappia bene qualcosa perché altri imparino (contesto scolastico).

Anche la tradizionale nozione di “competenza” si è progressivamente riempita di nuovi contenuti concettuali. Come ci ricorda l’etimologia latina del termine (*cum – petere* = chiedere insieme, pretendere), il competere oggi è visto nella sua essenza di fare fronte ad una situazione sfidante. Da qui lo sviluppo di una molteplicità di significati: secondo Michele Pellerrey, ad esempio, la competenza è definibile a partire dalla tipologia di compiti o attività che si devono svolgere validamente o efficacemente; ma la complessità e novità del compito da sviluppare caratterizzano anche la qualità della prestazione. La competenza è la sintesi di conoscenze, abilità e disposizioni interne al fine di svolgere positivamente il compito o l’attività prescelta: essa riguarda la possibilità di accedere anche a risorse esterne, e non solo interne.

### 3.3.6. *Esigenza d’autenticità della valutazione*

Nel contesto statunitense, e in generale in tutti quei contesti in cui la valutazione avviene prevalentemente con quesiti scritti estremamente analitici (non sembra sia il caso italiano) si è imposto il problema di come fare a rilevare e a valutare il possesso di competenze che permettano di risolvere situazioni e problemi complessi.

Sono stati pertanto messi in discussione sia gli strumenti di valutazione sia il senso stesso della valutazione. Molte critiche sono state portate alla valutazione intesa in senso tradizionale. Prima di tutto, che la valutazione non è lo scopo dell’apprendimento, ma lo strumento che permette di verificare se ci si è impadroniti delle competenze. Inoltre, che l’apprendimento scolastico non è più concepibile come mera accumulazione di conoscenza, che certamente è importante, ma che rischia di rimanere inerte se non viene applicata nel quotidiano e nella concretezza delle situazioni di vita. In terzo luogo, la valutazione tradizionale non è predittiva di quanto viene chiesto alla vita reale: il successo scolastico è sempre meno indicatore significativo di successo



nella vita, e i risultati valutativi scolastici non sono predittivi, non dicendo niente sul futuro di chi li ha conseguiti. Infine, la valutazione tradizionale non promuove processo autoregolativo: se la competenza richiede la messa in moto e l'uso del sapere, occorre che il soggetto abbia consapevolezza del suo sapere e sia in grado d'autoregolare la messa in atto di questo sapere.

La valutazione autentica (*new assessment*) rimanda ad un'esigenza di strutturare una conoscenza organica e coerente (coerenza tra conoscenze, abilità, disposizioni interne), usabile e trasferibile (in diversi contesti), sulla base di principi, autoregolando la propria attività. Sorgono alcune domande-chiave: quanto sono stimolate dal contesto scolastico la riflessione e la consapevolezza dell'alunno e dell'alunna sul proprio processo d'apprendimento? Nel processo d'insegnamento/apprendimento, ci deve essere una doppia autoregolazione: quella dell'insegnante e quella dell'alunno (cosa impara, come impara, quali strategie mette in atto, come conquista le strategie più adeguate). E ancora: la scuola è una palestra che abitua a riflettere sul come s'impara? Oppure è troppo concentrata su un tipo d'apprendimento libresco?

Dare risposte convincenti a queste domande rimanda anche alla necessità di costruire nuovi strumenti di valutazione: tra questi, si è recentemente fatto largo il portfolio.

### *3.3.7. Nuove funzioni pedagogiche del portfolio*

Il termine portfolio ha ormai assunto più significati, che svolgono nei contesti linguistici di produzione alcune funzioni assai diversificate tra loro. Secondo alcuni, ormai il termine andrebbe utilizzato al plurale, perché sono tanti i modelli di portfolio. Come ha scritto Weiss, uno dei maggiori studiosi dell'argomento,

esplorare la letteratura sul concetto di portfolio è un'avventura ricca e densa di pericoli. I documenti ad essa relativi potrebbero anche considerarsi come dei test proiettivi tanto essi assumono dei significati a seconda dei ricercatori e utilizzatori che fanno ad essi riferimento, li definiscono, li precisano o li applicano.

L'origine del portfolio rimanda al mondo professionale degli artisti: è la cartella nella quale racchiudere i propri migliori lavori, quelli da presentare per realizzare una mostra, o quelli da mettere in vendita. Vi è stato poi uno sviluppo in ambito scolastico, specialmente nell'ultimo decennio del secolo scorso, al seguito di un movimento delle situazioni educative e valutative più autentiche: il testo di Herman e Winters di cui si è parlato precedentemente ne è un esempio. In realtà, il portfolio era già stato usato in certi momenti particolari, per esempio nei momenti di crisi: nella crisi economica ed occupazionale del dopoguerra, nella crisi in ambito scolastico per le difficoltà di valutare prestazioni complesse. Anche nell'ambito dell'educazione degli adulti, il portfolio è stato utilizzato (sempre dopo la seconda guerra mondiale) per i reduci di guerra, al fine di riconoscere le abilità e i saperi posseduti, e conseguentemente re-immetterli da civili nel mercato del lavoro e in senso più lato nei meccanismi di riproduzione sociale.

