

PANEL

**COMPARAZIONE, PROBLEMATICITÀ
IDEOLOGICHE E STRATEGIE FORMATIVE:
UNO SGUARDO SULLA DIALETTICA
INQUIETA DEGLI ANNI SETTANTA**

LETTERIO TODARO

page intentionally blank

Comparazione, problematicità ideologiche e strategie formative: uno sguardo sulla dialettica inquieta degli anni Settanta

Letterio Todaro

1. Introduzione

In un recente lavoro sull'evoluzione dei sistemi formativi e del curricolo in Spagna tra gli anni Sessanta e Settanta, Mariano González Delgado e Tamar Groves, hanno ben messo in luce un tema storiografico che, nella configurazione più ampia della tesi interpretativa sviluppata, sembra valere al di là del caso spagnolo e che risulta interessante da prendere in considerazione anche per lo studio della situazione italiana.

Gli autori segnalavano come, specialmente a partire dagli anni Sessanta, i sistemi educativi dell'area Occidentale iniziarono a presentare aspetti di sempre più spiccata integrazione, confluendo dentro quadri d'insieme sovraordinati, in grado di esprimere un crescente livello di concertazione nella definizione delle linee di impegno istituzionale e nella individuazione di obiettivi programmatici, caratterizzandosi, dunque, per l'acquisizione di un'accentuata convergenza verso orientamenti condivisi di politica culturale. Una causa storicamente determinante nel conferire impulso a tale dinamica apparve l'azione di indirizzo esercitata da grandi Organismi internazionali, capaci di coordinare e strutturare linee di forte influenza transnazionale, a cominciare dall'UNESCO. (González-Delgado & Groves, 2017, pp. 74-75).

Il contributo che in questa sede si intende sviluppare prende come punto di riferimento la tesi appena esposta: si tratta, nello specifico, di comprendere in che misura il caso italiano possa leggersi all'interno di un'analoga griglia di interpretazione, prendendo in esame alcune situazioni che possono valere da termini-spia per valutare la questione nelle sue linee generali.

Considerate le premesse fin qui indicate, una prima domanda che sembra risultare di speciale interesse riguarda l'eventuale impulso che la dinamica di progressiva integrazione delle politiche educative e di interdipendenza nei sistemi formativi poté esercitare al fine di promuovere un'attenzione di tipo scientifico sui grandi temi/problemi dell'educazione proiettata verso lo sviluppo di indagini di natura 'comparativa'.

Scendendo più nel dettaglio, occorre verificare se e in che misura l'eventuale condizione di accresciuta connessione internazionale poté produrre significativi effetti nel favorire la crescita di un modello di indagine di natura comparativa, da applicarsi alla lettura dei processi di sviluppo riferibili all'educazione, all'istruzione pubblica e allo studio dei sistemi scolastici e dei sistemi della formazione.

E tuttavia, considerata nei suoi termini più estensivi, la questione sollevata non si esaurisce appena nella formulazione di un tale quesito. Infatti, si tratta di capire anche, in quali forme e in quale misura un'eventuale mobilitazione della cultura e della ricerca pedagogica verso i profili della 'comparazione' poté generare, in quel momento di importante transizione storica, modalità di risposta e/o di reazione a tale novità.

Sotto tale aspetto, è da cogliere il rilievo con cui si evidenzia la pregnanza di una problematica storica *ad hoc*, da esaminare nei suoi termini specifici, soprattutto in relazione alla segnalazione di forme di perplessità o di sospetto culturale eventualmente emergenti di fronte a quanto poteva anche apparire come la risultante di un'interferenza allargatasi sul territorio del sapere pedagogico, avente ad origine sollecitazioni ed istanze radicate dentro domini esterni. In tal senso, la strutturazione del 'comparativo' dentro gli assi portanti del sapere sull'educazione, poteva comportare la manifestazione di un segnale carico di ambiguità, specialmente nella misura in cui poteva adombrare la proiezione di crescenti interessi - forse anche di appetiti - sugli ambiti della formazione appartenenti a disegni di politica economica, al dispiegamento di strategie organizzative nelle politiche di cooperazione internazionale, e così via.

