
Carla Callegari

University of Padua, Italy

This paper focuses on the relationship between the history of education and comparative education, highlighting the specificities of these two fields of study, their possible connections and eventual mutual contributions. The epistemological and methodological reflections are argued by taking inspiration from the idea of the school in Ashkenazi Judaism, a culture with ancient roots in Eastern Europe.

Keywords

**history of education, comparative education
epistemology, method, Ashkenazi Judaism**

L'articolo pone l'attenzione sulla relazione tra storia della pedagogia e educazione comparata mettendo in evidenza le specificità dei due campi di studio, i possibili intrecci e gli eventuali reciproci apporti. Le riflessioni, epistemologiche e metodologiche, sono esemplificate prendendo spunto dalla concezione della scuola nell'ebraismo ashkenazita, cultura di antico radicamento nell'Europa dell'est.

Parole chiave

**storia della pedagogia, educazione comparata
epistemologia, metodo, ebraismo ashkenazita**

Premessa

Lo scopo di questo intervento è delineare la relazione tra storia della pedagogia e educazione comparata mettendo in evidenza le specificità dei due campi di studio, i possibili intrecci e gli eventuali reciproci apporti.

Si vuole mettere in evidenza, in prima battuta, quale è stato il contributo dato agli studi comparativi dall'interpretazione storica nel recente passato e quale può essere oggi. Dopo il rinnovamento che si è verificato nella disciplina storica, che ha accostato alla storia della pedagogia quella dell'educazione, queste storie possono oggi contribuire a far progredire gli studi comparativi attraverso indicazioni epistemologiche e metodologiche che non escludono quelle che provengono da altri campi di studi – come l'etnografia o la sociologia – ma ne condividono le finalità.

D'altro canto si cercherà poi, anche attraverso un'esemplificazione, di dimostrare come l'educazione comparata possa fornire stimoli e orientare la ricerca storico-pedagogica.

Oggi l'educazione comparata ha una duplice finalità: da un lato attraverso l'approccio nomotetico – metodologicamente quantitativo – sostenuto anche dalle organizzazioni internazionali come l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico-OCSE cerca le migliori forme educative con l'intento di trasferirle da un luogo all'altro del mondo; dall'altro mediante l'approccio idiografico – metodologicamente qualitativo – studia in profondità specifiche forme educative locali e, talvolta, critica o smentisce le conclusioni raggiunte dalle analisi internazionali.

Inoltre il fenomeno della globalizzazione con la sua complessità rischia di subordinare la pedagogia ad altre discipline come la sociologia, l'etica, il diritto, distogliendo l'attenzione da quella che è la sua vera finalità, cioè lo studio, in questo caso comparativo, dell'educazione. Questa finalità si può articolare in diverse accezioni e precisazioni, ma gli studi comparativi devono contribuire a spiegare “il cuore” della disciplina: le categorie pedagogiche – ad esempio intenzionalità, cura, crescita, apprendimento – e le antinomie o polarità educative – come educando-educatore, libertà-autorità, formazione umana- formazione sociale – che la costituiscono. Sono queste infatti che ci permettono di fondare la pedagogia come scienza e la definiscono come sapere “progettuale” radicato nel passato, ma proiettato sempre in un futuro che possa rendere concrete utopie sociali e educative.

Questa progettualità spiega anche perché il periodo della ricostruzione materiale e morale seguito alla seconda guerra mondiale sia stato così proficuo, almeno in Europa, per l'educazione comparata. In quel momento storico si è cercato di proporre riforme educative e politiche finalizzate sia alla completa formazione umana che allo sviluppo della convivenza pacifica dei popoli, in una dimensione internazionale e mondiale positivamente costruttiva.

Il raffronto tra visioni antropologiche delle civiltà passate e presenti (Lê Thành Khôi, 1995; Ki-Zerbo, 1977) è servito per cogliere i bisogni e gli interessi umani comuni, richiamando l'idea di un'umanità presente in ciascuno

che esige lo stesso impegno educativo, pur nelle diverse condizioni socio-culturali, storico-geografiche e politiche.

