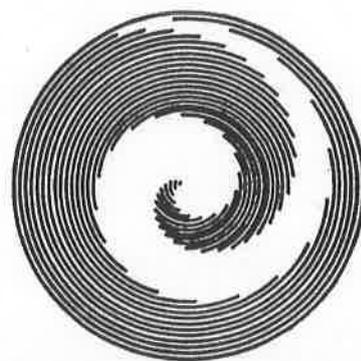


2015

**RICERCHE
PEDAGOGICHE**

Direttore Giovanni Genovesi



ea
ANICIA

**APRILE
GIUGNO
2015**

195

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in A.P. - D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma, DCB Parma

Per una storia globale dell'educazione tra Ottocento e Novecento. Approcci, problemi e prospettive di ricerca

Damiano Matasci

How to (re)think history of education after the so called "global turn" of historical scholarship? This article reviews the recent development of transnational and global approaches within the field of educational studies. It first provides a historiographical introduction on this debate, followed by a short discussion on relevant theories elaborated since the 1980's to critically assess the role of education in the globalization process. The paper finally identifies three main fields for empirical research, providing an overview of current on-going projects.

Il presente articolo propone una sintetica rassegna critica della ricerca internazionale nel campo della storia globale dell'educazione. Più che un bilancio completo, il contributo si configura essenzialmente come una riflessione personale avente per obiettivo di delineare i punti cardine dei principali dibattiti in corso così come alcune prospettive di ricerca. L'attuale processo di globalizzazione ha infatti posto nuove sfide ai modi di pensare e scrivere la Storia, stimolando l'adozione di ottiche di studio più attente alle interconnessioni che si snodano a livello europeo e mondiale. A questo riguardo, l'educazione è un terreno di ricerca che si è dimostrato particolarmente propizio per un *récit historique* che punta a superare una focale analitica incentrata sulle singole nazioni¹. Attraverso esempi tratti da studi recenti, interrogherò alcuni nodi problematici di una storiografia molto dinamica, in piena espansione ma che quasi paradossalmente si caratterizza ancora per una certa ambiguità concettuale. Il ragionamento sarà articolato attorno a tre punti. In primo luogo esporrò i lineamenti generali del dibattito storiografico riguardante la cosiddetta storia globale e transnazionale. Presenterò in seguito alcune prospettive teoriche che si sono sviluppate specificatamente nel campo della storia dell'educazione e infine, traendo una sorta di bilancio delle proposte metodologiche esistenti, esporrò alcune tracce di ricerca empiriche.

1. Un cambiamento di scala storiografico: il "global turn" della ricerca storica

Questa riflessione ha come punto di partenza quella che è sovente presentata come la svolta globale o la svolta transnazionale della ricerca storica. Negli ultimi venti anni, ma in modo particolare nel primo decennio del XXI secolo, si è assistito a una vera e propria proliferazione di correnti storiografiche che puntano a storicizzare il fenomeno della globalizzazione, dei contatti e degli scambi interculturali, della circolazione internazionale delle idee e dei saperi. Si parla allora di storia mondiale, di storia globale, di storia condivisa, di storia connessa, di *transfert* culturali oppure ancora di storia incrociata². Le denominazioni sono numerose, spesso e forse a

¹ M. Caruso, *World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education*, in "History of Education", vol. 37, 6, 2008, pp. 825-840.

² S. Conrad, *Globalgeschichte. Eine Einführung*, München, C. H. Beck Verlag, 2013; A.

torto utilizzate come sinonimi, e si declinano differientemente secondo i campi di ricerca e i contesti nazionali nelle quali nascono e si sviluppano. Negli Stati Uniti o in Germania, per esempio, questo dibattito trova le sue origini in una controversia scientifica più ampia, relativa alla supposta singolarità (*Sonderweg*) o eccezionalità (*American exceptionalism*) della loro traiettoria storica³. Le caratteristiche del tessuto accademico di questi paesi hanno inoltre favorito la ricezione particolarmente positiva di questi approcci, influenzando non solo la ricerca (con la creazione di numerose cattedre e dipartimenti in seno alle università) ma pure la didattica scolastica⁴.