Così, a rigore, già a suo tempo, non sembrò fuori luogo chiedersi se l'attivazione della dimensione comparativa, di per sé evidentemente utile nei suoi risultati più evidenti, non nascondesse anche il segnale della progressiva assimilazione di terreni di competenza pedagogico/formativa

all'interno di altre sfere largamente in via di sovrapposizione, forse anche non completamente accreditabili per intendere in pieno il trattamento delle questioni educativo/formative.

E ciò poteva apparire tanto più preoccupante, quanto più l'apertura alla 'comparazione' rafforzava la percezione della concessione di un avallo di legittimità per il rafforzamento di strumenti orientati all'acquisizione di strategie, visioni, prospettive sulla formazione in qualche modo eterodirette e di impronta genetica spuria, se non addirittura corruttive, nella misura in cui, per vie implicite e surrettizie, esse orientavano attribuzioni di significato inopportune sui 'fondamentali' della scienza pedagogica.

2. L'affermazione degli studi comparati in area educativo/pedagogica in Italia negli anni Settanta, tra slanci e resistenze

A questo punto, per entrare nei termini dell'analisi, sembra opportuno partire dall'acquisizione di alcuni elementi di conoscenza, utili a favorire la riorganizzazione di un quadro di fondo, eminentemente descrittivo. Insomma, appare innanzitutto utile procedere al recupero di una cornice storica in grado di rappresentare l'eventuale rafforzamento dei modelli comparativi nell'ambito delle scienze e della cultura dell'educazione in Italia negli anni Settanta. E, per avviare i primi passi lungo questo versante, può sicuramente tornare utile appoggiarsi alla letteratura scientifica sul tema.

Per esempio, in un recente saggio ad opera di due autorevoli studiosi, quali Carla Callegari e Giuseppe Zago, gli autori espressamente definivano la fase storica che si inaugura con gli anni Sessanta e che avanza conseguentemente verso gli anni Settanta, come la fase di sistemazione e di maturazione più importante per l'organizzazione fisionomica della disciplina comparatistica in Europa, ma anche in Italia: una fase di rapida crescita alimentata in virtù del legame creatosi «con alcuni nuovi Organismi internazionali, europei e mondiali, nati con lo scopo di attenuare i nazionalismi che avevano dato luogo alla catastrofe della seconda guerra mondiale» (Callegari & Zago, 2017, p. 15) e che si preoccupavano di indirizzare logicamente fenomeni e processi educativi: fra essi, appunto, l'UNESCO, il Consiglio d'Europa, la Comunità Economica Europea, l'OCSE e così via.

La rappresentazione di una visione globale delle condizioni di sviluppo dei sistemi educativi/formativi che l'azione di tali organismi contribuiva ad amplificare, alimentava, da parte sua, il crescere di una pressione sulla

necessità di sistemare i grandi discorsi sull'educazione all'interno di un circuito di interrelazione esteso, coordinato all'interno di una prospettiva ormai concepita come inevitabilmente proiettata sul sistema-mondo (Callegari, 2017).

Nel 1973, l'editore Armando pubblicava la versione italiana del *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (1972), più generalmente noto come *Rapporto Faure-UNESCO*. Ed è proprio di fronte all'acquisizione di documenti di tal genere, potenzialmente votati a indirizzare politiche, prassi, modalità operative in campo educativo ed a stabilire priorità nella individuazione di piani di azione conseguenti che si acuiva fin da subito la sensazione dell'aprirsi di dilemmi sostanziali intorno ai grandi orizzonti della comparazione (Callegari & Gaudio, 2018, pp. 7-9). Quale grado di affidabilità potevano garantire tali documenti? In che maniera ne usciva ideologicamente orientata la stessa sensibilizzazione all'uso della comparazione?

E soprattutto verso l'acquisizione di quale sfondo di significato sembrava spingere il tasto della accelerazione negli studi comparativi: nel senso della volontà di implementazione di una funzione di tipo conoscitivo, utile ad arricchire le risorse informative a disposizione delle scienze dell'educazione, o della delineazione di una funzione direttivo-programmatica, ritenuta essenziale per orientare le politiche e le pratiche formative?