Oggi si ritrova il portfolio in contesti di crisi occupazionale, per esempio con le donne disoccupate (per certificare apprendimenti formali, ma soprattutto i non formali e gli informali). Per qualche tempo, è stato soprattutto il re-inserimento professionale che ha messo in moto la macchina del portfolio, per esempio come strumento per certificare le competenze delle casalinghe che volevano inserirsi nel mondo del lavoro o comunque dare un contenuto professionale al loro ruolo. Inserimento e reinserimento professionale necessitano infatti del riconoscimento preciso degli apprendimenti formali e non formali posseduti.

Un altro ambito di facile applicazione del portfolio è stata la documentazione delle competenze linguistiche. Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) è strutturato in tre sezioni: a. il passaporto linguistico; b. la biografia di apprendimento linguistico (che comprende la storia del proprio apprendimento linguistico), c. il dossier (una raccolta esemplificativa dei testi prodotti sia in forma scritta sia in forma di audio e video).

Recentemente non poteva mancare il portfolio digitale o elettronico (e-portfolio), che viene utilizzato nelle comunità di pratiche e/o di apprendimento on-line. Va detto però che per la certificazione si finisce però per privilegiare la presenza, e non la distanza, dato che nell'on-line non è possibile sapere se uno sta lavorando autonomamente o si sta facendo aiutare.

Provando ad abbozzare una raccolta ordinata di definizioni di portfolio già pedagogicamente mediate, risaliamo all'inizio degli anni Novanta. Alcuni autori (Meyer, Schuman e Angello, per esempio) definiscono il portfolio come "una raccolta finalizzata del lavoro dello studente che mostra allo stesso e agli altri i suoi sforzi".<sup>46</sup> Sono quindi fondamentali per la sua costruzione, nell'ordine: a. la partecipazione dello studente nelle scelte del contenuto del portfolio; b. i criteri di scelta (che cosa mettere nel portfolio); c. i criteri per la valutazione del merito (che valore dare a ciò che si è scelto). Il portfolio è la prova documentale del processo di autoriflessione dello studente.

Anche Tierney, Carter e Desai sottolineano gli aspetti del portfolio è l'evidenza concreta di realizzazioni e capacità che devono essere aggiornate mentre la persona cambia e cresce.<sup>47</sup>

Nelle parole di Paulson e Meyer:

Un portfolio [...] fornisce una visione complessa ed esauriente della performance dello studente nel suo complesso. Si tratta di un portfolio quando lo studente partecipa a invece di essere oggetto di una valutazione [...] fornisce un forum che stimola lo studente ad elaborare le capacità necessarie per diventare un learner, soggetto di apprendimento indipendente e autonomo.<sup>48</sup>

<sup>46</sup> C. MEYER – S. SCHUMAN – N. ANGELLO, *NWEA white paper on aggregating portfolio data*, Lake Oswego – OR, Northwest Evaluation Association, 1990.

<sup>47</sup> R. J. TIERNEY - M. A. Carter - L. E. DESAI, *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*, Norwood - MA, Christopher-Gordon, 1991.

<sup>48</sup> L. F. PAULSON – P. R. PAULSON – C. MEYER, *What makes a portfolio a portfolio?*, in "Educational Leadership", n. 48, fascicolo 5 (1991), pp. 60-63.

Michele Pellerey e alcuni ricercatori canadesi hanno parlato di “portfolio formativo progressivo”, inteso come raccolta sistematica di lavori realizzati da soggetti in formazione distribuiti nel tempo.<sup>49</sup> Questa denominazione sottolinea l’aspetto al tempo stesso educativo e valutativo: il portfolio, infatti, è un elemento di valutazione non statico e fornisce strumenti di autovalutazione, dato che rimanda inevitabilmente all’aspetto metacognitivo.

### 3.3.8. Tipologie e ambiti di diffusione del portfolio

Sulla scorta della necessità di parlare di pluralità di *portfolios*, possiamo abbozzare una classificazione di questo tipo:

TIPO DI PORTFOLIO	DENOMINAZIONE INGLESE	DESCRIZIONE
Portfolio come sostegno all’apprendimento	<i>working portfolio, process portfolio, documentation portfolio</i> (immagine di riferimento: una stampella)	Strumento che deve aiutare l’apprendimento: il destinatario principale è lo studente in quanto costruttore del proprio apprendimento strumento da usare durante un percorso formativo, e non alla fine
Portfolio di presentazione:	<i>showcase portfolio</i> (immagine di riferimento: una cartella)	Il destinatario può essere l’insegnante dell’anno successivo o i genitori Lo studente lo realizza in quanto autopresentazione
Portfolio di bilancio degli apprendimenti	<i>evaluation portfolio</i> (immagine di riferimento: bilancia)	Documento di valutazione sommativa e certificativa I destinatari sono docenti di classi successive, ma soprattutto figure esterne che devono essere “certe” degli apprendimenti acquisiti

<sup>49</sup> M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, La Nuova Italia, 2004, *passim*.