Così anche le differenti forme democratiche di vita e di governo, seppur dentro un fenomeno complesso come la globalizzazione, necessitano di forme educative che sappiano mantenere difformità e diversità identitarie, ma condurre a una convivenza pacifica (Sen, 2011) e non a esiti disumanizzanti come il fanatismo religioso, lo scontro etnico, o il genocidio. Quest'ultima modalità etico-politica di considerare l'educazione comparata mette in luce l'approccio nomotetico degli studi, al quale si è accennato, stabilendo prassi educative che possono guidare verso l'universalità, ma non escludono approfondimenti identitari specifici che forniscono punti di vista particolari utili alla comparazione educativa.

1. Storia della pedagogia e educazione comparata

Questa prima riflessione vuole evidenziare il contributo che l'interpretazione storica ha dato agli studi comparativi nel passato e quale può dare oggi, sulla scia di una solida tradizione, per far progredire gli studi comparativi. Si concentrerà l'attenzione soprattutto sulle indicazioni epistemologiche e metodologiche che la storia della pedagogia può offrire, senza nulla togliere a quelle provenienti da altri campi di studi come la sociologia, la psicologia o l'etnografia.

Nella storia dell'educazione comparata dopo la fase empirica, tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta del Novecento si sviluppa quella dell'analisi storico-fattoriale (Zago, Callegari, 2016, p. 21) durante la quale molti comparatisti mettono in evidenza la necessità di un'interpretazione della realtà che possa far comprendere le diverse prassi educative e scolastiche, aprendo gli studi a quella dimensione interdisciplinare della ricerca già suggerita da Sadler nel 1900 (Gallo, 2018, p. 12).

Questi studiosi – tra gli altri si possono ricordare Isaac Leon Kandel, Friedrich Schneider, Heinrich Gottlob Robert Ulich, Franz Hilker, Pedro Rosselló, Nicholas Hans e Sergej Hessen (Zago, Callegari, 2016, pp. 21-25; Gallo, 2018, pp. 14-24) – non escludono nessuna disciplina dal loro sforzo interpretativo, ma in realtà privilegiano, oltre alla filosofia, la storia¹. Nelle loro opere essi individuano una serie di fattori ritenuti le forze materiali e spirituali che determinano il carattere nazionale di uno Stato come fattore principale di sviluppo di una civiltà e del suo sistema di educazione.

Questo approccio, anche se superato, ci indica un modello che può mantenere anche oggi una valenza culturale se integrato, ad esempio, dalle inter-

1 Tradizionalmente la storia e la filosofia erano le scienze più vicine alla pedagogia, almeno in quel momento storico, e cioè prima dell'apertura della pedagogia nel dopoguerra alle scienze sociali. Cfr. Visalberghi (1986²).

pretazioni filosofiche del mondo e dell'uomo non occidentali o di gruppi di minoranza, e dall'analisi storico-pedagogica-educativa proposta da una rinnovata storiografia che ha fatto assumere alla storia della pedagogia, nel corso del Novecento, un'identità scientifica, epistemologica e metodologica, generata da nuove euristiche ed ermeneutiche (Kazamias, 2001).

La struttura interna della disciplina storico-educativa non è più narrativa, ma interpretativa, complessa e plurale. Oggi lo storico dell'educazione si pone come colui che utilizza paradigmi di ricerca che si possono applicare anche all'educazione comparata (Callegari, 2016).

