
Rossana Sicurello

PhD in Linguistic studies and intercultural education | Kore University of Enna (Italy) |
rossana.sicurello@unikore.it

The analysis of research data is one of the most debated issues in Comparative Education. The essay distinguishes the qualitative or “idiographic” modality and the quantitative or “nomothetic” modality, exploring the possibilities of integration in order to considerate that the educational reality is a highly complex system that, therefore, can be analyzed and described according to a deductive and narrative logic.

Keywords

comparative education, techniques research, quantitative approaches, qualitative approaches, mixed methods research

Una delle questioni più dibattute nell'ambito dell'Educazione Comparata riguarda la scelta della tipologia di ricerca e di analisi dei dati. Nel saggio si distinguono le modalità qualitative o “idiografiche” e le modalità quantitative o “nomotetiche” di fare ricerca, esplorandone le possibilità di integrazione, anche alla luce della considerazione secondo cui la realtà educativa è un sistema altamente complesso che, dunque, va analizzato e descritto sia secondo una logica deduttiva, che secondo una logica interpretativa.

Parole chiave

educazione comparata, tecniche di ricerca, approcci di tipo quantitativo, approcci di tipo qualitativo, metodi di ricerca misti

Premessa

Attualmente considerata come campo di ricerca di interesse mondiale, l'Educazione Comparata viene identificata con denominazione diverse (da Pedagogia Comparativa a Pedagogia Comparata, da Educazione Comparativa ad Educazione Comparata) che, pur essendo riferite allo stesso oggetto, allo stesso campo di studio, agli stessi problemi e alle stesse fonti di ricerca, intendono evidenziare una maggiore o minore importanza riconosciuta alla teoria (pedagogia) o alla prassi (educazione) (Callegari, Gaudio, 2018, pp. 7-13; Palomba, 2018, pp. 29-44). Alla base dell'Educazione Comparata sta la pratica della comparazione scientifica che nasce sul finire del Settecento del secolo scorso nelle scienze naturali e nelle scienze umane, per poi estendersi ad altri campi di ricerca, fra cui quello educativo, in cui si distingue soprattutto per la sua funzione descrittiva e propositiva (Zago, Callegari, 2016), nonché per la sua capacità di favorire lo scambio, l'apertura, la reciprocità, il dialogo, il riconoscimento dei valori, delle culture, delle rappresentazioni simboliche, dei modi di vita ai quali si riferiscono tutte le persone nelle loro reciproche relazioni con gli altri, nel riconoscimento della loro identità e delle interazioni che intervengono sia all'interno della stessa cultura che fra culture differenti. La comparazione in quanto forma spontanea di costruzione della conoscenza (Todeschini, Ziglio, 2005) risulta essere un mezzo per comprendere se stessi e gli altri, vale a dire il senso profondo della propria identità personale e di altre diversità, evidenziandosi come difesa e condivisione di tutte le identità in quanto espressione unitaria del bene comune (Gandolfi, 2007, pp. 9-10; Callegari, 2017a, pp. 93-104; Callegari, 2017b, pp. 529-533). Il XXI secolo ha arricchito l'ambito di ricerca di nuove prospettive, quali la globalizzazione e il ruolo mutato dello Stato, di nuovi strumenti, quali la tecnologia informatica, di nuovi dibattiti inerenti le prospettive metodologiche di ricerca e di analisi dei dati. Il saggio, che è articolato in due sezioni, intende approfondire quest'ultimo punto. Partendo dal presupposto secondo cui la natura di ogni particolare studio comparativo in ambito educativo dipende dagli scopi per i quali è stato intrapreso e dall'identità dello studioso che conduce la ricerca, a partire dalle opinioni di autorevoli studiosi del settore, nella prima sezione ci si sofferma sui principali orientamenti metodologici e sulle attuali tendenze nel campo della ricerca e dell'analisi dei dati in Educazione Comparata. Nella seconda sezione si discute criticamente sulle modalità quantitative o "nomotetiche" e sulle modalità qualitative o "idiografiche" di ricerca e di analisi dei dati in Educazione Comparata. Viene rilevato il fatto che nei decenni appena trascorsi lo sviluppo della metodologia della ricerca educativa ha portato ad un "salto paradigmatico" dalla maniera positivista-quantitativa alla maniera interpretativo-qualitativa (Creswell, Plano Clark, 2011). Lo spostamento del focus dell'attenzione ha evidenziato che la ricerca può beneficiare di entrambi gli approcci metodologici se assunti non come paradigmi distinti ma come modi complementari di analisi e studio dei fenomeni educativi. Nelle conclusioni poi risulta possibile individuare una costante che attraversa le differenti tipologie di ricerca e di analisi dei dati: la relazione