Sull'apertura di questi dubbi proveremo a spingere il nostro sguardo, per cercare di ritrovare segnali di ambiguità, di riserva, di oscillazione che accompagnarono il consolidamento delle ricerche comparative e l'acquisizione di uno spazio più visibile per gli studi di 'educazione comparata' nei difficili anni Settanta in Italia.

E per scendere più in profondità, riteniamo utile evidenziare due piste preferenziali di ricerca e di confronto, interessanti anche da accostare l'una all'altra per la loro diversità di segno ideologico/culturale.

La prima pista di indagine elegge a proprio termine di confronto il notevole lavoro sviluppato da Giovanni Gozzer, studioso di formazione cattolica, per diversi anni direttore del Centro Europeo dell'Educazione di Frascati e probabilmente, in quel passaggio storico, tra le figure con maggiori punti di contatto con strutture ed organismi di studio internazionale sui problemi della scuola e dell'educazione, nonché più volte incaricato con funzioni di rappresentanza istituzionale in seno a commissioni internazionali. (Gaudio, 2018).

Nel 1973, Gozzer pubblicava un testo abbastanza interessante per i nuclei di discorso che stiamo sviluppando, poiché metteva a disposizione della cultura pedagogica italiana un primo profilo di sintesi ragionato su

alcuni importanti rapporti, nazionali e internazionali, in tema di educazione apparsi proprio alla svolta degli anni Settanta (Gozzer, 1973).

Per intendere lo spirito 'critico' di tale lavoro, potrebbe bastare rammentare le note di commento polemico sollevate dall'autore verso le conclusioni del rapporto Faure-Unesco: un rapporto non completamente convincente perché significato di alimentarsi di un facile ottimismo sul ruolo demiurgico attribuito all'educazione; un documento contenente fin troppe suggestioni esortative e imputato di dare adito a una sorta di utopia futurologica, basata su proiezioni ed anticipazioni predittive di fenomeni sociali ancora in via di evoluzione; un rapporto, infine, sostanzialmente organizzato in chiave preminente di analisi sociologica, ma in quanto tale non in grado di restituire l'argomentazione di una chiara 'ratio' pedagogica e pertanto di non facile identificazione, né di confortevole possibilità di auto-riconoscimento, per i professionisti dell'educazione (Gozzer, 1973, pp. 115-117).

Tuttavia, al di là del rilievo di tali limiti, quel che più risultava interessante nel profilo critico fornito da Gozzer era la consapevolezza che attorno alle grandi scelte epocali potenzialmente emergenti all'orizzonte dei problemi educativi di quel periodo, al di là di quanto potesse acquisirsi per via della collezione di dati o di elaborazione di informazioni guadagnate mediante analisi scientifica e comparativa, oggettivamente reperibili in quei documenti, sullo sfondo resisteva comunque l'ipoteca di una 'sospensione del giudizio', dettata dalla presenza di almeno quattro grandi opzioni culturali, alternative fra loro, che rendevano *ipso facto* problematica qualsiasi conclusione in termini di formulazione di una valutazione finale.

La persistenza, sullo sfondo, di modelli educativo/formativi fondamentalmente alternativi alimentava la consapevolezza dell'incardinamento delle categorie di significazione del pedagogico dentro strutture non riducibili a cifre tecniche, perché appunto congruenti rispetto a 'interi' possibili modelli culturali, incommensurabili fra loro: modelli profondamenti differenti anche in merito all'assunzione di canoni di valutazione, assolutamente difforni, circa la loro desiderabilità sociale.

Al di là di quanto i dossier riuscivano a documentare, restava in altri termini aperta la strada di possibile prosecuzione dei sistemi educativi verso mete assai differenti; e ciò perché sullo sfondo insisteva la possibilità di dare seguito a proiezioni di significato sostanzialmente divergenti in merito alla proposizione di obiettivi futuri per l'educazione, in ragione della individuazione di differenti paradigmi della formazione.