Potrei dilungarmi maggiormente sullo sviluppo diseguale e le specificità dei dibattiti secondo le tradizioni storiografiche nazionali, ma mi limiterò a rilevare come il minimo comun denominatore di questa vasta gamma di proposte metodologiche risieda in quello che è un vero e proprio cambiamento di scala del ragionamento storico. In breve, si tratta di rimettere in questione la Nazione come quadro analitico di referenza⁵.

A tal proposito Thomas Bender definisce l’approccio transnazionale come un modo di riconsiderare lo spazio territoriale della nazione come un contesto unico e sufficiente alla storia nazionale⁶. Riassumendo in maniera molto sintetica quelli che sono in realtà dibattiti complessi, la sfida è dunque di ripensare le frontiere classiche dell’analisi storica per includere e mettere l’accento sulle interazioni, le connessioni e le circolazioni tra i paesi e le regioni del mondo⁷.

A questo riguardo, è opportuno rilevare che l’idea di riflettere sui contatti tra le aree culturali o le civiltà non è una vera e propria novità. L’esigenza di dare più ampi orizzonti alla Storia ha origine già in età illuminista. Gli appelli lanciati da March Bloch per una storia comparata negli anni ’20, l’opera di Fernand Braudel (*La Méditerranée* è pubblicata nel 1949) o il concetto di sistema-mondo di Immanuel Wallerstein dimostrano pure in maniera molto chiara che questa preoccupazione è presente da tempo nella storiografia.

Tuttavia, se è vero che le problematiche storiche si costruiscono e si modellano sui problemi del presente, è altresì vero che la fine della Guerra fredda, l’emergenza di nuove potenze economiche (Cina, India, Brasile) e i problemi contemporanei dettati dalla globalizzazione – ad esempio il problema ambientale, che è globale per definizione – hanno contribuito a forgiare una nuova griglia di lettura dei fenomeni storici. Una griglia che si propone di interrogare il passato sotto l’angolo delle interdipendenze e delle connessioni tra le regioni del mondo e che rimette sempre più in discussione l’eurocentrismo che caratterizzerebbe la ricerca accademica.

Caillé, S. Dufoix (Éds.), *Le tournant global des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2013.

³ K. K. Patel, “Transnations” among “transnations”? *The debate on transnational history in the United States and Germany*, in “Amerikastudien/American Studies”, vol. 54, 3, 2009, pp. 451-472.

⁴ Per il caso italiano vedi L. Caiani, *L’insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito*, in “Dimensioni e problemi della ricerca storica”, 2, 2004, pp. 319-340.

⁵ J. Kocka, *Comparison and beyond*, in “History and Theory”, 42, 2003, pp. 39-44.

⁶ T. Bender, *A Nation Among Nations. America’s Place in World History*, New York, Hill and Wang, 2006, p. ix.

⁷ P-Y. Saunier, *Circulations, connexions et espaces transnationaux*, in “Genèses”, 57, 2007, pp. 110-126.

2. *L'educazione in un mondo globale: una precoce concettualizzazione teorica*

Il cambiamento di scala storiografica brevemente rintracciato nella prima parte dell'articolo s'inserisce in un quadro analitico che, nel campo degli studi educativi, possiede una forte e solida tradizione. Questa svolta globale, dunque, riconfigura una tradizione di ricerca già esistente e ben radicata, contribuendo così al suo rinnovamento. La disciplina dell'educazione comparata, per esempio, è per sua stessa natura e fin dalle sue origini molto attenta alla dimensione internazionale. Già dall'inizio del XIX secolo, infatti, il bisogno di confrontare le teorie e i metodi pedagogici in vigore in Europa è molto sentito. L'opera fondatrice di Marc-Antoine Jullien de Paris pubblicata nel 1817 ne è un esempio eloquente, in quanto una delle sue proposte era la creazione di una commissione internazionale incaricata di raccogliere il materiale per un lavoro generale sugli stabilimenti educativi di differenti paesi⁸.