Quale tipo di portfolio scegliere? Ovviamente, occorre stabilire delle priorità e, in funzione di queste, definire il formato del portfolio e il modo di utilizzo più adatto.<sup>50</sup>

### 3.3.9. Elementi problematici e limiti del portfolio

Come tutti gli strumenti valutativi, il portfolio, lungi dall'essere un toccasana, suscita molti legittimi interrogativi. Paulson ce ne ricorda alcuni: quali le finalità e gli obiettivi da raggiungere tramite l'utilizzo di questo strumento? Quali vantaggi si possono ottenere dall'uso del portfolio? Come la mia concezione dell'apprendimento influenzerà l'utilizzo del portfolio?

Quest'ultima domanda è importante: per esempio, se noi vogliamo avere un portfolio di sostegno, e abbiamo una concezione di valutazione tradizionale, finiamo per snaturare lo strumento e il suo significato, dato che il cosa imparo e il come imparo dipendono dal senso attribuito dal soggetto all'apprendimento stesso.

E ancora: quali sono le strategie cognitive e metacognitive che il soggetto mette in atto? Se io ho l'idea (una convinzione, un *belief*) che alcuni soggetti non siano in grado di apprendere, quest'idea peserà sia sul soggetto che apprende sia sul contesto in cui l'apprendimento viene allestito. Per esempio, se io sono convinto che l'apprendimento consista in un'attività costruita da colui che apprende (e non da altri, che al massimo possono essere dei facilitatori), immaginerò un portfolio centrato sui processi messi in atto dal soggetto; se al contrario sono convinto

---

<sup>50</sup> Questa elementare norma procedurale avrebbe potuto essere utilizzata anche per la definizione del portfolio scolastico all'italiana, chiedendosi prima a cosa sarebbe potuto servire (magari allargando il campo degli esperti e non facendo riferimento solo a pedagogisti ideologicamente omogenei al mainstream governativo) e poi implementandolo nei testi normativi e nella realtà scolastica. Il fatto che nel 2005, a frittata – portfolio ormai fatta, si convochino gruppi di lavoro che scoprono che niente di ciò che doveva essere chiaro lo è, è assai significativo di un certo modo (errato ed autoritario) di lavorare e di far lavorare.

che l'apprendimento sia dovuto a fattori quali la volontà individuale, finirò per privilegiare un portfolio certificativi in termini di bilancio.

Lo strumento porta con sé dei limiti e degli elementi problematici, evidenziati dalla letteratura con molto zelo.<sup>51</sup> Vediamo quali possono essere, nel dettaglio.

Prima di tutto, c'è il rischio di un utilizzo multifaccettato del portfolio, specialmente se non si è preventivamente chiarito perché utilizzarlo e cosa valutare e/o documentare con il suo utilizzo. In secondo luogo, coinvolgendo le famiglie, c'è il rischio concreto che i genitori attribuiscano più importanza al risultato che al processo, vanificando le eventuali implementazioni di valutazione formative. Spesso anche gli studenti risentono delle impostazioni del senso comune riguardo all'imparare, avendo assorbito delle convinzioni di senso comune che un approccio più scientifico ha già superato.

In terzo luogo, c'è il rischio di una commistione tra funzione formativa e informativa: specialmente nel caso della compresenza di troppi destinatari, le funzioni si mescolano, dato che nella funzione formativa il destinatario è l'alunno, mentre nella funzione informativa il destinatario è esterno. In quarto luogo, connesso con il rischio precedente, è da evitarsi la compresenza di uno scopo formativo con uno certificativo di bilancio, dato che solitamente, in questo caso, l'autoregolazione dell'apprendimento viene ridotta a vantaggio della documentazione della padronanza di determinate competenze, e solitamente la funzione certificativa finisce per essere prevalente.

Per evitare confusioni e fraintendimenti, è buona cosa porsi alcune domande fondamentali "preliminari", per un portfolio in un contesto scolastico: per chi viene predisposto il portfolio? Perché usare il portfolio? Quale il senso e il significato del portfolio

---

<sup>51</sup> La conoscenza anche solo sommaria di questa letteratura da parte del gruppo di lavoro che ha steso le *Indicazioni Nazionali* avrebbe evitato molti fraintendimenti.

per i bambini?<sup>52</sup> Quali strumenti hanno a disposizione i bambini per esprimere le proprie riflessioni? Come evitare di rendere il portfolio uno strumento di “valutazione categorizzante”?

