

Siped
Società Italiana di Ped
fondata n

La qualità della formazione come responsabilità sociale

*Prospettive di ricerca, modelli pedagogici,
pratiche educative e didattiche
tra tradizione e innovazione*

a cura di

*Maja Antonietti, Isabel Maggiorra
Serena Mambriani, Luana Salvarani*

Junior Conference




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Gabriella Agrusti

19

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato Scientifico:

Massimo Baldacci (*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*), Rita Casale (*Bergische Universität Wuppertal*), Michele Corsi (*Università degli Studi di Macerata*), Felix Etxeberria (*Universidad del País Vasco*), Hans-Heino Ewers (*Goethe Universität, Frankfurt Am Main*), Massimiliano Fiorucci (*Università degli Studi Roma Tre*), Pierluigi Malavasi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), José González Monteagudo (*Universidad de Sevilla*), Simonetta Polenghi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), Rosabel Roig Vila (*Universidad de Alicante*), Myriam Southwell (*Universidad Nacional de La Plata*), Simonetta Olivieri (*Università degli Studi di Firenze*).

Comitato di Redazione:

Luca Agostinetto (*Università degli Studi di Padova*), Maja Antonietti (*Università di Parma*), Anna Ascenzi (*Università degli Studi di Macerata*), Francesco Magni (*Università degli Studi di Bergamo*), Pierluigi Malavasi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), Alessandra Mazzini (*Università degli Studi di Bergamo*), Claudio Melacarne (*Università degli Studi di Siena*), Matteo Morandi (*Università degli Studi di Pavia*), Nicola Nasi (*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*), Giuseppe Carmelo Pillera (*Università degli Studi di Catania*), Maria Grazia Riva (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*), Monja Taraschi (*Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*), Maria Vinciguerra (*Università degli Studi di Palermo*), Elena Zizioli (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*).

Comitato editoriale:

Maja Antonietti (*Università di Parma*), Dimitris Argiropoulos (*Università di Parma*), Damiano Felini (*Università di Parma*), Laura Madella (*Università di Parma*), Andrea Pintus (*Università di Parma*), Luana Salvarani (*Università di Parma*), Mariangela Scarpini (*Università di Parma*), Elisa Zobbi (*Università di Parma*).

Collana soggetta a peer review

La qualità della formazione come responsabilità sociale

*Prospettive di ricerca, modelli pedagogici, pratiche
educative e didattiche
tra tradizione e innovazione*

a cura di

*Maja Antonietti, Isabel Maggiarra
Serena Mambriani, Luana Salvarani*

Junior Conference





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-471-8

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Oltre gli standard. Il rigore nella ricerca qualitativa educativa come pratica riflessiva e responsabile

Katia Daniele

Docente a contratto

Università degli Studi di Milano – katia.daniele@unimi.it

Introduzione

Il tema del rigore nella ricerca qualitativa in ambito educativo si presenta oggi con una rinnovata urgenza, in tensione tra l'esigenza di legittimazione scientifica e la responsabilità di valorizzare la natura complessa e situata dell'esperienza educativa.

Tra le critiche più frequenti rivolte a questo tipo di studi vi è, infatti, la presunta mancanza di rigore metodologico. Tale accusa ha contribuito ad alimentare l'idea che la ricerca qualitativa fatichi a configurarsi come un sapere autenticamente trasformativo, in grado di orientare la pratica e contribuire al miglioramento dei processi educativi (Mortari, 2024).

Negli ultimi decenni, nel tentativo di rispondere a queste critiche, si è assistito a una crescente diffusione di checklist e criteri standardizzati di *reporting* e valutazione, proposti come garanzia di qualità scientifica e spesso richiesti per accedere a pubblicazioni o finanziamenti. Questi strumenti hanno certamente reso più visibili e trasparenti i processi di indagine, rafforzandone la legittimazione istituzionale; tuttavia, quando applicati in modo prescrittivo, rischiano di ridurre il rigore a un mero adempimento burocratico, appiattendolo la ricerca qualitativa su schemi rigidi e spingendola verso forme di conformismo più che di senso (Daniele, Zannini, 2023).