Quest'apertura precoce alle esperienze internazionali non è così sorprendente se si pensa che l'istituzione dei sistemi scolastici moderni durante il XIX secolo si caratterizzò da una serie di riforme che sollevarono dei dibattiti comuni e che stimolarono un'intensa circolazione di idee e di progetti tra i vari paesi occidentali⁹. Un processo che ha indubbiamente contribuito alla convergenza delle politiche educative sul lungo termine, basti pensare che in un intervallo temporale relativamente ristretto, la seconda metà dell'Ottocento, molti paesi europei sancirono quasi contemporaneamente il principio dell'istruzione obbligatoria. Si potrebbe così affermare, parafrasando una celebre espressione della storica francese Anne-Marie Thiesse, che non esiste niente di più internazionale della costruzione dei sistemi scolastici nazionali¹⁰.

Partendo da questa considerazione, mi pare opportuno soffermarsi su alcune delle proposte metodologiche e teoriche che più si addicono all'analisi dell'educazione come fenomeno al centro di dinamiche globali. Una prima traccia interessante è quella che può essere definita come la scuola tedesca in storia dell'educazione. Le ricerche si sono sviluppate dagli anni '80 attorno ai lavori di Jürgen Schriewer e dei suoi allievi, focalizzandosi sull'articolazione e i giochi di scala tra il livello nazionale e internazionale. Numerosi studi empirici si sono interessati a rilevare come, tra Otto e Novecento, le riforme educative in vari spazi nazionali hanno abbondantemente attinto dall'estero, da esperienze in corso in altri paesi o da enti come le organizzazioni internazionali, politiche, modelli o esempi atti a giustificare il cambiamento o un orientamento particolare dei sistemi scolastici¹¹. Schriewer ha lavorato in modo particolare sul concetto d'internazionalità, ovvero la costruzione semantica di visioni del mondo o di orizzonti di referenze esterne in risposta ai bisogni interni a uno spazio nazionale o culturale determinato¹². Questa dinamica è stata definita

⁸ M-A. Jullien De Paris, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*, Paris, L. Colas et al., 1817.

⁹ F. Ringer, D. Müller, S. Brian (Eds.), *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction (1870-1920)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

¹⁰ A-M. Thiesse, *La création des identités nationales. Europe, XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1999.

¹¹ J. Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, Frankfurt am Main-New York, Campus, 2007.

¹² H. Kaelble, J. Schriewer (Hrsg.), *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1998, pp. 151-258.

come un processo di esternalizzazione, un concetto ripreso dal sociologo tedesco Niklas Luhmann, e sboccia nell’idea che l’evoluzione di un sistema educativo nazionale è tributaria di un rapporto costante di appropriazione e di rielaborazione di altri sistemi¹³.

Nei suoi lavori Jürgen Schriewer distingue inoltre la nozione d’internazionalità da quella d’internazionalizzazione. Se la prima si riferisce a una costruzione semantica, la seconda è associata a un processo dinamico, alle manifestazioni e agli effetti dell’intensificazione delle relazioni globali d’interazione e di scambio. Questa problematica, che potrei per maggiore semplicità definire quella della globalizzazione educativa, è stata oggetto di studio da parte di una corrente importante della sociologia dell’educazione americana. Mi riferisco più precisamente all’approccio neo-istituzionalista, promosso da ricercatori come John Meyer, John Boli e Francisco Ramirez, e meglio conosciuto come lo *Stanford group*. La tesi centrale è la seguente: il consolidamento degli Stati-nazione durante il XIX secolo ha fatto in modo che la scuola diventasse, sullo sfondo dei profondi cambiamenti dettati dalla rivoluzione industriale, uno dei principali dispositivi per la creazione e il mantenimento del legame sociale¹⁴. In questo contesto emergerebbe nei paesi occidentali un sistema statale di educazione di massa, una sorta di modello scolastico che si diffonde e s’imponde dapprima in Europa e negli Stati-Uniti e in seguito in tutto il mondo, grazie in particolare all’azione normativa delle organizzazioni internazionali¹⁵. La creazione di un vero e proprio apparato istituzionale dedicato all’educazione (dipartimenti e ministeri), la generalizzazione dell’istruzione obbligatoria e l’estensione del periodo di assoggettamento a essa, nonché l’aumento costante del tasso di scolarizzazione a livello mondiale rifletterebero i tratti strutturali di questo modello. Un processo che si snoda sulla lunga durata e che solleva la questione della fabbricazione, della diffusione o, per le visioni più critiche, dell’imposizione di una vera e propria cultura mondiale (*World Culture*)¹⁶.

