

## **Pedagogia postcoloniale e comparazione educativa**

### **Postcolonial education and comparative education**

Michele Zedda  
Professore associato  
Università di Cagliari

#### **Sommario**

La pedagogia postcoloniale consegue un guadagno teorico dal dialogare con l'educazione comparata, che può darle spunti e suggestioni di metodo e di contenuto. L'educazione comparata si è occupata dei sistemi educativi delle ex-colonie, dove era uso trasferire i sistemi scolastici dalla madrepatria, senza rispettare usi, tradizione e contesto locale. Studi e ricerche sul passato coloniale aiutano a capire le attuali difficoltà della società multiculturale e, inoltre, danno nuove idee alla riflessione postcoloniale.

**Parole chiave:** colonialismo, comparazione, ex-colonie, intercultura, postcolonialismo.

#### **Abstract**

Postcolonial education gets theoretic benefit by holding a dialogue with comparative education, that can give it hints and suggestions of method and contents. Comparative education studied educative systems of ex-colonies, where it was quite normal to transfer school systems from motherland, without respect for uses, tradition and local context. Studies and researches about colonial past are very useful to realize present difficulties of multicultural community and, moreover, they offer new notions to postcolonial reflection.

**Keywords:** colonialism, comparison, ex-colonies, interculture, postcolonialism.

#### **Introduzione**

Davanti ai nuovi problemi della società multi-etnica è necessaria una pedagogia interculturale più attenta alle nuove dinamiche migratorie, non limitata alla mera didattica, ma disposta a fare i conti con il colonialismo, la cui onda lunga influenza, ancora oggi, le relazioni tra i popoli e la vita scolastica. Per lo più semplificato, minimizzato, spesso rimosso, il passato coloniale è invece da svelare in tutta la sua crudezza e complessità. Ne va svolto un riesame storiografico, una rilettura più matura, scevra da pregiudizi e faziosità, critica e problematica, volta sia a consegnarne un'immagine più veritiera, sia a decostruirne *cliché*, stereotipi e mitografia; attenta, in particolare, al tema scolastico e culturale. Dunque, la pedagogia interculturale può assumere la cifra postcoloniale come chiave di lettura dei problemi della scuola multi-etnica. Nel proporsi in questa veste, essa deve chiarire il suo percorso teorico (Zoletto, 2011), le finalità euristiche, ma pure l'identità epistemica, cioè la relazione con le altre discipline, dalle quali può avere più d'un beneficio teorico, specie se vi è contiguità tematica. Fra le scienze dell'educazione, è da indicare subito l'educazione comparata, disciplina autorevole e di consolidata tradizione accademica. Con questa, la pedagogia postcoloniale può attivare una dialettica feconda, utile a entrambe, condividendo spunti e suggestioni, sia di metodo, sia di contenuto, così da far fronte alle sfide formative del presente e del futuro, tenendo però sempre nel dovuto conto quanto pesi l'ipoteca del passato.

#### **1. Un dialogo proficuo**

Più discipline studiano le questioni relative all'inculturazione e all'acculturazione dei vari popoli; è il caso della pedagogia interculturale e postcoloniale, ma pure

dell'educazione comparata, dell'etnografia e della sociologia dell'educazione, ciascuna con le sue visuali, i suoi metodi, le sue finalità. Va notato come educazione comparata e pedagogia postcoloniale condividano l'interesse per le prassi formative di altre etnie. Non meno condivisa, da ambo le discipline, è la *ratio* di fondo, rivolta all'apertura, alla reciprocità, al dialogo fra i popoli e, dunque, a superare l'etnocentrismo a favore di un beninteso relativismo etnico.

L'educazione comparata studia i sistemi scolastici, l'educazione (formale, non formale e informale), la mentalità, le credenze, i valori condivisi, quanto dà vita alla cultura di un popolo (Alexander, 2000); tutte realtà, queste, più comprensibili alla luce del subito colonialismo; inoltre, persegue i suoi fini (conoscitivi e pragmatici) per via comparativa, studiando i sistemi scolastici del presente, non senza visionarne il passato. Dal canto suo, la pedagogia postcoloniale, più incentrata sul tema coloniale e neocoloniale, è molto sensibile al nodo dell'inclusione scolastica e della convivenza multietnica.