La valutazione è davvero diventata dominante in certi contesti, ed è un elemento che finisce per influire sull’apprendimento stesso: e dato che, nel contesto scolastico ma anche e soprattutto in quello non scolastico, di valutazione categorizzante ce n’è già tanta, sarebbe bene evitare che anche il portfolio diventi uno strumento di tale valutazione: sarebbe paradossale che uno strumento nato per valutare qualcosa di completamente diverso dal categorizzante finisse per convertirsi in un punto di forza di questa forma valutativa.

### *3.3.10. Il portfolio nella riforma dei cicli scolastici italiani del 2003*

La riforma dei cicli scolastici ha introdotto il concetto di “portfolio delle competenze individuali”, indicandolo tra gli strumenti di valutazione dell’alunno, unitamente alla e a completamento della scheda personale dell’alunno.

Questo tipo di portfolio dovrebbe contenere la descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti, nonché la documentazione regolare e significativa di elaborati, in modo da offrire indicazioni di orientamento fondate su risorse, modi, tempi dell’apprendimento, interessi, attitudini e aspirazioni personali dei bambini.

Ma dentro quale contesto didattico ci collochiamo? Quale ruolo attivo è richiesto all’alunno nell’approntamento di questo strumento? Non si tratta infatti di una questione di buoni o cattivi strumenti, ma di scelte educative e didattiche che guidano le “buone” prassi. Alla luce di queste considerazioni, è evidente che ci sono delle contraddizioni non lievi tra le richieste della normativa e le questioni messe in evidenza dalla letteratura di

---

<sup>52</sup> Sempre di più si sposta l’attenzione sulle competenze e sui diversi livelli di competenza, le quali a loro volta richiedono capacità autoregolatrici.

settore. Quali scelte sono state effettuate nella normativa? Il portfolio della normativa va nella direzione della certificazione, del “bilancio” delle competenze, pur facendo riferimento ai processi, peraltro molto fugace.

Eccoci allora al punto conclusivo: uno strumento nato per certi scopi è stato piegato da una normativa pensata frettolosamente (e secondo alcuni anche malamente) per altri scopi, conflittuali e contraddittori con quelli che avevano portato all’elaborazione dello strumento.

### 3.3.11. *Conclusioni: il portfolio come caso di mancato trasferimento di un elemento della cultura pedagogica anglosassone al contesto italiano*

Come si vede da questo esempio “storico” che abbiamo commentato, proveniente dalla cultura pedagogica che ha generato il “portfolio”, la cultura anglosassone del test standardizzato, ed in particolare quella statunitense, il portfolio è concepito, all’inizio degli anni Novanta, in tre accezioni:

- come strumento di valutazione riferito alle discipline;
- come strumento di valutazione “innovativo”, capace quindi di fornire dati più significativi rispetto ai dati ricavabili dai test standardizzati;
- come strumento da affiancare ad altri nella raccolta dei dati al fine di produrre valutazioni d’istituto complete e a tutto tondo.

Il *portfolio*, tradotto con la lunga ma necessaria perifrasi “collezione di lavori individuali”, è pertanto, nella sua accezione originaria, una raccolta di lavori degli studenti, relativi a una materia di studio, ad argomenti interdisciplinari, ad interessi specifici dei singoli studenti: è uno strumento proveniente dalla pedagogia statunitense.

Negli anni Ottanta e Novanta, le crescenti perplessità sui test standardizzati esistenti, infatti, hanno dato il via a un’esplosione di interesse nello sviluppare nuove misure, fundamentalmente



basate sulla effettiva prestazione, dei risultati scolastici degli studenti.

Queste comprendono, come abbiamo visto nell'elenco di Herman e Winters (e solo a titolo indicativo) esempi di lavoro degli studenti quali relazioni di dimostrazioni scientifiche, progetti di ampio respiro, presentazioni<sup>53</sup>, raccolte di saggi, altri esempi di lavoro degli studenti.

Gli indicatori di apprendimento provenienti da queste fonti hanno il vantaggio di fornire esempi veri e propri di significativi lavori degli studenti, esempi che possono fornire intuizioni riguardo ai processi di pensiero degli studenti.

Ma sia i singoli esempi di lavoro degli studenti sia le collezioni di lavori necessitano di molto tempo per essere giudicati. Devono essere sviluppati dei criteri di accertamento e di valutazione assai sofisticati e precisi, e su di essi si deve trovare un accordo: questa operazione è fondamentale quando i risultati a cui si vuole pervenire sono orientati ad una lettura "esterna" (valutazione della scuola da parte di altri soggetti, per esempio genitori che devono scegliere la scuola per i loro figlio o amministratori che devono erogare finanziamenti) e non meramente "interna" (dirigente scolastico, consiglio scolastico, collegio docenti che vogliono sapere "come sta andando").