3. Dall’internazionalismo pedagogico alle organizzazioni internazionali, quali terreni di ricerca?

Come si evince da questa succinta presentazione, il dibattito sulla storia globale dell’educazione si può avvalere di quadri teorici e proposte metodologiche molto varie, sicuramente complementari, e interessanti nella misura in cui si situano al centro di preoccupazioni interdisciplinari. Vorrei però soffermarmi maggiormente sull’applicazione concreta di questi quadri di studio e discutere quelli che mi sembrano alcuni degli assi più promettenti per mettere in pratica questo programma di ricerca. Ne identificherei almeno tre, che illustrerò con alcuni esempi tratti da lavori recenti.

¹³ M. Caruso, H-E. Tenorth (Hrsg.), *Internationalisierung. Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Comparing Educational Systems and Semantics*, Frankfurt am Main-Bern, Peter Lang, 2002.

¹⁴ F. Ramirez, J. Boli, *The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization*, in “Sociology of Education”, vol. 60, 1, 1987, pp. 2-17

¹⁵ J. Boli, F. Ramirez, J. W. Meyer, *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education*, in “Comparative Education Review”, vol. 29, 2, 1985, pp. 145-170.

¹⁶ D. Tröhler, *Globalizing Globalization: the Neo-institutional Concept of a World Culture*, in T. S. Popkewitz, F. Rizvi (Eds.), *Globalisation and the Study of Education*, New York, Wiley, 2009, pp. 29-48.

Il primo terreno è quello dell'internazionalismo pedagogico del XIX e del XX secolo. Un terreno classico, che tocca dei temi già ben esplorati, come la circolazione dei saperi e dei metodi educativi così come la storia delle dottrine pedagogiche e della loro diffusione. La storiografia si è recentemente interessata in modo particolare ai vettori e alle forme dell'internazionalizzazione del discorso pedagogico e delle riforme educative¹⁷. In altre parole, si tratta di dare rilievo a come si formano concretamente i contatti e le connessioni transnazionali. In un recente articolo, ho per esempio esaminato un centinaio di missioni pedagogiche francesi organizzate tra il 1842 e il 1914. Esse consistono in viaggi di studio rivolti all'analisi dei sistemi scolastici esteri ma anche improntati all'importazione di metodi o strutture organizzative giudicate come più efficaci¹⁸, una pratica riformatrice di centrale rilevanza non solo in Francia ma nell'insieme dei paesi europei¹⁹. Un altro punto di vista possibile è l'analisi delle reti internazionali di contatti e di scambi tra le varie società e associazioni attive nel campo della riforma educativa, delle sezioni delle esposizioni universali consacrate ai sistemi scolastici²⁰ oppure dei numerosissimi congressi internazionali che, dalla fine del XIX secolo, trattarono dei più svariati problemi educativi²¹. Un terzo e ultimo approccio consiste nel interessarsi alle numerose riviste pedagogiche del XIX e XX secolo, che spesso accordarono un'attenzione particolare alle esperienze estere, riunendo documenti, testi legislativi, statistiche e instaurando reti di corrispondenze²².

Gli spazi informali o istituzionali consacrati agli scambi o incentrati sulle interazioni internazionali sono dunque molteplici e il loro studio permette di prendere in conto delle dinamiche sovente ignorate o sottovalutate da una prospettiva focalizzata su un quadro d'analisi prettamente nazionale. Lo sguardo storico permette inoltre di rilevare i ritmi del processo d'internazionalizzazione. È in effetti possibile notare una tendenza generale all'intensificazione degli scambi intellettuali, favorita dal miglioramento dei mezzi di comunicazione e di trasporto, nonché la loro progressiva istituzionalizzazione²³. Tra Otto e Novecento, l'internazionalismo pedagogico muta, e passa da una logica informale a una più formale. Il ruolo vieppiù importante delle

¹⁷ J. Droux, R. Hofstetter (Éds.), *Internationalisation in Education: Issues, Challenges, Outcomes*, in "Paedagogica Historica", vol. 50, 1-2, 2014; M. Caruso et al. (Eds.), *Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Köln, Böhlau, 2013.