con l'“altro” e la dialettica unità/diversità che risultano costitutive del settore di studi (Callegari, 2017a, pp. 93-104; Gallo, 2017; Palomba, 2016) nonché condizioni base da cui partire per avviare qualsiasi tipo di analisi di ricerca dei dati.

1. Approcci quantitativi e qualitativi nella ricerca e nell'analisi-dati nell'Educazione Comparata

A partire dalle considerazioni di Arnove, Torres, Franz (2012), Fairbrother (2007, pp. 39-62), Bray, Adamson, Mason (2007), nel suddetto paragrafo viene presentata una delle questioni attualmente più discusse nel campo dell'Educazione Comparata che riguarda il dibattito sulle strategie usate per studiare in profondità le specificità e le differenze dei sistemi oggetto di comparazione vale a dire le modalità quantitative o “nomotetiche”, tendenti ad individuare e misurare analogie e convergenze privilegiando un approccio sociologico ed economico-statistico, alternative alle modalità qualitative o “idiografiche” basate su metodologie e strumenti dell'analisi storica (Callegari, 2016) e dell'approccio etnografico considerato dotato di tutte quelle potenzialità necessarie a rispondere alle nuove esigenze dell'Educazione Comparata (Paolone, 2018; 2016a). Si tratta di una tensione fra due orientamenti: uno “applicativo”, di matrice per lo più neo istituzionalista, alla ricerca di relazioni lineari fra educazione, sviluppo e modelli di modernizzazione occidentale, suffragata da indicatori, *benchmark* e altri strumenti apparentemente neutri che supportano una sorta di governo mondiale dell'educazione, l'altro “accademico”, attento tra l'altro ai temi del *transfer*, della *traduzione* e della *trasformazione*¹ e quindi alle implicazioni conflittuali del confronto fra modelli educativi, alle categorie euristiche emerse dal *postmodern turn*², adatta a comparazioni complesse e a destrutturazioni critiche degli orientamenti fondati sulla convergenza internazionale dei sistemi formativi. Riguardo le differenze in termini di finalità e di approccio alla ricerca, le strategie sono state storicamente contrapposte dagli studiosi e la loro adozione ha dato origine ad ampi dibattiti (Picciano, 2004). Bryman le cataloga come “ipotesi divergenti circa la natura, la struttura e le finalità della ricerca” (Bryman, 1988, p. 3) e “opinioni concorrenti circa i modi in cui la realtà sociale dovrebbe essere studiata” (Bryman, 1988, p. 5). Smith e Heshusius (1986, p. 8) vanno

1 Per quanto riguarda i temi del *transfer*, della *traduzione* e della *trasformazione* si veda Cowen (2010).

2 Il *postmodern turn* viene definito da Paolone (2016, p. 52) come un cambio paradigmatico nelle scienze sociali che comporta una sorta di “nuova cosmologia” o di “rivoluzione copernicana” nell'intendere la ricerca anche in Educazione Comparata, ispirando altresì molte delle posizioni teoriche che hanno contribuito alla complessificazione del settore di studi. In relazione a quest'ultimo punto si veda la posizione di Rust (1991, pp. 610-626) il quale individua almeno quattro aree problematiche che hanno prodotto importanti e significative conseguenze nel settore di studi.