Ciò premesso, questo dialogo è da coltivare per più motivi. Vi è intanto il confrontarsi su teorie, metodi e contenuti relativi all'educazione nelle ex-colonie. Non meno utile è il condividere banche-dati nonché studi e ricerche su altre etnie. A ogni modo, ciascuna disciplina non deve rinunciare alla propria autonomia, né alle peculiari finalità euristiche. Per di più, se la pedagogia interculturale è curvata in senso postcoloniale, la dialettica si prefigura ancora più feconda, in quanto il *colonialismo* è un *trait d'union* ancora più intenso; del resto, la pedagogia postcoloniale è molto attenta alle vicende coloniali per capire le difficoltà culturali dello studente immigrato; inoltre, per opporsi al neocolonialismo, studia criticamente la fase coloniale, la problematizza, ne pone in questione l'eredità culturale, ne valuta l'influenza sul presente. Anche l'educazione comparata studia la storia delle ex-colonie, per meglio rappresentare i sistemi scolastici odierni (Altbach e Kelly, 1978); questo studio, sia descrittivo sia critico, è molto utile alla riflessione postcoloniale per affrontare i problemi della scuola multietnica.

Stante la vicinanza epistemica, per promuovere il dialogo è bene precisare un aspetto. Per sua natura, l'educazione comparata ha uno statuto teorico interdisciplinare; nel suo farsi, si è valsa di ricerche e metodi di altre discipline (sociologia, antropologia, statistica, storiografia, scienza politica) da cui ha ricevuto più lezioni, senz'altro preziose per mettere a punto il suo metodo comparativo. Per analogia, anche la pedagogia postcoloniale, benché molto più recente, può conseguire più maturità scientifica dal dialogo con altre discipline. È sempre auspicabile lo scambio teorico fra più materie, specie quando vi è affinità epistemica. Ne beneficiano non solo queste, ma il sapere generale, la scienza tutta, sicché è ingenuo rivendicare a sé campi di studio ed esclusività di metodo. Di là da campanilismi d'accademia, quel che conta, in fondo, è risolvere i problemi dinanzi ai quali è chiamata l'intera comunità scientifica, con i contributi più diversi. Ben venga, quindi, ogni confluenza teorica, purché costruttiva, per far fronte ai nuovi problemi, scolastici e non, della società multietnica.

Una prima considerazione è rivolta al metodo comparativo, ben schematizzato negli anni Sessanta del secolo scorso da Bereday (1969), Holmes (1998), Noah e Eckstein (1969). Questo è un metodo rigoroso e scientificamente maturo, anche se la sua problematicità induce alla riflessione critica (Callegari, 2010). La pedagogia postcoloniale può avvicinarsi a questo metodo e può fare propria, almeno in parte, la mentalità del comparatista, cioè lo sguardo, la sensibilità euristica; ciò aiuta a scoprire nuovi nessi, analogie, somiglianze, elementi di uguaglianza e diversità; insomma, questo apporto può conferirle più forza, sia interpretativa sia esplicativa, potenziando perciò la sua metodologia. Per esempio, il pedagogista postcoloniale può mettere a confronto, in più etnie, l'atteggiamento verso i cittadini europei, per cogliere l'eventuale nesso fra colonizzazione subita (più o meno pesante/prolungata) e attuale grado di diffidenza,