Fra questi quattro principali modelli che concorrevano ad attribuire diverso significato all'idea di 'sistema educativo/formativo', Gozzer in breve distingueva (Gozzer, 1973, pp. 26-30): quello *tradizionale-europeo*

(che conteneva un'implicita predilezione per un modello elitario della formazione e dunque strutturalmente orientato a mantenere funzioni di selezione sociale); quello *democratico-statunitense* (fondato sul principio 'morale' della assicurazione di garanzia di pari condizioni nelle opportunità di sviluppo individuale); quello *ideologico-agonistico* (ovvero quello sovietico, basato sulla rigida conformazione all'ideologia di Stato e sulla severa competizione scolastica delle intelligenze); e infine quello cosiddetto della *non-scuola* (ossia, quello d'impronta cinese-maoista, cioè un modello che delegava la responsabilità delle funzioni educative ai luoghi diretti della produzione - la fabbrica, gli opifici, le aziende agricole - e riassorbiva l'educazione nei modi di sviluppo, formali e informali, della collettività socialista). Certo, sullo sfondo, non mancavano di affacciarsi ancora altri modelli alternativi, fra cui per esempio quello d'impronta *latino-americana*, alla Illich e alla Freire, anche essi puntanti la loro scommessa sulla deistituzionalizzazione, sulla formazione diffusa dentro le comunità di vita, fino a suggerire il mito della nuova società a venire come l'organizzazione di una grande Comunità Educante (Gozzer, 1973, pp. 147-163).

Ecco, allora in estrema sintesi, l'importanza, della posizione illustrata da Gozzer: una posizione non priva di derive scettiche e drammaticamente dubitativa di fronte alle indicazioni, per così dire tecniche, provenienti dai rapporti internazionali. Tutti quei vari documenti, di fatto, presupponevano, più o meno implicitamente, un'intenzione riformistica, per cui, data l'analisi della situazione di volta in volta studiata, si suggerivano i conseguenti rimedi e le strategie per ottenere misure di miglioramento (Palomba, 2011, pp. 37-38); ma, a questo punto, dichiarava esplicitamente Gozzer, «le riforme guidate e controllate dalla mano pubblica [...] sono impossibili, perché nessun organismo socio-politico è oggi in condizione di trovare risposte uniconsensuali a situazioni che hanno infinite risposte e tutte egualmente valide: l'imposizione di una sola risposta non è più possibile». (Gozzer, 1973, p. 8).

Era l'intuizione e la individuazione di una difficoltà sostanziale: la logica esortativa, di consiglio, di pianificazione che inevitabilmente innervava i grandi documenti internazionali si scontrava con la consapevolezza della incommensurabilità di modelli pedagogici che stavano tutti a segnare, per conto proprio, destini diversi per un'educazione possibile, coniugata al futuro.

Per di più, quei modelli radicalmente alternativi, orientati all'utopia della Comunità Educante, sembravano produrre una sfida forte, potente, incalzante, per promuovere, quantomeno, un'operazione di ri/codificazione del significato da attribuire ai processi di crescita all'interno dei sistemi

capitalistici/liberali, prefigurando una disponibilità ad accogliere le sfide poste sul terreno della programmazione educativa da ragioni non meramente riconducibili all'autorevolezza di un qualche paradigma tecnico. Sotto tale aspetto, si coglieva, effettivamente, il rilievo dei livelli di sfida culturale motivati dall'incontro con ragioni 'alternative', di valore per nulla trascurabile, e soprattutto con ragioni di natura etica, come quelle che si innalzavano forti in nome della possibilità di riferire lo sviluppo di sistemi democratici ai valori del comunitarismo.

Pertanto, erano proprio le suggestioni provenienti dai modelli della rivoluzione cinese da un lato e quelli provenienti dall'emancipazionismo di marca latino-americana dall'altro lato a segnare le condizioni di maggiore messa in discussione di tutte le premesse possibili, ed era, naturalmente, sul segnale di resistenza e di irriducibilità categoriale manifestato da quei modelli che venivano ad insistere i giudizi di natura più esplicitamente critica contro il dirigismo contenuto nei rapporti degli Organismi internazionali e contro l'idea di un uso asettico dei metodi comparativi dentro l'ambito delle scienze pedagogiche.