oltre, rilevando che la ricerca qualitativa e quantitativa non sono solo due diversi approcci o prospettive di ricerca ma coinvolgono differenze fondamentali nel campo della filosofia e della logica che ruotano attorno a questioni fondamentali sulla natura della realtà sociale ed educativa, sul rapporto tra l'investigatore e ciò che è oggetto di indagine e sul modo in cui la verità debba essere descritta. Anche Guba e Lincoln (1994) considerano i due approcci come paradigmi differenti, ossia come sistemi di credenze di base con fondamentali differenze a livello ontologico, epistemologico e metodologico, tali da essere considerate tradizioni di ricerca fundamentalmente incompatibili. Cowen (1973) ritiene che, non essendo ancora pienamente conosciute le regole di relazione tra il *transfer* di pratiche e di idee educative e il contesto in cui inserirle, occorre cautela nell'agire sul mondo in nome dell'Educazione Comparata. In particolare, lo studioso (Cowen, 2006; 2010) arriva ad ipotizzare una distinzione tra Educazione Comparata Applicata, riguardante gli studi orientati alla politica e all'intervento, ed Educazione Comparata Accademica, più vicina ai temi del *transfer*, della traduzione, ossia della reinterpretazione delle idee e delle pratiche educative che avviene di routine col trasferimento spaziale, nonché della trasformazione.

Altri studiosi, come Howe (2003), invece, ritengono la distinzione qualitativo/quantitativo un dogma, tanto da suggerire la possibilità di una integrazione. Secondo Gorard e Taylor (2004) e Bryman (1988) vi sono numerosi modi in cui i metodi quantitativo e qualitativo possono essere fruttuosamente combinati in uno studio. Ad esempio, interviste in profondità possono essere condotte prima della formulazione di un questionario al fine di contribuire alla definizione di domande pertinenti; i dati raccolti mediante interviste di tipo etnografico possono essere usati per illuminare ulteriormente i risultati di un questionario, etc.

Riguardo l'adozione da parte dei ricercatori delle strategie da usare per l'analisi di dati di ricerche di Educazione Comparata, da una parte si rilevano numerosi studiosi a favore delle strategie quantitative come, ad esempio, Visalberghi il quale ha appoggiato le indagini comparative su largo campione, come quelle effettuate dall'IEA, poiché particolarmente utili per scegliere innovazioni o riforme scolastiche efficaci. Anche Psacharopoulos (1990) ha più volte incoraggiato i comparatisti ad applicarsi in ricerche a carattere empirico al fine di poterne ricavare lezioni comparative utili per i gestori e pianificatori dei sistemi educativi e formativi. D'altra parte, diversi sono i ricercatori che appoggiano le strategie qualitative. Tra questi Laeng secondo il quale il metodo statistico rappresenta uno strumento essenziale e necessario ma non sufficiente nell'Educazione Comparata poiché la comparazione non può limitarsi alla fase descrittiva ma deve prevedere anche la fase esplicativa in modo da fare comprendere l'unità nella differenza e la differenza nell'unità. Lo studioso ribadisce il fatto che il comparatista deve sapere distinguere ciò che vi è di identico nelle differenti situazioni socio-culturali e pedagogico-educative studiate e ciò che vi è di differente in situazioni o istituzioni molto simili o affini. Dello stesso avviso Carney, Rappleye e Silova (2012) che mettono in questione gli approcci usati nell'ambito della teoria della cultura