apertura o chiusura. Ciò è indagabile nell’immigrato di prima, seconda o terza generazione, nonché nell’autoctono residente nell’ex-colonia. Una tale ricerca, se svolta con l’approccio comparativo, si rivela più fondata e rigorosa, senza escludere la possibilità di generalizzare l’esito teorico, qualora dallo studio emergano elementi di costanza e regolarità. Dunque, l’educazione comparata può suggerire uno strumento d’indagine affinato, di provata validità. Non solo. Anche la riflessione sull’*altro* e sulla dialettica unicità/diversità (Gallo, 2017), è da vedere come un apporto utile al discorso postcoloniale. Davanti a una realtà in veloce mutamento, a ondate migratorie più intense, a forme inedite d’identità etnica, di meticciamento e di comunità locali, la pedagogia postcoloniale deve ampliare il suo ventaglio metodologico, così da poter leggere la nuova società da più punti di vista. Come rileva Giuseppe Burgio,

sempre più il nostro mondo sembra tendere a diventare uno spazio transnazionale, attraversato com’è da migrazioni dai caratteri inediti. Ciò pone nuovi problemi teorici a una pedagogia interculturale che è stata abituata a trattare con identità culturale pensate come metafore di uno stato-nazione (Burgio, 2022, p. 49).

Ne segue l’esigenza – va aggiunto – di confrontarsi con nuove visuali, di provare *in vivo* altre modalità di ricerca, iniziando da quelle già collaudate in discipline vicine. Del resto, il comparare attento, preciso, scientificamente svolto, può fare cogliere aspetti, relazioni e novità che sfuggono allo sguardo abituale, dando all’indagine più compiutezza.

## 2. Colonialismo e comparazione educativa

La scuola delle colonie è stata un importante *topos* dell’educazione comparata del passato. Nei secoli scorsi, fino a metà del XX secolo, segnati da un acceso nazionalismo e colonialismo, gli Stati<sup>1</sup> europei avevano l’esigenza politica d’istituire sistemi educativi nelle colonie d’oltremare<sup>2</sup>. Secondo l’ideologia e la prassi del tempo, bisognava fondare scuole *civilizzanti*, in linea con i valori e le finalità della madrepatria. Al riguardo, è necessaria una breve nota storica.

L’educazione comparata, disciplina teorica e pratica, nasce ufficialmente nel 1817, quando Marc-Antoine Jullien de Paris dà alle stampe la sua fondamentale *Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée*. Prima di ciò la comparazione era occasionale, disorganica, annotata in qualche resoconto stilato da mercanti, missionari, esploratori, sicché quanto precede l’opera di Jullien appartiene al periodo prescientifico. La fase seguente, propria del XIX secolo, è definita del *borrowing*, cioè del prendere a prestito, in quanto si procedeva, non senza ingenuità, trapiantando un sistema scolastico da un Paese a un altro, al più con qualche lieve modifica, con la convinzione che un modello d’istruzione, se valido, potesse andar bene ovunque. Questa era la modalità usata nelle colonie, dov’era prassi importare il sistema dalla madrepatria, calandolo perciò dall’alto, senz’alcuno studio preliminare. Dunque, si perseguiva una politica di assimilazione, di acculturazione forzata, con ricadute culturali e psicosociali. Funzionale al disegno nazionale, tale modalità era giudicata la più idonea per italianizzare, francesizzare, inglesizzare la popolazione indigena; l’efficacia era tale da creare omogeneità educativa nelle colonie di una medesima nazione. Come puntualizza Mark Bray, durante il periodo coloniale,

l’importazione di modelli educativi, dalla madrepatria o da colonie “sorelle” era una prassi normale anche se di solito veniva effettuata con qualche modifica locale.

Così, in tutto l'impero britannico l'esistenza di molti punti in comune presenti nei sistemi educativi riflette un preciso quadro politico nel quale le colonie operavano (Bray, 2009, p. 27).