Nella pratica statunitense, dove spesso queste attività sono affidate ad altri, o addirittura appaltate ad agenzie esterne, rispetto al team di insegnanti, è importante che coloro che correggono e assegnano i punteggi debbano essere addestrati per applicare le direttive di correzione e assegnazione dei punteggi in modo uniforme per tutti i lavori<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Nella cultura scolastica statunitense non è vero che non ci sono le prove orali: ci sono delle attività di esposizione orale che vengono valutate con estrema analiticità, proprio in quanto prestazioni complesse (contenuti esposti, chiarezza espositiva, capacità di interagire con i destinatari, ecc.).

<sup>54</sup> È lo stesso problema che si verifica per esempio in sede di commissione di maturità, quando si devono stabilire criteri uniformi di correzione degli elaborati scritti.

Il *portfolio* è dunque considerato, nella scuola statunitense, un metodo innovativo di accertamento degli apprendimenti, perché permette di uscire dalle gabbie dei test standardizzati e libera la creatività studentesca, offrendo esempi del loro lavoro “in situazione”: molti stati, distretti, e persino singoli istituti scolastici, così come agenzie di ricerca e di sviluppo ed editori di manuali scolastici, sono stati coinvolti in sforzi di sviluppo sistematico per tutti gli anni Novanta.

Per quanto riguarda la situazione italiana, il *portfolio* potrebbe prima di tutto rappresentare uno strumento unificatore di molte attività svolte a scuola che non sempre riescono a trovare adeguato spazio nel processo di verifica e di valutazione, spesso ancora affidato a prove “ufficiali”, come i “compiti in classe”.

È doveroso infine aggiungere che la recente introduzione del concetto pedagogico di *portfolio*, del quale ci sembra di avere spiegato il significato con dovizia di esempi, nel lessico pedagogico – burocratico dei testi relativi alla nuova riforma dell’istruzione per indicare il documento che registra le competenze acquisite nel tempo (“il *portfolio* delle competenze” o qualsiasi altra denominazione) è a nostro avviso un uso scorretto ed improprio del termine.

Chi si è occupato seriamente di queste cose se n’è accorto subito:

Quando leggo, non solo nei documenti ministeriali, ma anche diffusamente nei loro commentatori, che il Portfolio dovrebbe diventare una sorta di fascicolo/documento che accompagna il bambino prima, ed il ragazzo poi, nella sua vicenda scolastica, che ne dovrebbe costituire, in qualche modo, un resoconto ufficiale ed ufficializzabile, una sorta di fior fiore delle sue performance positive, ma anche dei suoi “flop” cognitivi e relazionali, mi vengono in mente alcune perplessità che provo ad esplicitare. [...]

... nel percorso formativo di un ragazzo potrebbero accumularsi una serie di eventi negativi riferiti sia alla realtà dei comportamenti sia alla loro valutazione.

Potrebbe venirsi a costruire, cioè, un portfolio che progressivamente chiude, orienta, predetermina negativamente l'iter formativo di un ragazzo.

... situazioni in cui "l'effetto Pigmalione" gioca i suoi effetti anche negativi. [...]<sup>55</sup>

Ben altra sarebbe dovuta essere la "cura" nell'analisi del portfolio nella cultura pedagogica anglosassone, la sua ri-definizione nella cultura pedagogica e scolastica italiana, il suo approntamento come strumento didattico nel contesto di *indicazioni nazionali* vincolanti. Dato che ogni strumento di valutazione è fondato su un'idea della natura e della funzione dell'atto di valutazione dentro il processo di formazione, anche il portfolio porta con sé una logica valutativa e formativa decisamente innovativa, che rischia di essere inutilmente impoverita e fortemente ridimensionata se viene assimilata al fascicolo personale dell'alunno, come qualcuno è stato tentato di fare: basta vedere come si è scatenata l'editoria scolastica su questo aspetto, banalizzando il portfolio in un quadernetto precompilato e mandando in frantumi le intenzioni di valutazione formativa di cui il portfolio può essere portatore.

Tutte le discussioni su cosa debba essere il portfolio, sia il portfolio dal punto di vista concettuale in generale, sia il portfolio come strumento della nuova riforma scolastica, forse sarebbero state meglio orientate se ci si fosse preliminarmente accordati sul fatto che

- a. il portfolio, nella cultura pedagogica che lo ha generato, è prima di tutto uno strumento della didattica, più che di valutazione;
- b. il portfolio ha dimostrato di funzionare se è collegato ad una disciplina;
- c. il portfolio integra, ponendo l'attenzione sul processo di apprendimento, tutti quegli strumenti di valutazione centrati sui prodotti (come i test);

---

<sup>55</sup> P. SACCHETTO, *Il dito e la luna*, in "Innovazione educativa", n. 4 (maggio 2005), p. 48.

d. il portfolio trova quindi una sua collocazione nei processi di valutazione formativa: se utilizzato per documentare, per certificare o per valutare in modo sommativo pone molti problemi (forse più di quelli che si vogliono risolvere con la sua introduzione).