Pertanto, l'altro versante di discussione polemica, tipico di una consistente parte della cultura pedagogica degli anni Settanta in Italia che vale la pena ricordare è quello legato, alla espressione delle pedagogie 'critico/radicali' e delle pedagogie non allineate (Cambi, 1987).

In tal senso, un percorso di analisi possibile e relativamente poco esplorato, è ricavabile, per esempio, da tragitti segnati dalla collana di studi *Il Puntoemme*: la collana di 'scienze dell'educazione' pubblicata da Emme Edizioni, (Terrusi, 2019, pp. 171-172) la quale riveste una funzione d'indizio interessante per recuperare alla ricostruzione del dibattito storico, le voci di quella pedagogia schierata in senso fortemente critico contro gli assunti del capitalismo, del liberalismo, del globalismo, dei modelli economicistici di sviluppo, orientata alla revisione del marxismo, e via dicendo (Monti, 2013).

Il recupero di tale ambiente di riflessione costituisce un anello storicamente importante perché, sul profilo teorico, segnò il fronte di attestazione di messaggi di opposizione assai fermi contro la ricezione in termini adattivo-passivi di quelle indicazioni e di quei giudizi di merito che venivano pronunciati nei rapporti internazionali sui problemi educativi. Basti, a tal proposito fornire qualche esempio indicativo.

All'interno di questo spazio polemico del sentire pedagogico, un primo modo di interpretare 'criticamente' l'impulso alla costruzione di forme lineari di pedagogia comparata fu quello di puntare lo sguardo sulle situazioni più capaci di indicare la necessità di una problematizzazione dell'idea di 'sviluppo': la Cina, da un lato; l'Africa dall'altro.

Con ciò ci si intende riferire, in particolare, agli studi evidentemente indirizzati in senso alternativo da Lucio Del Cornò - studioso non accademico, organico agli ambienti della sinistra di "Riforma della Scuola" - apparsi dentro la collana *Il Puntoemme: Esperienze pedagogiche in Cina* (1974) e *Esperienze pedagogiche in Africa* (1976).

Il primo rifletteva l'infatuazione per quel mito della Rivoluzione Cinese, che nella prima parte degli anni Settanta fu un fenomeno trasversale all'interno della cultura italiana (Gaudio, 2018, p. 24), anche al di là delle componenti neo-marxiste e maoiste, seppur, naturalmente, dovesse poi trovare particolarmente risonanza negli ambienti della sinistra comunista e influenzare profondamente le fantasie degli intellettuali appartenenti a un universo socialista, in piena fibrillazione e vivacissimo in quegli anni.

Dentro quell'infatuazione, la rivoluzione cinese era segnalata come la matrice di un progetto radicalmente alternativo di educazione che, visto da Occidente, poteva tornare a indicare la grande utopia dell'inglobamento dell'educativo dentro l'articolazione stessa della vita sociale - il mito della 'spontanea generatività formativa' della Comunità educante - dal quale emergeva, in parallelo, il mito di una possibile regressione dell'educazione da una sua necessaria istituzionalizzazione, verso condizioni di diffusività negli spazi, nei luoghi e nelle forme della vita collettiva, a partire dal lavoro. Il secondo, puntava lo sguardo sull'Africa, come individuazione di un segnale contrastivo, che di per sé rinviava alla denuncia, senza riserve, della continuità di un progetto di occidentalizzazione e di egemonizzazione europea del continente africano, che, proprio nella gestione delle politiche dell'educazione, invece di lasciare spazio a un processo di progressiva decolonizzazione, tentava di vincolare il destino del continente all'assimilazione di un modello di sviluppo deciso altrove.