Questo, è un modo d'istituire scuole nelle colonie che rispecchia il clima ideologico del tempo, tutto orientato a europeizzare, a imporre ai popoli lontani la cultura della madrepatria. Valutata a posteriori, questa prassi è quanto mai criticabile per il suo confliggere con la cultura locale, le usanze educative e le pratiche tradizionali, figlie di un ambiente, un'economia, un'antropologia radicati da tempo lontano; quindi, nelle colonie si imponeva un modello formativo valido solo in tutt'altre condizioni. Nelle colonie, insomma, si *in-segnava*, cioè si imprimeva un segno, quello della madrepatria. Ne derivavano frizioni e difficoltà, più o meno intense, a seconda del Paese colonizzato e dell'assetto scolastico; le conseguenze erano d'ordine culturale e sociale, anche in relazione al rapporto, mai facile, fra colonizzatori, coloni e indigeni. Dunque, vi erano profonde ricadute sulla cultura locale, sul senso d'identità, sul modo di confrontarsi con gli europei. A questa imposizione è da ricondurre, almeno in parte, il maturare di istanze anticolonialiste, fenomeno degno d'attenzione anche pedagogica, il cui studio critico può dare utili spunti per cogliere il disagio psicosociale dell'immigrato.

La fase del *borrowing* sarà superata grazie al pensiero di Michael Sadler (1861-1943), quanto mai critico verso l'idea del trasferire altrove un sistema educativo, *sic et simpliciter*, senza uno studio preliminare; infatti, un dato sistema è confacente al Paese in cui è radicato, sicché l'eventuale trapianto va preceduto da un'attenta riflessione su cause, fattori e contesto. Non meno fecondo è il suo atteggiamento di apertura e simpatia verso *altri* popoli, senz'altro benefico per superare la mentalità colonizzatrice. Sadler (1964) inaugura, dunque, la fase della *previsione*, che caratterizza la prima metà del XX secolo, laddove – va ribadito – la pratica consolidata consisteva nell'esportare nelle colonie il sistema educativo dalla madrepatria.

Ciò rilevato, il colonialismo è da valutare in un'ottica di *longue durée*, per capire se ancora oggi ne sopravviva qualche retaggio che condizioni le relazioni umane nelle società multietniche. In altri termini, è da chiarire *se e come* le reazioni di chiusura, la diffidenza, il senso di colpa, il permanere di *cliché* e pregiudizi, affondino le loro radici in questa forzata acculturazione, del tutto contraria all'odierno principio di autodeterminazione dei popoli. Conoscere il passato coloniale, specie la sua dimensione educativa, è quindi basilare per avversare l'etnocentrismo, in vista di un'autentica intercultura. Per esempio, davanti alla diversità culturale (Zani, 1993) e alle molte difficoltà dei migranti africani in Europa (problemi d'identità, di sradicamento, di deculturazione, di acculturazione veloce), la pedagogia postcoloniale può riflettere con più cognizione, se dispone di un quadro completo, comprensivo della storia educativa coloniale.

Questa storia va perciò sottoposta a rilettura pedagogica critica e problematica, così da meglio comprendere peculiarità e tratti psicologici ancor oggi presenti, la cui decodifica aiuta a pensare nuove, più efficaci modalità d'inclusione. Ancora, per avere un'idea più compiuta della formazione nelle colonie, non va tralasciata l'educazione extrascolastica, legata a fattori economici, politici, culturali; un'educazione, questa, non secondaria a quella istituzionale e, se ben ricostruita, non meno preziosa per capire, di là dall'apparenza, acculturazioni pregresse, mentalità e modi di vedere l'uomo europeo; un passo necessario, anche questo, per procedere a decostruire schematismi e retaggi coloniali. Più tratti culturali sono da leggere alla luce della colonizzazione subita; ciò è molto utile al comparatista e, ancor più, al pedagogista postcoloniale. Viceversa, l'atteggiamento del cittadino europeo verso lo straniero, non sempre aperto e benevolo,

può ricevere più luce dall'esame del passato coloniale. Anche lo stesso *fare scuola* è agevolato dal conoscere a fondo l'alunno e il suo *background* valoriale, che è spesso segnato dall'ipoteca coloniale, come avviene con lo studente di provenienza asiatica, africana o sudamericana.