Un primo paradigma di ricerca è quello "dell'incontro" con gli autori, le prassi educative, le civiltà del passato e del presente. Attraverso incontri plurimi e a volte "destrutturanti" è possibile collocare la storia della pedagogia entro orizzonti europei e mondiali che contribuiscono a liberarla dai parametri etnocentrici occidentali e la rendono più aderente alle singole realtà in un'ottica di raffronto critico. Scandagliare il passato in maniera comparativa in tutti i suoi aspetti culturali, politici, economici e sociali permette di definire in che modo i fattori pedagogici si sono manifestati nelle teorie e nelle prassi educative, consente cioè un maggiore radicamento del presente nelle tradizioni pedagogico-educative, una sua conoscenza più precisa e una più sicura progettazione del futuro. In questo senso l'approccio storico si accosta, almeno per la finalità, a quello etnografico: potremmo dire, semplificando, che la storia si occupa del tempo e l'etnografia dello spazio, utilizzando metodi diversi entro una finalità comune. Questo sforzo interpretativo presuppone l'assunzione di un atteggiamento di *epokhè*, cioè una sospensione del giudizio critico, che si può adattare significativamente agli studi di educazione comparata: andare incontro all'Altro nello spazio o nel tempo significa assumere un atteggiamento di apertura che oggi trova il proprio orizzonte di senso e anche il proprio limite nel rispetto dei diritti umani.

Un secondo paradigma è quello della contestualizzazione: il comparativista deve avere competenze plurime per comprendere e interpretare correttamente le pratiche educative formali, informali, non formali presenti in una società passata o presente, ponendole sempre in relazione dinamica con le teorie. Non sempre infatti teoria e pratica avanzano nello stesso modo e uniformemente dentro le società: è necessario tener conto delle diverse collocazioni sociali, culturali, politiche di educandi e educatori per riprodurre, con onestà intellettuale, un quadro che possa spiegare idee pedagogiche e prassi educative.

Il terzo paradigma è l'attenzione a ciò che non è immediatamente evidente: i pedagogisti che si sperimentano negli studi comparativi devono guardarsi da una "certa meccanicità di applicazione" (Zani, 1990, p. 86) perché non tutto è sempre esplicitato: teorie e prassi spesso sono condizionate da ideologie, credenze anche pseudoscientifiche – come ad esempio l'eugenetica ad inizio Novecento – o fedi religiose che sono vissute e apprese senza nessuna critica verso i fondamenti culturali, che devono quindi essere decostruiti. Inoltre si possono evidenziare, in tutte le civiltà, percorsi pedagogici e educativi minoritari, sotterranei, che però possono riemergere nel fluire storico e guidarci a compren-

dere meglio il passato e il presente attraverso strumenti di intendimento più penetranti e raffinati.

Il quarto paradigma è metodologico: si tratta di attuare una ricognizione documentale a tutto campo che faccia emergere, anche in prospettiva riccamente interdisciplinare, fonti inusuali e inaspettate. Lo storico e il comparatista possono attuare una onesta interpretazione dei documenti nella consapevolezza che l'oggettività intesa come descrizione neutrale delle cose non esiste, ma le fonti – iconografiche, biografiche, materiali, orali, digitali, carteggi, diari, epistolari, solo per ricordarne alcune – vanno collocate negli avvenimenti politici, economici, culturali di un determinato momento storico e luogo fisico del mondo.

Fonti diverse daranno origine a analisi qualitative e quantitative, metodologicamente anche molto diverse, ma tese sempre a chiarire il concetto di educazione. Negli studi comparativi, come in quelli storici, le difficoltà nel reperimento delle fonti dirette sono molte: per avere una conoscenza adeguata degli eventi, vicini o lontani nello spazio e nel tempo, sono necessari documenti che spesso non sono reperibili in archivi ufficiali, ma piuttosto in luoghi inusuali e strettamente connessi alla materialità della vita di un luogo, e quindi di difficile reperimento. Inoltre il comparatista spesso deve muoversi all'interno di una realtà che non gli appartiene culturalmente: l'euristica – che non sia interpretazione superficiale e sbrigativa – diviene quindi più difficoltosa, così come l'ermeneutica di cui si è appena trattato.