Come nell'elaborazione dei programmi del 1985, che scrive pensa che prima si sarebbe dovuto procedere ad un confronto pedagogico (e anche ideologico, se necessario) in una sede adatta (una commissione allargata e aperta, come fu quella che elaborò quei programmi), e poi si sarebbe dovuta proporre una modalità di lavoro innovativa rispetto alla tradizione, o un curriculum, o un nuovo modo di documentare. Quello che invece accadde, per esempio in sede di gruppo consultivo IRRE Emilia Romagna, è l'esatto opposto: ci si ritrovò a dover fare l'esegesi di un documento normativo che evidentemente era stato elaborata in una sorta di vuoto pneumatico.

Ancora una volta, a mio avviso, a causa della fretta di disporre e di imporre senza una sufficiente ricognizione della situazione di partenza, si perse un'occasione, e così la domanda fondamentale che ci si doveva porre, in tempi non sospetti e in un contesto estraneo rispetto alle beghe partitiche (perché contesto di decisione politica "alta"), nella fattispecie se il portfolio fosse uno strumento formativo davvero utile o l'inseguimento futile di una moda passeggera, non trovò allora, e non ha ancora trovato oggi, una risposta convincente dal punto di vista pedagogico.

In chiave comparata, abbia assistito ad un trasferimento "forzato" di un elemento estraneo da una cultura pedagogica e scolastica ad un'altra, senza che venisse fatto il benché minimo sforzo di immaginazione sui possibili effetti – negativi e positivi – dell'operazione.

## Conclusioni

In conclusione, mi pare di avere dimostrato la stretta interdipendenza tra la storia dell'educazione e la pedagogia comparata, e la ricca e feconda collaborazione delle due aree di ricerca, che spesso coesistono negli stessi ricercatori, che provengono da esperienze formative e professionali diverse.

Nei casi presi in esame (la scolarizzazione nei campi profughi, la diffusione dello scoutismo, l'imposizione del portfolio tramite una direttiva programmatica nazionale), si mostra come la conoscenza della storia, in generale, e della storia delle pratiche educative e dei modelli pedagogici, in particolare, sia spesso propedeutica alla comprensione di fenomeni che possono poi essere studiate anche in un'ottica comparatistica. Questo non vuole dire che la fase della ricerca (storica, storico-educativa o storico-pedagogica) sia ancillare rispetto alla considerazione comparatistica dei problemi, ma solo che ne costituisce una componente essenziale: se così non fosse, i problemi considerati perderebbero spessore diacronico, e la loro considerazione sincronica risulterebbe alterata dal fatto di considerarli elementi al di fuori dal tempo e dallo spazio.

Una tendenza che vedo farsi avanti sempre più prepotentemente, nell'educazione comparata, nata per confrontare oggetti "naturalmente" emergenti dalla storia e della storia dell'educazione, è quella di mettere in evidenza e quindi di comparare

anche i fondamenti pedagogici e i presupposti ideologici e filosofici che sottostanno agli elementi visibili che si vanno a comparare: sistemi, aspetti di sistema, pratiche. Questo aspetto risulta evidente, tra l'altro, nel confronto tra i diversi approcci al problema della scolarizzazione nei campi profughi: spiegare le differenze tra quanto accaduto in Pakistan e in Thailandia, senza considerare da una parte l'elemento culturale della resistenza all'impartire istruzione femminile, e dall'altra il marcato nazionalismo che caratterizza e permea ogni aspetto della vita thailandese, sarebbe praticamente impossibile, se riferito solo a indicatori apparentemente neutri (numero degli scolarizzati, contenuti del curriculum, insegnanti).

La collaborazione tra storia dell'educazione e pedagogia comparata è dunque essenziale e va potenziata, sia nel contesto internazionale, sia nel contesto italiano, ancora troppo disinteressato a contenuti e metodo dell'educazione comparata.