Nel considerare il trascorso coloniale va segnalata una peculiarità nostrana. Unificata in pieno Ottocento, l'Italia ha colonizzato in ritardo rispetto agli altri Stati Europei, puntando per lo più al continente africano. Da un lato, questa storia merita studi più attenti e rigorosi; dall'altro, l'aver perso la guerra, con contestuale perdita delle colonie, ha determinato una rimozione culturale della vicenda coloniale; e ciò a differenza degli altri Paesi europei, le cui colonie hanno conosciuto un affrancamento graduale e spesso problematico. Questa rimozione non facilita il distacco, né il giudizio equilibrato sul tema; è perciò utile problematizzare la stessa rimozione, per superarla e valutare la nostra storia con la dovuta serenità. Ciò consentirebbe, inoltre, di cogliere la cifra postcoloniale attualmente presente nella cultura italiana (Lombardi-Diop e Romeo, 2014) con più obiettività.

Per tornare alla metodologia, nelle ricerche comparate sul colonialismo è da privilegiare l'approccio storiografico. Davanti a un dato sistema scolastico, bisogna esaminarne l'evoluzione, quindi anche l'eventuale subita colonizzazione. Pertanto, l'analisi comparativa è più completa se svolta in senso diacronico, cioè con l'*historical approach*. Per comodità espositiva, sono da considerare tre fasi: quella *pre-coloniale*, la *coloniale* e la *post-coloniale*, dovendosi cogliere, in ognuna, le peculiarità, le variazioni, i momenti di rottura nonché le eventuali linee di continuità. Va pure notato, per inciso, come l'odierna educazione comparata conceda poco spazio al tema coloniale; ciò vale anche per la storia della pedagogia, sempre quanto mai eurocentrica o, al più, atlantica. A parte qualche veloce richiamo, anche i corsi accademici di educazione comparata e la relativa manualistica non danno il dovuto spazio alla pedagogia coloniale. A ciò andrebbe posto rimedio, con una più convinta trattazione, la cui ricaduta sul discorso postcoloniale sarebbe senz'altro proficua.

### 3. Qualche linea di dialogo

C'è ancora da segnalare qualche possibilità di studio, in vista di una fattiva collaborazione. Per comprendere le culture altre, va ribadito, è bene incrociare la dimensione comparativa con quella postcoloniale, ponendo al centro il colonialismo e i suoi risvolti culturali. Per indicare una linea di ricerca, si potrebbe studiare la realtà scolastica di alcune ex-colonie aventi omogeneità storico-geografica – come quelle francesi dell'Africa equatoriale, oppure quelle spagnole dell'America centrale –, focalizzando l'attenzione sui programmi di *Storia*, nei quali si dovrebbe rilevare *come* il passato coloniale è presentato, con più o meno obiettività, nonché *se e quanto* l'ex-madrepatria è criticata; e ciò comparando sia in senso sincronico – i programmi odierni dei vari Paesi –, sia diacronico, cioè i programmi di uno stesso Paese, dall'indipendenza a oggi. Ne risulterebbe un quadro prezioso per riflettere criticamente sulla diversità culturale, così come sulle difficoltà scolastiche e sull'inclusione degli studenti immigrati in Europa.

L'utilità di valersi di uno sguardo e comparativo e postcoloniale, è specificata da Mirella Chiaranda (2010) là dove, nell'illustrare la posizione di Joseph Ki-Zerbo sulla crisi culturale dell'Africa contemporanea, ricorda il ruolo dei filosofi africani nel dare soluzione al problema identitario e sostiene l'esigenza di comparare dando centralità al dato coloniale.

L'analisi comparata è necessaria, in quanto cerca nel confronto dialettico un punto storico di partenza, l'esperienza coloniale, vissuta come negazione della realtà che si intende scoprire; e nello stesso tempo presta provvisoriamente schemi concettuali, linguaggi e metodologie esplorative (il particolare e l'universale), ricercati nelle loro origini autentiche (Egitto, Arabia, Grecia) e nei significati profondi che si possono fare emergere dalle cosmogenesi e dalle filosofie africane (Chiaranda, 2010, p. 40).

