

Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa

Massimo Baldacci

Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Dipartimento di Scienze Umane

doi: 10.7358/ecps-2012-006-bald

massimo.baldacci@uniurb.it

QUESTIONS OF RIGOR IN EDUCATIONAL ACTION-RESEARCH

ABSTRACT

The paper examines the problems of rigour linked to the use of qualitative methods in pedagogical action-research. Firstly the idea of rigour in pedagogical research is considered. In this regard, the concept of rigour is traced back to three issues that, although different, are also related: rigour as severity of methods, as scrupulousness in their application and as appropriateness of the approach to the problem dealt with in the study. Then some questions of rigour in action-research based on qualitative methods are examined. In this regard, it is shown that, despite the fact that qualitative methods may be characterized by severe logics which are coherent with their internal epistemology, methodological limits are often found whose roots cannot be traced back exclusively to amateurishness, but may also be due to the cultural predominance assumed by the hermeneutics paradigm, which is capable of inducing a unilateral supremacy when interpreting data. Finally, some general guidelines are formulated for a rigorous approach to qualitative action-research. In this regard, several theoretical and methodological antinomies are compared in an attempt to identify a way of resolving them rationally with respect to action-research, in order to assure an objective epistemological profile to this study approach. The following antinomies are examined: objectivity/subjectivity; realism/constructivism, hermeneutics/pragmatism.

Keywords: Action research, Epistemology, Methods, Objectivity, Qualitative, Rigour.

In questo saggio intendo occuparmi del problema del rigore nella ricerca-azione pedagogica, in rapporto all'uso di metodi qualitativi.

In questo quadro, sosterrò la seguente tesi: il predominio dei metodi qualitativi nella ricerca-azione non esime questo modello dal rispetto di alcuni canoni essenziali di rigore metodologico, se s'intende salvaguardarne il carattere di ricerca scientifica.

Per sostenere tale tesi, passerò attraverso tre punti d'argomentazione: (1) dapprima svilupperò alcune considerazioni sull'idea di rigore rispetto alla ricerca pedagogica; (2) poi evidenzierò alcuni problemi del rigore della ricerca-azione a predominanza qualitativa; (3) infine, formulerò alcuni punti legati a un approccio rigoroso alla ricerca-azione qualitativa. Tutta la mia esposizione avrà la forma d'appunti di lavoro, piuttosto che quella di una trattazione compiuta.

1. IL RIGORE E LA RICERCA-AZIONE PEDAGOGICA

Partiamo da alcuni chiarimenti sul concetto di rigore metodologico della ricerca in generale (Agazzi, 1979), e di quella pedagogica in particolare.

Nel campo della formazione, negli ultimi vent'anni, si è avuta una consistente affermazione della ricerca-azione (d'ora in avanti anche r-a). Questa può essere vista come una strategia di ricerca-intervento con cui l'insegnante affronta i problemi della pratica educativa in uno specifico contesto scolastico, e che è capace di produrre una conoscenza trasferibile all'insieme di problemi e situazioni analoghe, sebbene non generalizzabile nel senso impegnativo del termine.

Questa forma di ricerca ha rappresentato un importante dispositivo d'innovazione educativa e di raccordo teoria-prassi, ma non è esente da problemi. Difatti, la diffusione della r-a è stata accompagnata da una liberalizzazione degli approcci metodologici che ha finito per sconfinare nel lassismo. Tale esito getta dubbi di affidabilità sulle conclusioni di molte r-a, e riserve sulla loro trasferibilità. Così, le pratiche della r-a sono affette da un problema di rigore metodologico.

Per compiere un sommario esame dell'idea di rigore, legheremo le pratiche di ricerca al concetto di «gioco linguistico» (Wittgenstein, 1983). Detto alla buona, un «gioco linguistico» è una pratica culturale governata da regole: la matematica, per esempio, è descrivibile come un insieme di giochi linguistici. Adottando questo punto di vista, le pratiche di ricerca sono descrivibili come «giochi linguistici» (Putnam, 1992). Formulando il concetto di rigore secondo questa prospettiva ne otteniamo almeno tre versioni (tutte neces-

sarie) che identifichiamo con differenti pedici: il rigore₁ o scrupolosità; il rigore₂ o severità; e il rigore₃ o adeguatezza.