Il quinto paradigma è l'interdisciplinarietà, divenuta ormai propria di tutta la ricerca pedagogica dopo l'avvicinamento della pedagogia alle scienze sociali: i problemi di studio e di ricerca portano infatti lo storico, come il comparatista, a cercare collaborazioni con altri studiosi per poter contare su competenze plurime e diversificate. La competenza filologica in molte lingue, quella storica rispetto all'evoluzione e alla periodizzazione di civiltà diverse, il problema del *transfer* sono solo alcuni degli esempi possibili. Il *transfer* in particolare, cioè il movimento di un'idea o una prassi educativa nello spazio, fenomeno sul quale ha riflettuto negli ultimi anni Robert Cowen (2010) distinguendolo in quello di "traduzione" come reinterpretazione di un'idea o prassi e "trasformazione" come metamorfosi che il contesto impone, richiede competenze diverse per poter essere effettuato. Lo studio di modelli educativi proposti nel passato può dare luogo a ripensamenti e riproposizioni che non ne snaturano la struttura interna, ma la adeguano ai contesti odierni, così come modelli presenti in alcune aree geografiche del mondo possono essere trasferiti nello spazio con opportuni adeguamenti.

Il sesto paradigma riguarda il rapporto tra pedagogia e politica come esemplificazione del rapporto epistemologico tra la pedagogia e altre scienze, in particolare quelle umane. Queste due discipline nel corso della storia sono state molte volte strettamente legate e spesso si è registrata una reale sudditanza della pedagogia nei confronti della politica: quest'ultima ha condizionato le prassi educative e scolastiche in molte realtà e in diversi contesti storici.

A volte però gli studi storici mettono in evidenza percorsi nascosti, poco

evidenti o da scoprire che indicano pedagogie più libere, attente alla formazione personale anche in circostanze sociali pressanti e tese a conformare a un ordine prestabilito. Spesso sono pedagogie “libertarie” che tendono anche alla giustizia e all’equità sociale.

In educazione comparata studi che applicano questo paradigma possono contribuire a far prendere ai politici a capo degli Stati e alle Organizzazioni Internazionali – come la Banca Mondiale – decisioni in campo educativo meno condizionate dai fattori economici più evidenti.

Inoltre gli studi comparati possono indicarci una strada per rendere la pedagogia una scienza autonoma che sia capace di rapportarsi ad altre scienze non più da una posizione subalterna, ma quanto meno paritaria: è una meta questa non facile da raggiungere, ma praticabile se la pedagogia, forte dei propri principi e delle proprie teorie, è in grado di fare proposte realizzabili.

2. Educazione comparata e storia della pedagogia

La seconda riflessione vuole invece ipotizzare che cosa la comparazione può offrire alla storia della pedagogia e dell’educazione. Si è detto che gli studi comparativi aiutano l’educazione a definirsi partendo dal soggetto educativo, bambino o adulto, nella sua diversità e nelle differenti condizioni socio-culturali, storico-geografiche e politiche nelle quali si trova a vivere: essi mirano ad un raffronto tra le visioni antropologiche delle civiltà, passate e presenti. Allora proprio nell’aiuto che tali studi possono dare allo scoprire chi è l’uomo e come va educato è rintracciabile il maggiore contributo che essi possono dare alla costruzione di una più esaustiva storia della pedagogia e dell’educazione.

L’idea di uomo e la scelta dell’educazione più adatta a farne una personalità completa varia da sempre nello spazio e nel tempo. Oggi la diversità culturale è evidente anche nello stesso territorio, ma questo non è un fenomeno moderno, né è dovuto esclusivamente alla globalizzazione: anche nei secoli passati in Europa, ad esempio, hanno convissuto civiltà differenti.

Si propone, anche per ragioni di brevità, un’esemplificazione che non è certo esaustiva, ma può essere significativa e riguarda la finalità data all’istruzione non solo come alfabetizzazione, ma anche come capacità di apprendere conoscenze e comportamenti necessari per vivere all’interno di una specifica società. Infatti indagando più a fondo e cercando tradizioni religiose, culturali, sociali delle minoranze potremo scoprire una storia dell’alfabetizzazione costituita di percorsi minoritari, ma non minori quanto ad importanza. La comparazione tra le scuole di diverse culture che convivono da secoli anche in Occidente è un terreno di ricerca ancora poco scandagliato dagli studi scientifici pedagogici.