## Bibliografia

- Arnold, Matthew, *The Popular Education in France*, 1861
- Arnold, Matthew, *Higher Schools and Universities in Germany*, 1874
- Arnold, Matthew, *Special Reports on Educational Subjects*, 1911  
(edizione a cura di Michael E. Sadler)
- Baden-Powell, Robert, *Aids to Scouting, for N.-C.Os. & Men*, London, Gale & Polden, 1899, 1906 (2), 1915 (3)
- Baden-Powell, Robert, *Scouting for Boys*, (prima edizione in sei fascicoli), London, Horace Cox, 1908 (1), 1982 (16); traduzione italiana *Scautismo per ragazzi*, Milano, Editrice Ancora, 1982
- Baden-Powell, Robert, *Yarns for Boy Scouts: Told Round the Camp Fire*, London, C. Arthur Pearson Ltd., 1909
- Barbieri, Nicola S., *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell'educazione fisica*, Padova, CLEUP, 2002
- Barbieri, Nicola S., *Per ripensare l'educazione motoria e sportiva oggi*, in Zanichelli, Franco, *Sport ... e così sia! Pensieri in libertà sul pianeta Sport e dintorni*, Padova, CLEUP, 2002, pp. 9-29
- Barbieri, Nicola S., *The Birth of the Scout Movement and its International Spreading: A Case of Non Formal Education in Comparative Perspective*, comunicazione presentata alla XXIV Conferenza Internazionale della Società Europea di Educazione Comparata (CESE), Uppsala (Svezia), 16-19 agosto 2010
- Barbieri, Nicola S., *La nascita dello scautismo e la sua diffusione internazionale: un caso di educazione non formale in prospettiva comparata*, in Chiaranda, Mirella (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2010, pp. 244-267

- Becchi, Egle, *Introduzione*, in Becchi, Egle (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987
- Becchi, Egle (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987
- Bereday, George Z. F., *Comparative Method in Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964; traduzione italiana *Il metodo comparativo in pedagogia*, a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia, 1969
- Browne V., *Odd pairs & false friends. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra inglese e italiano*, Bologna, Zanichelli, 1987
- Cambi, Franco, *Introduzione*, in *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2003
- Cambi, Franco, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma – Bari, Editori Laterza, 2003
- Chiaranda, Mirella (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2010
- Cousin, Victor, *Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particulièrement en Prusse*, 1832
- Cowen, Robert, Introduction, in Ertl, Hubert (a cura di), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006, pp. 11-15
- Dewey, John, *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World (Mexico, China, Turkey)*, 1929
- Ertl, Hubert (a cura di), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006
- Fowler F. J., *Survey research methods*, Beverly Hills - CA, Sage, 1984
- Girl Guide Handbook*, Singapore, The Singapore Girl Guide Association, s.d.
- Gruber, Karl Heinz, *The German "PISA-shock": Some Aspects of the Extraordinary Impact of the OECD's PISA Study on the German Education System*, in Ertl, Hubert (a cura di), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006, pp. 195-208
- Guasti, Lucio, *Intervista a Lucio Guasti*, raccolta da Gian Carlo Sacchi, in "Innovazione educativa", n. 4 (maggio 2005), p. 42.
- Hanson, Victor Davis, *Carnage and Culture*, New York, Random House, 2001; traduzione italiana *Massacri e cultura. Le battaglie che hanno portato la civiltà occidentale a dominare il mondo*, Milano, Garzanti, 2002



- Henerson M. E. - Morris L. L. - Fitz-Gibbon C. T., *How to measure attitudes*, Newbury Park - CA, Sage, 1987
- Herman J. L. – Winters L., *Tracking Your School's Success. A Guide to Sensible Evaluation*, Newbury Park-CA, Corwin Press, 1992 (traduzione italiana a cura di N. Barbieri, *Sulle tracce del successo del vostro istituto scolastico. Guida ad una valutazione consapevole*, in N. Barbieri, *La valutazione d'istituto: un possibile approccio. Traduzione e commento critico di un manuale statunitense*, tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Parma, Facoltà di Lettere e Filosofia, a. a. 1993/94)
- Hickling-Hudson, Anne – Ahlquist, Roberta, *Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the United States: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies*, in "Comparative Education Review", vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 64-89
- Keegan, John,, *Il volto della battaglia. Azincourt, Waterloo, la Somme: la guerra dal punto di vista di chi combatte*, Milano, Il Saggiatore, 2001
- Keegan, John, *La guerra e il nostro tempo*, Milano, Mondadori, 2002
- Jones De Almeida, Adjoa Florência, *Unveiling the Mirror: Afro-Brazilian Identity and the Emergence of a Community School Movement*, in "Comparative Education Review", vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 41-63
- Jullien, Marc-Antoine, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, L. Coas, Parigi, 1817
- Lê Thành Khôi, *L'éducation. Culture et Sociétés*, Publications de la Sorbonne, Parigi, 1991; traduzione italiana *L'educazione, Culture e società* (a cura di Giovanni Pampanini), Latessa, Catania, 1996 (prefazione di Aldo Visalberghi)
- Lê Thành Khôi, *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*, Nathan-Unesco, Parigi, 1995
- Lê Thành Khôi, *Toward a General Theory of Education*, in Altbach, Philip G. – Kelly, Gail P. (a cura di), *New Approaches to Comparative Education*, University of Chicago Press, Chicago, 1986, pp. 215-232
- Lindheim, E. – Morris, L. L. – Fitz-Gibbon, C. T., *How to measure performance and use tests*, Newbury Park - CA, Sage, 1987
- Mann, Horace, *A Year in Europe*, 1818-1819
- Meyer C. – Schuman S. – Angello N., *NWEA white paper on aggregating portfolio data*, Lake Oswego – OR, Northwest Evaluation Association, 1990