¹⁸ D. Matasci, *Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914)*, in "Histoire de l'éducation", 125, 2010, pp. 5-26.

¹⁹ E. Otero-Urtanza, *Manuel B. Cossío's 1882 Tour of European Education Museums*, in "Paedagogica Historica", vol. 48, 2, 2012, pp. 197-213.

²⁰ K. Dittrich, *Experts Going Transnational: Education at World Exhibitions during the Second Half of the Nineteenth Century*, Portsmouth, UK, University of Portsmouth, 2010 (unpublished doctoral dissertation).

²¹ D. Matasci, *International Congresses of Education and the Circulation of Pedagogical Ideas in Western Europe (1876-1910)*, in D. Rodogno, B. Struck, J. Vogel (Eds.), *Shaping the transnational sphere. Experts, networks, and issues (1850-1930)*, New York, Berghahn, 2015, pp. 218-238.

²² E. Fuchs, P. Drewek, M. Zimmer-Müller, *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/50*, Berlin, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, 2010.

²³ E. Rosenberg (Ed.), *A History of the World. A World Connecting, 1870-1945*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2012.

organizzazioni internazionali come entità regolatrici delle politiche educative, dalla fine della Prima guerra mondiale in poi, ne costituisce una delle manifestazioni più esplicite.

Il secondo grande terreno di studio è quello della ricezione del pensiero e delle pratiche pedagogiche estere in uno spazio nazionale determinato. Come ricorda uno storico comparativista tedesco, Heinz-Gerhard Haupt, si tratta di un problema metodologico centrale per la storia globale o transnazionale. Egli afferma che è importante dimostrare come la circolazione ha trasformato o non ha trasformato il contesto, i valori, le strutture e i termini del dibattito nelle società alle quali è stata destinata²⁴. Nell’ambito degli studi educativi, questo problema ha sollevato numerosi dibattiti e le ricerche si sono focalizzate sulle modalità e sulle conseguenze dell’adattamento dei modelli scolastici esteri. Ricercatori come David Phillips, Kimberly Ochs o Gita Steiner-Khamsi hanno elaborato dei modelli teorici per spiegare la dinamica riguardante i cosiddetti prestiti educativi, in particolar modo i principali problemi legati alla circolazione di un modello educativo da un contesto culturale all’altro, come per esempio le resistenze che essa può provocare²⁵. La maggior parte delle ricerche empiriche ispirate da questa modellizzazione si concentrano sulla Gran Bretagna, la Germania e gli Stati Uniti. In altri paesi, come la Francia, esse sono invece appena agli inizi. In un recente saggio ho per esempio cercato di evidenziare come e in quale misura le esperienze in corso in vari paesi europei influenzarono i dibattiti scolastici francesi alla fine del XIX secolo²⁶. I riformatori dell’epoca, infatti, erano particolarmente attenti e ricettivi a tutto ciò che succedeva in Europa in quel momento e svilupparono un’intensa attività atta a prendere conoscenza dell’attualità educativa internazionale. Gli scambi e le relazioni con l’estero influenzarono profondamente le riforme scolastiche nazionali, rimettendo così in discussione la singolarità, rivendicata ancora oggi, della traiettoria educativa francese. Di nuovo, dunque, l’approccio transnazionale permette di integrare una dimensione di pensiero e di azione altrimenti sottovaluta, se non ignorata, da un’ottica di studio incentrata esclusivamente sullo spazio nazionale.

Il terzo e ultimo terreno, forse quello meno esplorato, riguarda la dimensione spaziale della globalizzazione educativa. Si tratta di sapere come e con quali effetti l’educazione interviene nel processo d’intensificazione delle interazioni tra le regioni del mondo, e in particolar modo negli spazi extra-europei, ancora studiati in maniera insufficiente. Detto altrimenti, la domanda che ci si pone è di sapere come si cristallizzano le connessioni, i legami e la coscienza stessa di un mondo globale. Più approcci sono possibili. L’analisi delle politiche educative in un contesto coloniale e postcoloniale rappresenta una prima possibilità, già percorsa da numerosi storici²⁷. Una delle tracce più promettenti è però quella che s’interessa al ruolo delle organizzazioni internazionali. La svolta globale della storiografia appena descritta, infatti,

²⁴ H-G. Haupt, *Une nouvelle sensibilité: la perspective transnationale*, in “Cahiers Jaurès”, 200, 2011, p. 180.