E allora, risultava particolarmente esplicita la modalità di presentazione di tale studio sui grandi problemi educativi e scolastici dell'Africa post-coloniale, nella misura in cui, in quarta di copertina se ne dichiarava apertamente l'estraneità della trattazione da quei modelli di analisi che in qualsiasi modo potessero assimilarsi alle «confuse velleità da studioso da pedagogia comparata». (Del Cornò, 1976).

Insomma da sinistra, la pedagogia critica di radicamento marxista, muoveva una denuncia che comprendeva in un medesimo atto di rifiuto polemico tanto le pianificazioni strategiche contenute nei rapporti internazionali, quanto la stessa organizzazione della disciplina comparatistica, almeno per come essa sembrava impiantare le sue forme e procedere nel definire i suoi interni assetti disciplinari (Malizia, 2008).

3. Conclusioni: sospetti e problematicità ideologiche, attorno all'educazione comparata, negli inquieti anni Settanta

Il senso polemico di una simile impostazione, apertamente sospettosa verso la configurazione di una scienza dell'educazione comparata, si trovava ancora più esplicitamente esposto in un volume cronologicamente successivo, sempre appartenente alla collana *Il Puntoemme*; uno dei primi studi organici di Corrado Ziglio promettente di proporre un raffronto dal colore prettamente 'epocale' fra modelli capitalistici e modelli socialisti: *Sistemi politici e strutture scolastiche. La scuola secondaria superiore in Europa tra socialismo e capitalismo* (1977).

Lo studio si apriva proprio con lo sviluppo di una polemica diretta contro gli studi di pedagogia comparata, senza mezzi termini accusati di costituire degli «pseudo-studi»; studi assolutamente parziali, laddove il riferimento alla parzialità non sembrava riferirsi appena alla limitatezza di campo che essi riuscivano a rappresentare, ma soprattutto alla parzialità del modello scientifico identificato (studi prettamente basati sulla collezione di dati quantitativi, solitamente concludenti in riepiloghi tabellari, e *ipso facto* legittimanti un modello di razionalità pragmatico-tecnica); ma senza capacità di rappresentare una profondità di problematizzazione critica; ovvero, studi che si limitavano prevalentemente a descrivere uno stato di cose, ma senza chiedersi il *perché* di quello stato di cose. (Ziglio, 1977, p. 5).

Ancora più esplicita e dura risultava la polemica contro i dossier internazionali. A tal proposito, si trattava di smascherare l'organizzazione *ab imis* di uno spazio della comparazione perfettamente modellato su schemi interpretativi funzionali a documentare un certo ordine di realtà ed a giustificare la logica degli interventi ritenuti conseguentemente necessari: dossier che assecondavano altresì l'idea di rappresentare una neutralità di tipo tecnico, in nome della quale si decretava il prestigio istituzionale degli organi di committenza.

Infine, si trattava di evidenziare la parzialità di uno schema che codificava il senso della programmazione di piani di intervento sui sistemi educativo-scolastici come sempre procedente secondo una direzione top-down, ovvero come se si trattasse di dover costantemente pianificare qualcosa da calare dall'alto sulle situazioni problematiche analizzate, senza mai tenere in conto della base sociale e di tutti quegli attori che invece, di volta, innestavano un movimento dialettico 'dal basso': a partire dalle stesse categorie degli insegnanti e dei professionisti dell'educazione, ma senza trascurare le voci appartenenti ai territori, alle forze sociali, alle famiglie,

ai gruppi e ai movimenti sociali, di cui, veniva neutralizzato ogni segno di interazione come parte in causa. Infine, notava ancora polemicamente Ziglio, «questi studi comparati si presentano farciti di moralismo, di giudizi di valore [...] Alle analisi si sostituiscono dichiarazioni di fiducia nella 'collaborazione internazionale per risolvere i problemi'» .(Ziglio, 1977, p. 10).

Si evidenziava, perciò, da ultimo, come argomento polemico da denunciare, l'inerenza, in quei documenti, di una sorta di 'ottimismo della fiducia' che faceva da collante ideologico generico per incardinare il terreno medesimo della comparatistica dentro quelle mitologie della civiltà occidentale che, così regolate, avrebbero concorso a depotenziare lo sviluppo di ogni pensiero critico, per invece corroborare l'idea che i futuri miglioramenti nelle politiche di sviluppo e della formazione si sarebbero potuti ascrivere alla 'magnanima benevolenza' dei governanti, le cui sincere preoccupazioni, del resto, si pronunciavano in quei documenti internazionali.