A rendere ancora più complesso questo scenario contribuisce oggi il crescente impiego dell'intelligenza artificiale nei processi di raccolta e analisi dei dati, anche nella ricerca qualitativa. Sebbene queste tecnologie offrano nuove opportunità, esse possono accentuare logiche di efficienza e velocità, a scapito della riflessività e della soggettività del ricercatore – elementi che costituiscono risorse epistemiche fondamentali nella ricerca qualitativa.

La sfida, dunque, non consiste nell'eludere il tema del rigore in quest'ambito d'indagine, bensì nel ripensarlo in chiave pedagogica. In questa prospettiva, il rigore non può essere ridotto all'adesione a criteri universali e standardizzati: va inteso come una pratica riflessiva e responsabile, fondata su un impegno epistemico ed etico, capace di riconoscere la ricerca qualitativa come pratica sociale orientata al bene comune e in grado di abitare la complessità del reale.

1. Il dibattito sui “criteri di rigore” nella ricerca qualitativa

A partire dagli anni Ottanta, il dibattito sul rigore nella ricerca qualitativa ha assunto un rilievo crescente, in particolare con la proposta di Guba e Lincoln dei criteri di *trustworthiness*. Tale concetto comprende quattro dimensioni fondamentali: credibilità,

trasferibilità, affidabilità (o coerenza) e confermabilità. Questi criteri, pensati come alternativi a quelli propri della ricerca quantitativa, rappresentano un tentativo di rispondere alle accuse di scarsa scientificità rivolte alle indagini qualitative, considerate meno solide rispetto ai modelli quantitativi.

Tuttavia, come osserva Morse (2015), tali criteri, pur divenuti rapidamente un punto di riferimento, non hanno trovato un ancoraggio sufficientemente chiaro nelle condizioni concrete della ricerca. Mancano, infatti, riflessioni sistematiche sul loro impatto effettivo nella costruzione del disegno di ricerca e sulla qualità dei risultati prodotti; resta inoltre poco esplorata la questione della loro adeguatezza rispetto alla varietà degli approcci qualitativi.

Nel corso degli anni, si è invece assistito a una vera e propria proliferazione di strumenti di *reporting* e valutazione, come la checklist a 32 item COREQ o strumenti analoghi (es. CASP, SRQR, JBI...), proposti come garanzia di trasparenza e prerequisito per la legittimazione scientifica, soprattutto in sede di pubblicazione o di accesso a finanziamenti.

Questi strumenti hanno avuto, senza dubbio, il merito di rendere più trasparenti e accessibili i percorsi della ricerca qualitativa, contribuendo a rafforzarne la riconoscibilità istituzionale; tuttavia, se applicati in modo rigido e prescrittivo, tendono a ridurre il rigore a un insieme di adempimenti formali, misurabili attraverso item predefiniti, anziché promuovere una valutazione critica della coerenza epistemica e metodologica del processo d'indagine.

È proprio questo slittamento verso una concezione puramente "criteriologica" del rigore ad aver sollevato le critiche più significative, poiché porta a confondere la solidità di una ricerca con la sua conformità a protocolli standardizzati, indipendentemente dalle domande poste o dal contesto educativo in cui si sviluppa.

Diversi autori hanno evidenziato, ad esempio, come alcuni item della COREQ riflettano un'impostazione positivista (Daniele, Zannini, 2023; Braun, Clarke, 2024). Gli item 24-25, relativi al numero di ricercatori coinvolti nella codifica, sembrano sottendere l'idea che l'analisi sia tanto più rigorosa quanto più replicabile, riproponendo una visione dell'affidabilità vicina al paradigma quantitativo. Analogamente, l'item 28, che propone la verifica dei risultati da parte dei partecipanti (*member checking*), si fonda su un presupposto problematico: che la veridicità dei risultati sia esterna al ricercatore e possa essere semplicemente "confermata" in modo neutro.

Nel complesso, questi item sembrano riflettere un'idea di ricerca in cui la soggettività è trattata come un *bias* da controllare, piuttosto che come una risorsa epistemica. Un'impostazione che implica una concezione della verità come insita nei dati e dell'oggettività del ricercatore come raggiungibile. Di conseguenza, strumenti come la COREQ risultano poco adeguati alle ricerche fondate su approcci interpretativi e costruttivisti, attenti alla natura situata, dialogica e relazionale della costruzione della conoscenza.