Queste parole indicano una linea di ricerca condivisibile, che promuove l'incrocio fra le due dimensioni pedagogiche. A ben pensarci, questo dialogo andrebbe attivato in più direzioni, tenendo conto che l'educazione comparata comprende attualmente un vero *mare magnum* di studi e ricerche. Numerose sono, infatti, le unità tematiche, le categorie coinvolte, gli approcci e gli strumenti d'indagine, inclusivi di tecnologie informatiche le più sofisticate (Paolone, 2022). Per di più, questo *corpus* disciplinare è tutt'altro che esente da conflittualità fra studiosi. A ogni modo, la letteratura scientifica offre al ricercatore postcoloniale una copiosa mole di dati, informazioni, suggestioni e spunti concettuali per sviluppare il suo discorso teorico. Di molta, sicura utilità sono le relazioni e gli articoli contenuti nelle varie riviste specializzate del settore, nelle quali è consultabile un ampio materiale documentario sulle scuole estere di ogni continente; materiale reso peraltro accessibile e, per così dire, *trattato*, cioè sintetizzato in quadri fruibili, su cui svolgere la riflessione postcoloniale. Va poi notato che il comparatista elabora per lo più dati ufficiali, forniti da agenzie internazionali come l'UNESCO, la BIRS, l'UNICEF e l'OCSE, agenzie qualificate e perciò fonti attendibili su cui basare la ricerca.

Ancora, il pedagogista postcoloniale deve orientarsi nella letteratura dell'educazione comparata, dovendo scegliere fra più approcci. A parte le posizioni di eclettismo, lo storico di educazione comparata è solito adottare impostazioni proprie di altre discipline, come il funzionalismo, lo strutturalismo, il modernismo, il liberalismo e così via. Anthony Sweeting, docente di *Comparative Education* presso l'Università di Hong Kong, ha evidenziato l'utilità delle storie dell'educazione, specie delle storie sociali, in quanto le più sensibili alle questioni culturali. Secondo Sweeting (2009), le posizioni teoriche più seguite, nella ricerca storica di educazione comparata, sono il marxismo, il post-strutturalismo, il post-modernismo, il femminismo, il neo-liberalismo, il neo-managerialismo e il post-colonialismo. Quest'ultimo, cifra di autori come Bentos (cit. in Sweeting, 2009) e Tilky (1999), merita più attenzione per l'affinità teorica e valoriale con la pedagogia postcoloniale. Nella valutazione di Sweeting, il post-colonialismo presenta, come ogni impostazione, punti di forza e criticità.

Questo approccio colloca il colonialismo, e più specificamente i suoi mali, al centro della sua attenzione. Ha il merito di sfidare le datate presunzioni di superiorità culturale e razziale e certamente riconosce la possibilità di un crescente neocolonialismo attuato attraverso varie vie legate all'economia. Come nel caso del post-modernismo e del post-strutturalismo, esiste l'occasionale rischio per cui i suoi seguaci siano più interessati alla correttezza politica che alle prove reali (Sweeting, 2009, p. 158).

Va da sé come tale impostazione sia, fra tutte, la più in linea con il discorso pedagogico postcoloniale; ciò che suggerisce di promuovere il dialogo con studiosi di questa dimensione teorica. Non si può non concludere questa veloce riflessione con l'auspicio di convogliare nel lavoro d'*équipe* le due competenze euristiche, la comparativa e la postcoloniale, dando così vita a un'esperienza efficace per attivare il dialogo e per compensare inevitabili limiti e criticità di ognuna.

## Conclusioni

Questa breve disamina ha indicato qualche spunto di collaborazione fra le due discipline pedagogiche. Per conoscere più a fondo la realtà coloniale e, in particolare, il suo passato scolastico, la pedagogia postcoloniale può rivolgersi utilmente all'educazione comparata, che può consegnarle una quantità di dati preziosi sui Paesi stranieri, le loro scuole, la cultura e i valori locali. La riflessione postcoloniale può anche, dinanzi all'estrema varietà di problemi e di etnie, valersi della sicura efficacia dello sguardo comparativo. L'educazione comparata offre perciò un valido modello di ricerca, che può certamente garantire più rigore metodologico. Non ultimo, le due discipline convergono nel contrastare l'etnocentrismo (cioè l'eurocentrismo) e la mentalità xenofoba. Per concludere, l'educazione comparata è da vedere come una materia necessaria nella formazione del pedagogo postcoloniale. Più motivi inducono a pensare meglio e a coltivare questo dialogo, per far fronte alla grande sfida multiculturale del terzo millennio.