mondiale³, specialmente la continua dedizione alle analisi quantitative, trascurando lo studio dei micro contesti ed estendendo l'immagine dei significati condivisi attraverso un lavoro transnazionale e orizzontale che consentono solo tipi di spiegazione definite "subsuntive". Gli studiosi criticano i ricercatori che esprimono le loro preferenze verso le analisi quantitative poiché tendono non solo a suggerire un'immagine di omogeneità proiettandola sui Paesi più poveri non occidentali e non democratici, ma anche verso l'ampiezza del respiro piuttosto che verso la profondità critica necessaria a convalidare seriamente le ipotesi. Nell'ambito di questa corrente di pensiero, particolare rilevanza assumono le dichiarazioni di Schriewer (2003, p. 9) che, partendo dal principio secondo cui ogni comparazione presuppone l'esercizio di un pensiero relazionale, individua due tipi di approcci: da una parte gli approcci che studiano le relazioni esistenti fra fatti osservabili (comparazione semplice); dall'altra quelli che studiano le relazioni tra relazioni (comparazione complessa). Lo studioso preferisce gli approcci che rientrano nella seconda tipologia poiché ritiene che l'Educazione Comparata debba liberarsi dalle analisi semplicistiche lineari per spostarsi verso l'analisi del *discours*, delle idee, delle relazioni multiple, spostamento di prospettiva che può essere realizzato solo facendo uso dell'analisi storica ed etnografica⁴. La critica delle comparazioni semplici avviene attraverso il ricorso da parte di Schriewer ad alcune correlazioni più diffuse, quali educazione-crescita economica-impiego oppure educazione-modernizzazione-qualità della vita, oppure ancora educazione-mobilitazione politica-sviluppo, che non sono né dirette, né lineari, né tantomeno aventi lo stesso effetto in società diverse (Schriewer, 2003, p. 16). Lo studioso nota anche che ciò che identifica la scienza sociale comparata non è tanto il metodo comparativo specifico che viene utilizzato ma il quadro sociale, nazionale, culturale, etc. usato come contesto esplicativo della ricerca comparativa stessa (Schriewer, 2003, p. 9). Sulla stessa direzione è Anselmo Paolone (2018, pp. 45-57; 2009) il quale dimostra, con uno sguardo originale, come il metodo etnografico sia in grado di condurre un'indagine critica su alcuni dei principali aspetti problematici odierni dell'Educazione Comparata. In modo particolare, rileva come l'etnografia possa servire a confutare la teoria della cultura mondiale e a decostruire una visione politica dell'identità e della diversità che in realtà tende ad omologare attraverso l'uso "spettacolare" di *benchmark* e statistiche.

- 3 La "teoria della cultura mondiale" è in circolazione dalla fine degli anni '70 del secolo scorso (Meyer, Rowan, 1977, pp. 340-363) e risulta basata sull'idea che la scuola abbia un'origine comune e che a livello globale le scuole stiano diventando più simili col trascorrere del tempo. La teoria si distingue anche per l'attenzione verso i temi di equità, della partecipazione e della distribuzione delle risorse, per l'identificazione delle politiche e delle misure in grado di garantire una più completa partecipazione dei gruppi svantaggiati alle opportunità offerte dal mondo dell'istruzione.
- 4 Dagli anni '60 del secolo scorso, gli approcci etnografici hanno progressivamente acquisito importanza nella ricerca educativa, svolgendo un ruolo sempre più cruciale nell'Educazione Comparata (Carney, 2010; Paolone 2009, 2016b). Attualmente, l'etnografia è usata non solo per confronti "multi-locali" ingenui, ma come uno strumento per riconsiderare criticamente alcune tendenze contemporanee in educazione comparata.

2. Discussione critica

La ricerca nell'ambito dell'Educazione Comparata rappresenta senz'altro un'importante fonte di innovazione, rinnovamento e cambiamento. Nello specifico, la tradizione pedagogica comparativa italiana è riuscita a mettere al centro delle ricerche specifiche questioni teoriche che, intrecciandosi con le pratiche, hanno posto le basi per l'affermazione di una particolare categoria pedagogica diventata oggi centrale sia per gli studi comparativi che per quelli interculturali: l'alterità (Roverselli, 2014). Tema centrale nelle scienze umane e sociali, la riflessione sull'alterità come categoria pedagogica (Callegari, 2017a, pp. 93-104)⁵ ha permesso da un lato la valorizzazione delle differenze antropologiche ed educative, dall'altro un positivo e fecondo confronto sia di elaborazioni teoriche che di prassi relative a luoghi e tempi diversi, permettendo di esplorare i meccanismi che si instaurano su piani differenti ogniqualvolta la relazione è con un Altro da sé.