Era, senza mezzi termini, una pesante bocciatura della 'nascente' disciplina comparatistica, almeno nei modi attraverso quali cui essa sembrava plasmarsi come campo di ricerca obbediente a logiche superiori 'di sistema'.

L'analisi fin qui condotta, conduce, allora in conclusione, a guadagnare uno sguardo di tipo 'complesso' sulle condizioni culturali che caratterizzarono l'avvento delle ricerche comparative in educazione in Italia negli anni Settanta, sull'onda di crescita delle situazioni di fondo, caratterizzate da crescente integrazione delle politiche formative e alimentata dalla maggiore presenza sulla scena degli organismi internazionali. L'influenza verso il rafforzamento di un indirizzo internazionalista fu certamente significativa, ma al contempo l'ombra pesante degli Organismi sovranazionali contribuì anche all'acutizzazione di un dissidio ideologico, tra posizioni strutturate dentro la logica del capitalismo e posizioni differentemente orientate in senso politico e culturale, alternative e resistenti, e condizionate da riserve pedagogiche e 'moralì' verso l'accettazione di quello schema di fondo.

4. Riferimenti

Callegari, C. (2017). L'educazione comparata nell'epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future. *Studium Educationis*, XVII (2), pp. 93-104.

- Callegari, C. & Gaudio, A. (2018). Problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi. *Rivista di storia dell'educazione*. 5(2), pp. 7-13. <https://doi.org/10.4454/rse.v5i2>.
- Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza: itinerari italiani di pedagogia critico-radical*e. Bologna: Clueb.
- Del Cornò, L. (1974). *Esperienze pedagogiche in Cina*. Milano: Emme Edizioni.
- Del Cornò, L. (1976). *Esperienze pedagogiche in Africa*. Milano: Emme Edizioni.
- Monti, L. (2013). Una scuola in movimento: Il Puntoemme. In Farina L. (ed.) *La casa delle meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*. pp. 151-154. Milano: Topipittori.
- Gaudio, A. (2018). Il discorso sull'educazione comparata in Italia dopo la seconda guerra mondiale: il caso di Giovanni Gozzer. *Rivista di storia dell'educazione*. 5(2), pp. 17-28. <https://doi.org/10.4454/rse.v5i2.163>.
- González-Delgado, M., & Groves, T. (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), pp. 73-100. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.186>.
- Gozzer, G. (1973). *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*. Roma: Armando.
- Gozzer, G. (1976). *Il capitale invisibile. L'epoca dei grandi confronti*. (1975-76). Roma: Armando
- Gozzer, G. (1980). *Il capitale invisibile. L'epoca dei ripensamenti* (1977-1980). Roma: Armando.
- Malizia, G. (2008). Educazione Comparata. In Prelezo, J.M., Malizia G., & Nanni, C. (eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, (pp. 379-382). Roma: LAS.
- Palomba, D. (2011). Gli studi comparativi in educazione: un'introduzione storico-critica. *ECPS Journal*. (4), pp. 29-45.
- Terrusi, M. (2019). L'albo illustrato : una panoramica fra storia, storie, vision e contemporaneità. In Barsotti, B & Cantatore, L. (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. (pp. 167-183). Roma: Carocci.
- Unesco. Commission internationale sur le développement de l'éducation. (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.

- Zago, G. & Callegari C. (2016). L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In Barbieri, N.S., Gaudio, A., & Zago, G. (eds.), *Manuale di educazione comparata: insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 7-42). Brescia: La Scuola.
- Ziglio, C. (1977). *Sistemi politici e strutture scolastiche. La scuola secondaria superiore in Europa tra socialismo e capitalismo*. Milano: Emme Edizioni.

About the Author

Letterio Todaro
l.todaro@unict.it
Università di Catania. Italia