Più in generale, l'uso prescrittivo delle checklist tende a semplificare la complessità della ricerca qualitativa, valorizzando la quantità di elementi riportati e trascurando la riflessione sul perché delle scelte compiute o delle omissioni. Emerge così una sorta di "paradosso del rigore": nel tentativo di garantirne la solidità, si finisce per irrigidire il pensiero e impoverire l'indagine.

Tutto ciò evidenzia come il dibattito sul rigore nella ricerca qualitativa non possa esaurirsi nella discussione su strumenti di controllo esterni. La riflessione pedagogica

è piuttosto chiamata a riaffermare una nozione di rigore capace di custodire la specificità della ricerca qualitativa, senza appiattirla su logiche prescrittive.

2. Il rigore della ricerca qualitativa educativa: una lettura pedagogica

Pensare il rigore della ricerca qualitativa in chiave pedagogica significa riconoscere che esso non coincide con un atto tecnico, bensì con un esercizio di riflessività e responsabilità. In quest'ottica, come suggerito dalla letteratura, i diversi strumenti valutativi discussi nel paragrafo precedente possono costituire occasioni di interrogazione critica per il ricercatore, più che strumenti per certificare un'aderenza formale: stimoli a rendere trasparenti le scelte compiute, ad esplicitare le ragioni che hanno orientato il percorso di ricerca e a tematizzare le implicazioni etiche ed epistemiche che lo accompagnano (Daniele, Zannini, 2023; Mortari, 2024; Maher, 2025).

Un simile approccio consente di spostare l'attenzione dalla correttezza formale alla coerenza complessiva del progetto di ricerca.

In questa direzione si colloca l'idea di rigore nella ricerca qualitativa educativa sviluppata in ambito pedagogico, intesa come una dimensione che si costruisce a partire dall'adeguatezza tra il metodo e l'oggetto d'indagine. In tale prospettiva, il rigore non si identifica con l'applicazione meccanica di procedure, ma con la capacità di mantenere vivo il legame tra intenzioni di ricerca, strumenti adottati e contesto – e, dunque, con i fenomeni educativi che si intendono comprendere. Pertanto, è l'adeguatezza metodologica a fondare, e non a seguire, la severità e la scrupolosità applicativa: senza questa coerenza originaria, il rigore si riduce a un artificio formale (Baldacci, 2012).

Analogamente, l'approccio fenomenologico invita a pensare il rigore come fedeltà ai vissuti, come attenzione alla voce dei soggetti e alle dimensioni tacite che attraversano le pratiche educative; come pratica di cura che orienta la ricerca a rispettare e restituire l'alterità dell'altro. Si tratta, in altri termini, di saper accogliere la densità dell'esperienza educativa, riconoscendone l'opacità e la complessità, senza ridurle a schemi preordinati (Mortari, 2010; 2024; Zannini, 2024).

A questo quadro si collega l'idea di "pensiero vincolato", secondo cui il rigore nella ricerca pedagogica non nasce dall'assenza di vincoli, ma dalla loro assunzione consapevole: vincoli epistemici, etici e sociali che orientano il lavoro del ricercatore e ne definiscono la responsabilità (Fabbri, 2024). Lungi dal ridursi a un esercizio tecnico, la ricerca si configura così come pratica critica, in cui chi indaga non può sottrarsi al confronto con i propri presupposti, con i sistemi di potere in cui opera e con l'impatto sociale del sapere prodotto.

In altre parole, la libertà interpretativa che caratterizza la ricerca qualitativa non equivale ad arbitrio, ma si traduce in responsabilità critica: la capacità di riconoscere i limiti del proprio posizionamento e di collocare la conoscenza emersa entro un orizzonte di senso condiviso. È in questa prospettiva che diventa possibile delineare un disegno di ricerca capace di evitare sia il tecnicismo cieco, sia la genericità priva di criteri, preservando la dimensione interpretativa e creativa del processo (Tarozzi, 2024).

Il rigore si manifesta, allora, nella trasparenza dei processi, nella cura delle relazioni e nella produzione di conoscenze che non si limitano a descrivere, ma contribuiscono a orientare e trasformare l'agire educativo verso il bene comune.