Data la complessità dei fatti educativi, al cui interno si distingue la categoria pedagogica dell'alterità, non ancora del tutto esaminata e investigata nei suoi articolati ed eterogenei aspetti teorici e nei suoi multiformi risvolti pratico-educativi (Callegari, 2017a, pp. 93-104), e considerando l'importanza dell'interrelazione tra contesti culturali, politici e sociali ed educazione (Callegari, 2017b, pp. 529-533)⁶, si ritiene che, attualmente, nell'ambito dell'Educazione Comparata siano da preferire forme di ricerca che presentano l'integrazione o la sequenza a più strategie, anche in virtù dell'eclissi, negli ultimi decenni, del dibattito che ha da sempre contrapposto approccio qualitativo e quantitativo con la conseguente attenzione degli studiosi delle scienze umane e sociali verso il movimento della Mixed Methods Research⁷ in cui sono chiamati in causa entrambi gli approcci metodologici assunti come modi complementari di studiare i fenomeni educativi e non come paradigmi che si escludono reciprocamente. Questo perché i processi che si sviluppano all'interno della realtà educativa non sono mai rigidi e definiti bensì dinamici e generativi. I contesti educativi, inoltre, possono essere più adeguatamente conosciuti e messi in relazione proprio attraverso la scoperta sempre più profonda e articolata delle varie caratteristiche che ne definiscono la complessità, evidenziata dall'insieme degli eventi ambientali e culturali che attraversano

5 Callegari (2017a) sostiene che la tradizione pedagogica italiana risulta basata sulla ricerca di confronto e di comparazione sostenute da un'idea positiva di alterità. È pertanto possibile ipotizzare che le ricerche comparative possano oggi mettere sempre di più al centro della riflessione la suddetta categoria pedagogica (Gandolfi, Rizzo, 2013).

6 Come riportato in Callegari (2017b, pp. 529-533), gli studi comparativi qualitativi e quantitativi come, ad esempio, quelli di Gandolfi e Rizzo (2013), di Bray, Adamson, Mason (2009) dimostrano che la scuola non può prescindere dalla cultura del luogo nel quale sorge, ad eccezione del caso nel quale quella cultura non sia rispettosa dei diritti umani.

7 Si consideri anche lo sviluppo di innovazioni nella ricerca sociale, quali l'applicazione delle tecnologie digitali alle fasi di costruzione della base empirica con l'impiego delle tecniche di rilevazione delle informazioni online (web survey, mail survey, ricerca etnografica online, etc.).

tali contesti. Per questa ragione non è possibile ipotizzare solo l'uso di procedure di ricerca che presentano da una parte una tendenza alla semplificazione di tale complessità, dall'altra una difficoltà nell'individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, come quelle di tipo quantitativo, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste individuate applicando contestualmente metodi di ricerca di tipo qualitativo che, collocando il ricercatore/osservatore nel mondo, possono dare vita ad una serie di pratiche interpretative in cui risulta visibile tale mondo trasformandolo. Secondo questa prospettiva, il disegno della ricerca educativa dovrebbe partire da uno sguardo che considera la simultaneità e la complementarità di più metodi, anche apparentemente contrapposti, per poi trasformarsi in sistema articolato su livelli di analisi diversi (macro, meso, micro), nessuno dei quali è trascurabile ai fini dell'avanzamento della conoscenza pedagogica sulla base di una visione articolata dell'essere umano e dell'educazione. In questo modo la ricerca qualitativa acquisterebbe un nuovo vigore: la sua "validità"⁸ risulterebbe collegata all'"autenticità" propri degli aspetti contestuali (i fenomeni vengono considerati sulla base delle realtà situazionali, dei setting educativi specifici e contestualmente definiti), dialogici e riflessivi (i significati che le persone attribuiscono agli eventi, ai processi e alle strutture della loro vita risultano studiati e collegati al mondo sociale che li circonda), processuali (gli eventi sono analizzati nella loro dinamica di cambiamento e non predefiniti nei sistemi di analisi); la sua "affidabilità/attendibilità"⁹, invece, risulterebbe collegata all'"orientamento critico" in quanto la ricerca è tanto più affidabile e attendibile, quanto più il ricercatore prende in considerazione criteri di analisi sempre più ricercati, rendendo accessibili ad altri ricercatori le proprie procedure di indagine e scoprendo attraverso un lavoro congiunto altri piani di analisi della ricerca. I due criteri sulla base dei quali rendere credibili e applicabili la metodologia, il sistema di raccolta dei dati, il processo di analisi-interpretazione, garantendo la veridicità della ricerca qualitativa, vale a dire l'autenticità e l'orientamento critico, possono essere rispettati attraverso il ricorso a diverse strategie quali l'osservazione persistente, la triangolazione delle fonti, dei metodi e dei ricercatori, l'interazione costante tra i componenti del team di ricerca, l'analisi delle convergenze e dei casi contrari, il confronto e i controlli reciproci tra ricercatori, che renderebbero ispezionabile e interrogabile la base-dati da cui vengono tratte le conclusioni e le interpretazioni teoriche di quanto scoperto.