La presenza ebraica o quella islamica, ad esempio, sono antiche in Europa, ma sappiamo ancora poco della formazione nelle sinagoghe o nelle moschee. Sono poco frequenti studi che comparino – attraverso una seria applicazione del metodo classico di Bere dey (1969) e Hilker (1967) o di alcune sue rivisitazioni aggiornate – modelli educativi diversi con l’intento di riferirli a categorie

pedagogiche sottese alle pratiche come quelle di apprendimento, relazione educativa, formazione personale e sociale. Un'indagine pedagogico-comparativa che ponga al centro due idee di scuola che si sviluppano in Europa e le interpreti attraverso un'analisi storico-sociale-culturale-religiosa potrebbe aiutarci quindi a costruire una storia della scuola più precisa sia come storia sociale, sia come storia culturale (Burke, 2006).

Un esempio di questo tipo di comparazione può essere proposto prendendo in considerazione le scuole ebraiche tradizionali presenti nei Paesi a tradizione ashkenazita dell'Europa orientale. In quel contesto le comunità ebraiche di lingua *yiddish* educavano e istruivano i bambini e i ragazzi negli *heder*, cioè in istituti educativi formali presenti dall'inizio del XIII secolo fino al XIX.

All'inizio degli studi i bambini imparavano a leggere e si esercitavano sui libri delle preghiere: la lingua sacra però non veniva studiata in maniera sistematica, perciò la conoscenza della lettura non comportava la comprensione di ciò che veniva letto, e questo aspetto perdurava anche nella fase successiva dello studio quando il ragazzo si accostava al Pentateuco studiandone un brano la settimana (Turniansky, 1995, p. 330). L'insegnamento del Pentateuco praticato in questo modo era espressione di una delle finalità dello *heder*: preparare i ragazzi a una partecipazione attiva alla preghiera pubblica. L'alfabetizzazione quindi aveva una finalità sociale e religiosa. In questa istituzione si insegnava e si apprendeva con lo scopo di rafforzare il legame tra la materia studiata e le cerimonie importanti della vita comunitaria e familiare. Lo studio teorico risultava così molto frammentato perché spesso non si riusciva a completare la lettura di un intero brano del Pentateuco e la settimana successiva si passava a considerarne un altro: soltanto le riletture in anni successivi assicuravano la conoscenza di tutto il Libro. Inoltre lo studio si basava sulla traduzione in *yiddish* delle parole così come si presentavano nel testo originale: per molti secoli non furono stampate traduzioni dirette e canoniche del Pentateuco in *yiddish*, o ne circolarono pochissime scritte tra il 1544 e il 1610. L'insegnante si affidava alla traduzione che aveva appreso dal suo Maestro nello *heder*, leggeva parola per parola il testo originale, traduceva e i ragazzi ripetevano a voce alta in modo del tutto meccanico. Il maestro quindi rappresentava un mediatore tra la lunga tradizione orale e l'insegnamento che svolgeva in quel momento.

Nonostante la forte critica dei Rabbini e di personalità rappresentative delle Comunità lo studio continuava in questo modo, anche se la lingua usata per le traduzioni era quella arcaica corrispondente più al tedesco che si parlava nelle comunità ashkenazite prima della diaspora che all'*yiddish* parlato; inoltre spesso anche le parole di quest'ultima lingua erano arcaiche e perciò incomprensibili agli alunni che parlavano la lingua viva che si era modificata nei secoli.

A parziale risposta alle critiche rabbiniche venne scritto un *Hibbur*, cioè un commento aggiuntivo che creava un legame tra le parole separate delle traduzioni letterali orali e frasi che avessero una sintassi logica e corretta. L'*Hibbur* fu in uso almeno dalla fine del XVI secolo fino al Novecento nel periodo della Shoah (Turniansky, 1995, p. 333), affiancato dal Commento di Raschi (1040-1105) considerato il "padre" di tutti i commentari talmudici.