3. Conclusioni

La riflessione sviluppata finora evidenzia come il rigore, nella ricerca qualitativa educativa, non possa essere confinato entro griglie prescrittive né ridotto a un esercizio tecnico. Ciò che emerge con forza è la necessità di riconoscere la soggettività del ricercatore come elemento costitutivo del processo conoscitivo: non un ostacolo da neutralizzare, ma una risorsa epistemica, capace di dare voce ai vissuti e di restituirne la complessità. In questa prospettiva, il ricercatore non è un esecutore neutrale di procedure, ma piuttosto – riprendendo una definizione proposta da Morselli (2019) – un “bricoleur” che, muovendosi tra strumenti diversi, li adatta creativamente ai contesti, mantenendo viva la consapevolezza dei vincoli epistemici ed etici entro cui opera.

Questa postura richiede la disponibilità all’interrogazione continua dei presupposti taciti e dei quadri concettuali che orientano la ricerca e la sua valutazione. Non si tratta di una posizione comoda: implica l’assunzione di responsabilità e la volontà di resistere alle dinamiche di potere che attraversano tanto i processi di ricerca quanto la valutazione dei suoi esiti.

Il rigore, allora, richiede un impegno alla riflessività costante e, insieme, l’accettazione dei propri limiti – scientifici e personali – nella costruzione della conoscenza. Significa saper abitare l’incertezza, riconoscendo che i fenomeni educativi non si lasciano ridurre a schemi univoci. L’incertezza, in questa prospettiva, non è una carenza da colmare, ma una condizione generativa che stimola il pensiero critico e l’apertura a prospettive plurali.

Da qui deriva un compito decisivo: promuovere una formazione alla ricerca che sia insieme etica ed epistemica, intesa come cura del pensiero e della sensibilità del ricercatore. Una formazione capace di coniugare rigore metodologico e responsabilità critica, di coltivare apertura all’esperienza vissuta e attenzione relazionale, affinché il ricercatore possa abitare con consapevolezza e impegno etico la complessità del reale (Mortari, 2024).

Questa esigenza si fa ancora più urgente nel contesto attuale, segnato dall’ingresso dell’intelligenza artificiale nei processi di analisi qualitativa. Pur offrendo opportunità di efficienza e sistematizzazione, tali tecnologie rischiano di rafforzare logiche di rapidità a scapito della riflessività e della soggettività, che restano invece il cuore della ricerca qualitativa.

Per questo, la pedagogia è chiamata a riaffermare costantemente il rigore come responsabilità sociale: una pratica che tiene insieme metodo, riflessività ed etica, e che resiste a ogni riduzione a mera conformità. Solo un approccio di questo tipo può consentire alla ricerca qualitativa educativa di abitare criticamente la complessità contemporanea, evitando di essere subordinata a logiche efficientiste e aprendo invece spazi per una conoscenza situata e trasformativa.

In questa prospettiva, il rigore non è mai un dato tecnico, ma un compito etico-politico.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 97-106.
- Braun V., Clarke V. (2024). How Do you Solve a Problem Like COREQ? A Critique of Tong et al.'s (2007) Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research. *Methods in Psychology*, 11, 100155.
- Daniele K., Zannini L. (2023). I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti. *Studium Educationis*, 1, 84-95.
- Fabbri M. (2024). Ricerca pedagogica e bene comune. In M. Fabbri, M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune* (pp. 21-25). Lecce: PensaMultimedia.
- Maher A.J. (2025). Rigour in Interpretive Qualitative Research in Education: Ideas to Think with. *British Educational Research Journal*, 1-17.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1, 143-156.
- Mortari L. (2024). La qualità essenziale della Ricerca Educativa. In M. Fabbri, M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune* (pp. 26-34). Lecce: PensaMultimedia.
- Morselli D. (2019). La metodologia della ricerca negli interventi formativi di matrice vygot-skijana: il ricercatore come bricoleur. *Formazione & insegnamento*, 18 (3), 303-318.
- Morse J.M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative health research*, 25 (9), 1212-1222.
- Morse J.M. (2020). The Changing Face of Qualitative Inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-7.
- Tarozzi M. (2024). Ricerca pedagogica come bene comune. In M. Fabbri, M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune* (pp. 86-89). Lecce: PensaMultimedia.
- Zannini L. (2024). L'intreccio tra mondo della cura e ricerca pedagogica. In M. Fabbri, M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune* (pp. 69-76). Lecce: PensaMultimedia.