- Nagy, Laszlo, *250 milioni di scouts*, Quart (AO), Musumeci Editore, 1984
- Ochs, Kimberly – Phillips, David, *Towards a Structural Typology of Cross-national Attraction in Education*, Educa, Lisbona, 2002
- Pampanini, Giovanni, *Critical Essay on Comparative Education*, CUECM, Catania, 2004
- Pampanini, Giovanni, *A Dialogue among Civilizations. World Philosophy of Education – An Essay*, CUECM, Catania, 2012
- Paulson L. F. – Paulson P. R. – Meyer C., *What makes a portfolio a portfolio?*, in “Educational Leadership”, n. 48, fascicolo 5 (1991), pp. 60-63
- Pellerey, Michele, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, La Nuova Italia, 2004
- Pisa, Beatrice, *Crescere per la Patria. I Giovani Esploratori e le Giovani Esploratrici di Carlo Colombo (1912-1927)*, Milano, Edizioni Unicopli, 2000
- P.N.F. - Comando Generale della Gioventù Italiana del Littorio, *Il premilitare*, Roma, Novissima, 1940
- Popham, W. J., *Modern educational measurement*, Englewood Cliffs - NJ, Prentice-Hall, 1981
- Rust, Val, *Foreign Influences in Educational Reform*, in Ertl, Hubert (a cura di), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006, pp. 23-34
- Sacchetto P., *Il dito e la luna*, in “Innovazione educativa”, n. 4 (maggio 2005), p. 48
- Sadler, Michael E., *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, Guilford, 1900
- Sargent, Tanja – Hannum, Emily, *Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China*, in “Comparative Education Review”, vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 173-204
- Schneider, Friedrich, *Triebkräfte der Paedagogik der Völker*, s. l., 1947; traduzione italiana *Pedagogia dei popoli. Introduzione alla pedagogia comparata* (a cura di Mauro Laeng), Roma, EP/SAIE, 1969 (1), 1973 (2)
- Sica, Mario, *Storia dello scautismo in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1973 (1); Firenze, La Nuova Italia, 1987 (seconda edizione riveduta e ampliata); Roma, Nuova Fiordaliso, 1996 (terza edizione ulteriormente riveduta e ampliata)

- Soames, Olave – Drewery, Mary, *Window on my Heart. The autobiography of Olave, Lady Baden-Powell G.B.E. as told to Mary Drewery*, London, The Girl Guides Association, 1983 (1), 2003 (2)
- Sorrentino, Domenico, *Storia dello scautismo nel mondo. Fatti, protagonisti, avventure (1907-1957)*, Roma, Nuova Fiordaliso, 1997
- Steiner-Khamsi, Gita, *Vouchers for Teacher Education (Non)Reform in Mongolia: Transitional, Postsocialist or Antisocialist Explanation?*, in “Comparative Education Review”, vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 148-172
- The Guide Handbook*, London, The Girl Guides Association, 1992
- Tierney R. J. – Carter M. A. – Desai L. E., *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*, Norwood - MA, Christopher-Gordon, 1991
- Vexliard, Alexandre, *La pédagogie comparée: Méthodes et problèmes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967; traduzione italiana *La pedagogia comparativa*, a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia, 1972
- Viezzoli, Antonio, (a cura di), *Cronaca rievocativa a ricordo e in onore del prof. Carlo Colombo fondatore del C.N.G.E.I.: nel cinquantenario della sua morte (1918-1968)*, Roma, Commissariato Nazionale alla Stampa G.E.I., 1968
- Viezzoli, Antonio, *Dieci lustri di vita GEI*, Roma, Edizioni di Scouting, 1976
- Walker, Vanessa Siddle – Archum, Kim Nesta, *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, in “Comparative Education Review”, vol. 47, n. 1 (febbraio 2003), pp. 21-40
- Waters, Tony – Leblanc, Kim, *Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State*, in “Comparative Education Review”, vol. 49, n. 2 (maggio 2005), pp. 129-147
- Zanichelli, Franco, *Sport ... e così sia! Pensieri in libertà sul pianeta Sport e dintorni*, Padova, CLEUP, 2002 (con un saggio introduttivo di Nicola S. Barbieri)



Stampato nel mese di dicembre 2013  
presso C.L.E.U.P. «Coop. Libreria Editrice Università di Padova»  
via G. Belzoni 118/3 - Padova (t. 049 8753496)  
[www.cleup.it](http://www.cleup.it)  
[www.facebook.com/cleup](http://www.facebook.com/cleup)