## Note

<sup>1</sup> Sulla non coincidenza delle categorie *Stato* e *Nazione*, cfr. Palomba, 2016.

<sup>2</sup> Si fa riferimento anzitutto a Spagna, Portogallo, Francia, Inghilterra e Olanda; più recenti sono le vicende coloniali dell'Italia, del Belgio e della Germania.

## Bibliografia

- Alexander R.J. (2000), *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Blackwell.
- Altbach P.G. e Kelly G.P. (a cura di) (1978), *Education and Colonialism*, New York, Longman.
- Barbieri N.S., Gaudio A. e Zago G. (2016), *Manuale di educazione comparata*, Brescia, La Scuola.
- Bereday G.Z.F. (1969), *Il metodo comparativo in pedagogia*, Brescia, La Scuola.
- Bovi O. (a cura di) (2007), *Educazione comparata*, Perugia, Morlacchi.
- Bray M. (2009), *Attori e finalità dell'educazione comparata*. In M. Bray, B. Adamson e M. Mason (a cura di), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, pp. 23-46.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Callegari C. (2010), *Un approccio storiografico al metodo in pedagogia comparata. Spunti di riflessione*. In M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, pp. 43-71.
- Callegari C. (a cura di) (2016), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Roma, Anicia.
- Cambi F. (2012), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- Chiaranda M. (a cura di) (2010), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli.
- Cowen R. e Kazamias A.M. (a cura di) (2009), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll., Dordrecht-Heidelberg-London-New York, Springer.
- Cuconato M. (2000), *Educazione comparata*, Bologna, Pitagora.
- Frobenius L. (1991), *Storia delle civiltà africane*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Gallo L. (2017), *Problemi e prospettive di educazione comparata*, Bari, Laterza.
- Hilker F. (1967), *Pedagogia comparata: storia, teoria e prassi*, Roma, Armando.
- Holmes B. (1998), *Problems in Education. A Comparative Approach*, London, Routledge.
- Leonarduzzi A. (1977), *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). La genesi della pedagogia comparativa*, Udine, La Nuova Base.
- Lombardi-Diop C. e Romeo C. (a cura di) (2014), *L'Italia postcoloniale*, Firenze, Le Monnier.
- Noah H.J. e Eckstein M.A. (1969), *Toward a Science of Comparative Education*, New York, Macmillan Company.

- Orizio B. (1977), *Pedagogia comparativa*, Brescia, La Scuola.
- Palomba D. (2016), *Studi comparativi in educazione: la dimensione teorica*. In C. Callegari (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Roma, Anicia.
- Paolone A.R. (2022), *Prospettive contemporanee di educazione comparata*, Roma, Anicia.
- Pinto Minerva F. (2007), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Sadler M. (1964), *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*. In «Comparative Education Review», n. 7, pp. 307-314.
- Sirna Terranova C. (2003), *Postcolonial education e società multiculturali*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Sweeting A. (2009), *Comparare i tempi*. In M. Bray, B. Adamson e M. Mason (a cura di), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, pp. 149-167.
- Tilky L. (1999), *Postcolonialism and Comparative Education*. In «International Review of Education», Vol. 45, n. 5-6, 1999, pp. 603-621.
- Todeschini M. e Ziglio C. (1998), *Comparazione educativa*, Firenze, La Nuova Italia.
- Van Daele H. (1993), *L'éducation comparée*, Paris, PUF.
- Zani G.L. (1993), *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, Brescia, La Scuola.
- Zoletto D. (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, ETS.