²⁵ K. Ochs, D. Phillips (Eds.), *Educational Policy Borrowings: Historical Perspectives*, Oxford, Symposium Books, 2004; G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York, Teachers College Press, 2004.

²⁶ D. Matasci, *L’école républicaine et l’étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*, Lyon, ENS Éditions, 2015.

²⁷ B. Bagchi, E. Fuchs, K. Rousmaniere (Eds.), *Connecting Histories of Education. Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post) Colonial Education*, New York, Berghahn Books, 2014.

ha dato un nuovo impulso alla ricerca storica sulle organizzazioni create con il trattato di Versailles del 1919, come la Società delle Nazioni, l'Organizzazione internazionale del Lavoro e più tardi l'ONU o l'UNESCO²⁸. L'educazione resta un campo di studio ancora poco conosciuto, malgrado alcuni lavori pionieristici importanti, come quelli di Rita Hofstetter o Maria Giuntella sul ruolo di questi attori nel periodo tra le due guerre incentrato sulla promozione della pace e la cooperazione intellettuale in Europa²⁹.

L'azione educativa delle organizzazioni internazionali nei paesi cosiddetti periferici è invece ancora un campo di ricerca vergine. Esaminare come gli attori internazionali pensano lo sviluppo educativo dei paesi extra-europei permette di apprezzare empiricamente come si modula la globalizzazione educativa durante il XX secolo. Le organizzazioni internazionali sono a questo riguardo un terreno particolarmente interessante. Gli archivi sono molto ricchi e consentono di andare oltre i documenti ufficiali, mostrando chi sono gli attori in gioco e come s'impone concretamente il paradigma della modernizzazione educativa, cioè il ruolo che l'educazione può o dovrebbe giocare nello sviluppo economico e sociale dei paesi del Terzo mondo. I casi di studio possibili sono numerosi. L'Istituto internazionale di cooperazione intellettuale organizzò per esempio tra il 1932 e il 1934, su richiesta del governo locale, due missioni di esperti in Cina il cui scopo era la modernizzazione del sistema educativo. All'uscita del secondo conflitto mondiale, negli anni '50 e '60, sono invece le campagne destinate a promuovere l'alfabetizzazione e l'accesso a un'istruzione di base per le regioni sottosviluppate del mondo che si trovarono al centro dell'azione di organismi come l'Unesco o la Banca Mondiale³⁰. Nel contesto della Guerra fredda – iniziative simili furono infatti promosse anche dai paesi socialisti³¹ – e in pieno processo di decolonizzazione, si pone dunque la questione di sapere come la scuola e l'educazione intervennero nel processo di *Nation building* dei nuovi paesi indipendenti, favorendo o meno la loro integrazione in un mondo sempre più interconnesso³².

²⁸ S. Kott (Éd.), *Une autre approche de la globalisation: socio-histoire des organisations internationales (1900-1940)*, in "Critique internationale", 52, 2011.

²⁹ R. Hofstetter, B. Schneuwly, *The International Bureau of Education (1925-1968): a Platform for Designing a "Chart of World Aspirations for Education"*, in "European Educational Research Journal", vol. 12, 2, 2013, pp. 215-230; M. C. Giuntella, *Cooperazione intellettuale ed educazione alla pace nell'Europa della Società delle Nazioni*, Padova, Cedam, 2001.

³⁰ P. Jones, *International Policies for Third World Education: UNESCO, Literacy, and Development*, London-New York, UNESCO, 1988.

³¹ C. Katsakioris, *Soviet Lessons for Arab Modernization. Soviet Educational Aid Towards Arab Countries after 1956*, in "Journal of Modern European History", vol. 8, 1, 2010, pp. 85-105.

³² C. Dorn, K. Ghodsee, *The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank*, in "Diplomatic History", vol. 36, 2, 2012, pp. 373-398.