Questo tipo di insegnamento e questo metodo di istruzione riflettevano l'unità delle posizioni dell'ebraismo askenazita e offrivano l'occasione di imparare come il popolo ebraico fosse il popolo eletto, la distinzione tra esso e le altre nazioni del mondo, la fede nella sua redenzione: in questo modo veniva ribadito il legame tra il ragazzo, i simboli, le festività, le prescrizioni del modo di vivere della religione ebraica, e contemporaneamente fatta percepire la riluttanza per i simboli e il modo di vivere cristiani.

Nel XVIII secolo vennero pubblicate traduzioni della Bibbia che provenivano dai circoli degli illuministi scritte in tedesco con caratteri ebraici: esse furono accolte nell'Europa occidentale e rifiutate dagli ebrei orientali. Anche quando fu pubblicato il *Libro di Maggid* – una traduzione in *yiddish* della Bibbia con commento di Raschi – fu solo perché gli adulti avevano meno tempo per studiare e necessitava loro un “maestro” sempre disponibile che permettesse la lettura nelle ore libere e nel posto più comodo a seconda delle esigenze e delle capacità di apprendimento. In realtà il libro era una registrazione scritta del modo di studiare in maniera viva e orale che era stato proprio di molte generazioni.

Alla cerchia più ampia di persone – composta anche da donne, vecchi e bambini, artigiani, commercianti e lavoratori – era dato un insegnamento anche attraverso le lezioni omiletiche nella sinagoga: pur nella rapidità dell'insegnamento orale, che a volte non consentiva un tempo sufficiente per recepire ciò che veniva detto, la tradizione non veniva persa.

Questo tipo di apprendimento fa riflettere sul fatto che la Bibbia in sé non era considerata nell'Europa orientale l'apice dello studio. La scuola aveva il compito di formare un buon ebreo: la conoscenza del Pentateuco e degli altri libri della Bibbia, “non furono considerate altro che una specie di preparazione ad un elevato scopo educativo finale: rendere cioè l'allievo un *talmid hakam* (cioè un dotto studente), abituato al *Talmud* alla fine di molti anni di studio in *yeshivah* (istituzione educativa), padrone della *Shas* (*Mishnah*) e dei *Poseqim* (letteratura giuridica)” (Turniansky, 1995, p. 346).

Si può allora affermare che questa tradizione scolastica, non del tutto condivisa all'interno dell'ebraismo europeo, ha avuto lo scopo di trasmettere di generazione in generazione l'apprendimento dei testi sacri, ma con la finalità pratica di guidare il comportamento quotidiano e non formare dotti e sapienti. Se pensiamo però che il popolo ebraico si definisce solo in virtù della sua ebraicità in quanto l'ebraismo è un dato obiettivo, che si concretizza in un determinato sistema di vita, l'educazione data negli *heder* pare adatta a raggiungere questo scopo. Leibowitz (1989) afferma che il popolo ebreo è definito in virtù della sua ebraicità e l'uomo vive la propria vita concreta, reale, in un modo che è tipico degli appartenenti a questo popolo, un modo di vivere estraneo al non ebreo. Anche secondo Luzzato (1989) è ebreo colui che nasce da genitori ebrei e a 13 anni sarà *bar mitzwah*, cioè sottoposto all'obbligo di osservanza delle leggi, o chi compie i tre atti della circoncisione, del bagno rituale e dell'accettazione dei precetti. È ebreo quindi colui che appartiene a una collettività e deve osservare determinate leggi che non sono solo religiose, ma anche culturali

perché riguardano l'amministrazione della società come i matrimoni, le festività, i tribunali. La scuola quindi in questo contesto non può che avere come finalità la formazione all'ebraicità per tutti che trova anche personali forme di espressione.