Rimane la questione circa l'oggettività della ricerca: nel caso della ricerca qualitativa si è certamente innanzitutto consapevoli di dovere affrontare il rischio di pregiudizi, rischio che esiste allorché si opera al di fuori del proprio contesto culturale; per questo motivo, in tale direzione, risulta evidente la

8 Nell'ambito della ricerca quantitativa, la validità può essere definita come la migliore approssimazione disponibile alla verità delle proposizioni (Losito, 1998).

9 Nell'ambito della ricerca quantitativa, l'affidabilità, associata all'attendibilità, può essere definita come il grado in cui ricercatori diversi da quelli originari giungerebbero alle stesse conclusioni originarie analizzando i dati di una stessa ricerca (Losito, 1998).

necessità di sviluppare nel ricercatore la consapevolezza verso tali pregiudizi al fine di mettere in discussione le proprie supposizioni nel momento in cui si tenta di indagare a fondo società e culture “altre” e di confrontarle tra loro. Anche in questo caso, il ricercatore deve cercare di assicurare oggettività al suo approccio; di conseguenza, se il ricercatore giunge a una conclusione basata su una certa evidenza, anche altri ricercatori devono poter raggiungere la stessa evidenza e arrivare alla stessa conclusione o a una equivalente. Ciò avviene attraverso il ricorso a diverse strategie già menzionate sopra, quali l’osservazione persistente, la triangolazione delle fonti, dei metodi e dei ricercatori, l’interazione costante tra i componenti del team di ricerca, l’analisi dei casi contrari, il confronto e i controlli reciproci tra ricercatori.

Per quanto riguarda il problema del *transfer*, si ritiene che adottando un approccio di ricerca misto sarebbe anche possibile una sorta di estensibilità dei risultati vale a dire la possibilità di usarli in contesti simili a quelli in cui sono stati raccolti, almeno come ipotesi da verificare, aggirando l’ostacolo relativo al cambiamento nel tempo cui è soggetta la popolazione stessa oggetto/soggetto della ricerca, non sacrificando così gli aspetti più reconditi legati ai processi di costruzione dei significati, all’unicità e all’irripetibilità degli eventi e dei contesti.