Questa concezione dell'istituzione scolastica diverge da quella della maggioranza cattolica che per lunghissimo tempo ha affidato alla scuola il compito di trasmettere, a pochi privilegiati e in maniera teorico-deduttiva, un sapere che per secoli è rimasto lontano, se non avulso, dalla vita quotidiana. Anche se la Chiesa cattolica ha avuto come finalità educativa per lunghissimo tempo la formazione del buon cristiano, quello che si dava al popolo era un insegnamento prevalentemente morale affidato ai predicatori e alle immagini sacre, mentre nei monasteri, nei seminari e nei collegi si formava la classe dirigente che avrebbe guidato la società attraverso un'educazione elitaria molto legata alle discipline di insegnamento. In realtà ciò che veniva richiesto era l'adattamento a regole morali e comportamentali che prevedevano obbedienza più che una dinamica iniziativa personale. Quando con la formazione degli Stati nazionali nascono i sistemi scolastici nell'Europa occidentale ciò che viene proposto nei *curricula* concorre alla formazione del cittadino, ma verrà realizzato molto lentamente perché l'apprendimento cognitivo delle discipline rimane prioritario nella formazione della personalità.

Il modello dell'*heder* proprio della tradizione ashkenazita brevemente illustrato, che nasce da una diversa concezione dell'uomo sottomesso alla legge di Dio ma socialmente attivo e dinamico nella realizzazione del proprio vivere sociale, se comparato per tutti gli aspetti – ad esempio quello metodologico, quello che riguarda la relazione educativa o il tempo scolastico – con il modello scolastico occidentale può dar luogo a significativi esiti che integrano la storia della scuola europea. Inoltre sono ipotizzabili contaminazioni educative in zone geografiche limitrofe, magari di area tedesca o balcanica, che potrebbero essere indagate per un ulteriore arricchimento e confronto di modelli scolastici.

Pur nella brevità di queste riflessioni risulta evidente, allora, come la prospettiva storica e quella comparativa, intrecciandosi negli studi pedagogici, possano dare spessore e interpretazioni plurime alle teorie pedagogiche e alle prassi educative in un efficace e produttivo rimando reciproco.

Nota bibliografica

- Bereday G.Z.F. (1969). *Il metodo comparativo in pedagogia*. Brescia: La Scuola (Edizione originale 1964).
- Burke P. (2006). *La storia culturale*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale 2004).
- Callegari C. (2016). La dimensione storica in Educazione comparata ieri ed oggi. In C. Callegari (a cura di), *Educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 51-90). Roma: Anicia.
- Cowen R. (2010). Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education. In A.R. Paolone (ed.), *Education Between*

- Boundaries. Comparazione, etnografia, educazione, Atti del convegno internazionale di studi Udine 30-31 maggio 2008* (pp. 43-53). Padova: Imprimitur.
- Lê Thành Khôi (1999). *Educazione e civiltà. Le società di ieri*. Roma: Armando (Edizione originale 1995).
- Gallo L. (2018). *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*. Bari: Progedit.
- Hilker F. (1967). *Pedagogia comparata: storia, teoria e prassi*. Roma: Armando (Edizione originale 1962).
- Kazamias A.M. (2001). Re-inventing the Historical in Comparative Education: Reflection a Protean Episteme by a Contemporary Payer. *Comparative Education*, 4, pp. 439-450.
- Ki-Zerbo (1977). *Storia dell'Africa nera. Un continente tra la preistoria e il futuro*. Torino: Einaudi (Edizione originale 1972).
- Leibowitz Y. (1989). Lo Stato, l'uomo, il popolo e l'ebraismo. In D. Bidussa (a cura di), *Ebrei moderni. Identità e stereotipi culturali* (pp. 45-63). Torino: Bollati Boringhieri.
- Luzzato A. (1989). Chi è l'ebreo? L'identificazione ebraica tra Israel e la Diaspora. In D. Bidussa (a cura di), *Ebrei moderni. Identità e stereotipi culturali* (pp. 33-46).
- Sen A. (2011). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori (Edizione originale 2009).
- Turniansky C. (1995). La pedagogia dell'insegnamento della Bibbia nell'Europa orientale. In J.S. Sierra (a cura di), *La lettura ebraica delle Scritture* (pp. 329-348). Bologna: Dehoniane.
- Visalberghi A. (1986²). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Zago G., Callegari C. (2016). L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In N. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 7-41). Brescia: La Scuola.
- Zani G.L. (1990). *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*. Brescia: La Scuola.