3. Riflessioni conclusive

46

Nel saggio sono state indagate alcune questioni problematiche attualmente dibattute nell’ambito dell’Educazione Comparata: è possibile integrare le analisi quantitative con quelle qualitative? Come integrare i metodi tradizionali come quello storico con metodi più innovativi come quello etnografico e statistico? Risulta possibile operare il *transfer* di idee, teorie, metodi, prassi da un luogo all’altro? Restringendo il focus dell’attenzione sulle scelte paradigmatiche, ossia di principio, che il ricercatore opera prima di avviare lo studio comparativo, da cui discendono diverse concezioni della realtà da indagare, differenti strategie da adottare per rilevare i dati e variate modalità di analisi ed interpretazione, risulta possibile distinguere tra metodo di ricerca quantitativa e metodo di ricerca qualitativa. È chiaro il fatto che la scelta del metodo di ricerca è una decisione tecnica che dipende dalle esigenze di analisi: ogni metodo, infatti, è appropriato ad uno specifico tipo di domande investigative ed il compito dei ricercatori è quello di trovare una metodologia adeguata alle domande a cui essi cercano risposte. In accordo con Palomba (2016) il punto di intermediazione tra le due diverse e per molti aspetti contrapposte modalità di conduzione degli studi comparativi, sta nell’interesse, che dovrebbe essere condiviso da tutti gli studiosi, verso una multilaterale e multidisciplinare comprensione di un fenomeno complesso ma specifico come l’educazione. A tal proposito nel saggio viene affermata la necessità di prendere in considerazione forme di ricerca e di analisi dei dati che presentano l’integrazione o la sequenza di più strategie. La ricerca qualitativa potrebbe integrare i dati quantitativi: ad esempio, i risultati di una ricerca

quantitativa potrebbero essere approfonditi con interviste, colloqui, approfondimenti qualitativi sui processi di strutturazione dei concetti, sulle misconcezioni, utilizzando allo scopo riflessioni verbalizzate, videoregistrazioni, etc. Il tutto a sostegno del fatto che i dati qualitativi risultano particolarmente “utili quando occorre complementare, convalidare, spiegare, illuminare o reinterpretare i dati quantitativi raccolti nello stesso ambito” (Miles, Huberman, 1994).

Circa il problema del *transfer* ossia del passaggio delle idee o pratiche da un contesto all’altro, un approccio di ricerca misto potrebbe agevolare la possibilità di una sorta di estensibilità dei risultati. Un tema di ricerca su cui concentrare l’attenzione potrebbe invece essere quello legato al processo di *translation* vale a dire al modo in cui le idee o pratiche “importate” vengono tradotte coscientemente nella cultura che le adotta, nonché della *transformation*, ossia dell’adattamento pragmatico di ciò che è stato importato, fino alla sua assimilazione completa o fino alla sua estinzione totale. In tal senso, si segnala il crescente ricorso a studi etnografici miranti a comprendere i suddetti processi nelle loro principali declinazioni grazie ai dati “alternativi” che essa può raccogliere (Paolone, 2009).

Nota bibliografica

- Arnové R.F., Torres C.A., Franz S. (2012). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Rowman & Littlefield Publisher.
- Barbieri N.S. (2014). La ricerca comparativa oggi: dai sistemi educativi formali alla galassia del non-formale e dell’informale. *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente*, 8, pp. 33-50.
- Barbieri N.S., Gaudio A., Zago G. (Eds.) (2016). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: La Scuola.
- Bereday G.Z.F. (1864). *Comparative method in education*. New York: Rinehart and Winston.
- Bray M., Adamson B., Mason M. (Eds.) (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (voll. 1-2). The University of Hong Kong: Springer (trad. it. *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2009).
- Bryman A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Callegari C. (2017a). L’educazione comparata nell’epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future. *Studium Educationis*, XVIII, 2, pp. 93-104.
- Callegari C. (2017b). L’emergenza democratica nelle società contemporanee: possibili proposte a partire dagli studi storico-comparativi. In *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 529-533). Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione.
- Callegari C. (2016). *L’educazione comparata tra storia e etnografia*. Roma: Anicia.
- Callegari C., Gaudio A. (2018). Editoriale. Problemi e Prospettive dell’Educazione Comparata Oggi. *Rivista di storia dell’educazione*, 2, pp. 7-13.
- Carney S. (2010). Reading The Global: Comparative Education at the End of an Era. In *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense.

- Carney S., Rappleje J., Silova I. (2012). Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3).
- Cowen R. (2010). Transfer, Translation and Transformation: re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education. In A.R. Paolone (Ed.), *Education Between Boundaries*. Padova: Imprimeritur.
- Cowen R. (2006). Introduction. In H. Ertl (Ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany* (pp. 12-13). Oxford: Symposium Books.
- Cowen R. (1973). A Query Concerning Development Within and the responsibilities of Comparative Education. *Canadian and International Education*, 1(2).
- Creswell J.W., Plano Clark W.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fairbrother G.P. (2014). Quantitative and qualitative approaches to comparative education. *Comparative Education Research*, pp. 71-93.
- Gallo L. (2017). *Problemi e prospettive dell'educazione comparata*. Roma-Bari: Laterza.
- Gandolfi S. (2007). Prefazione. In M. Bray, B. Adamson, M. Mason, *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca* (pp. 9-10). Milano: FrancoAngeli.
- Gandolfi S., Rizzo F. (2013). *Diritti dell'uomo e cooperazione internazionale: l'etica della reciprocità*. Bergamo: University Press, Sestante.
- Gorard S., Taylor C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London: Open University Press.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Holmes B. (1965). *Problems in education. A comparative approach*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jullien M.A. (1817). *L'esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris: Colas.
- King E.J. (1962). *World perspectives in education*. London: Methuen and Co Ltd.
- Losito G. (1998). *Sociologia. Un'introduzione alla teoria e alla ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Malizia G. (2008²). Educazione comparata. In J.M. PELLEZZO, G. Malizia, C. Nanni (eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (pp. 379-382). Roma: LAS.
- Meyer J.W., Rowan B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), pp. 340-363.
- Miles M. B., Huberman A. M. (1994²). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Noah H., Eckstein M.A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan.
- Palomba D. (2018). Termini e concetti negli studi comparativi in educazione: una analisi comparativa. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, pp. 29-44.
- Palomba D. (2016). *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura in educazione*. Roma: Aracne.
- Palomba D. (2011). Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. *ECPS Journal*, 4, pp. 29-45.
- Palomba D. (2010). Spazi, confini e ponti (...levatoti?). Considerazioni comparative. In A.R. Paolone (Ed.), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione* (pp. 55-68). Padova: Imprimeritur.
- Paolone A.R. (2018). Ethnography and Comparative Education: some contemporary trends and critical issues. *Rivista di Storia dell'Educazione, Comparative research in education: current trends at national and European level, and global prospects for development*, 5(2), pp. 45-57.

- Paolone A.R. (2016a). Educazione comparata e resistenza alle tendenze omologanti, tra 'crisi della rappresentazione' etnografica e riflessione storica. *I Problemi della Pedagogia*, 62(2), pp. 419-443.
- Paolone A.R. (2016b). Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze divergenze globali e etnografia nella contemporaneità. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (Eds.), *Manuale di educazione comparata* (pp. 43-77). Brescia: La Scuola.
- Paolone A.R. (2009). *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*. Roma: Monolite.
- Picciano A.G. (2004). *Educational Research Primer*. London.
- Psacharopoulos G. (1990). Comparative education: from theory to practice or are you A:/neo or B:/disc? *Comparative Education Review*, 34(3), pp. 369-380.
- Roverselli C. (Ed.) (2014). *Comprendere l'alterità. Comparazione, intercultura, Europa*. Roma: Aracne.
- Rust V. (1991). Postmodernism and its Comparative Education implication. *Comparative Education Review*, 35(4).
- Schriewer J. (2003). Comparative Education Methodology in Transition. Towards the study of Complexity. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 9-52). Frankfurt: Peter Lang.
- Smith J. K., Heshusius L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational researchers. *Educational Researcher*, 15(1), pp. 4-12.
- Todeschini M., Ziglio C. (2005). *Comparazione educativa. Studiare l'educazione attraverso la comparazione. Comparare per imparare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zago G., Callegari C. (2016). L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (Eds.), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 7-37). Brescia: La Scuola.