Il rigore₁ corrisponde alla *scrupolosità* nel seguire le regole del gioco. Si tratta cioè di una forma di rigore relativa alla pratica di un gioco: ogni gioco ha le sue regole, e le mosse che si compiono nell'ambito di tale gioco devono essere conformi a queste regole. A questo proposito, i metodi di ricerca quantitativi e quelli qualitativi hanno le proprie rispettive regole: il rigore consiste nel praticare ciascun tipo di metodo in modo conforme alle sue regole interne. Di conseguenza, si ha un deficit di rigore quando nell'ambito di un metodo, si compiono mosse non autorizzate dalle sue specifiche regole. Per esempio, operare generalizzazioni da una specifica situazione educativa all'universo delle possibili situazioni sulla base di una r-a qualitativa, costituisce una mossa non autorizzata dalle regole di questo tipo di gioco (che autorizzano solo il trasferimento da una situazione a un'altra simile). Concludendo, dato un gioco vi sono modi più scrupolosi di praticarlo e modi meno scrupolosi.

Il rigore₂ consiste nella *severità* delle regole del gioco. Si tratta cioè di una forma di rigore relativa al gioco stesso: le regole di un gioco possono essere più severe o meno severe, per cui vi sono giochi migliori (più severi nella loro logica) e giochi peggiori. L'esigenza di scientificità presuppone, per ciascuna tipologia di ricerca, una progressiva selezione delle metodologie migliori, o un loro miglioramento nella direzione del rigore. Così, sia gli approcci quantitativi, sia quelli qualitativi sono tenuti a cercare di migliorare le proprie strategie e le proprie tecniche, rendendole più rigorose. Concludendo, vi sono giochi più severi e giochi meno severi.

Rapido intermezzo. Com'è evidente, una concezione soddisfacente del rigore deve connettere la severità del gioco (del *game*) e la scrupolosità nel giocarlo (nel *play*). Senza la severità delle regole, la scrupolosità nella loro osservanza macina a vuoto; e senza tale scrupolosità, la severità delle regole rimane inattiva. Il rigore esige regole severe applicate in modo scrupoloso.

Il rigore₃, infine, corrisponde all'*adeguatezza* del gioco rispetto al problema. Ogni ricerca muove da un certo problema che cerca di chiarire e di risolvere, perciò il metodo di ricerca deve essere adeguato al tipo di problema da affrontare. A questo proposito, la definizione del problema e la determinazione della sua tipologia rivestono un primato logico nella ricerca: è in base ad esso che si giustificano le scelte relative al metodo di ricerca. Pertanto, il *pluralismo metodologico* che contraddistingue la ricerca pedagogica non porta per forza all'anarchismo, e per scongiurare tale esito non è necessaria una svolta dogmatica. Si deve scegliere tra metodi quantitativi e metodi qualitativi, e all'interno di ciascuna di queste tipologie, in funzione del problema da affrontare e dei suoi vari risvolti. Ossia: il metodo non è un a priori logico,

non si può partire da un'opzione pregiudiziale per certe soluzioni metodologiche. Il metodo va determinato a posteriori rispetto alla definizione del problema, e in funzione di questa. Concludendo, per ogni tipo di problema, vi sono giochi più adeguati e giochi meno adeguati.

Per terminare, si può osservare che la scelta di un metodo inadeguato al tipo di problema da affrontare renderebbe del tutto irrilevanti la severità di tale metodo e la scrupolosità nell'usarlo. Pertanto, il rigore della ricerca presuppone in primo luogo l'*adeguatezza* del metodo al tipo di problema da affrontare; poi la *severità* delle regole dello specifico metodo prescelto; infine, la *scrupolosità* nel seguire le regole di tale metodo.

2. PROBLEMI DI RIGORE NELLA RICERCA-AZIONE

Veniamo adesso ad affrontare il problema del rigore nella ricerca-azione pedagogica. Poiché il concetto di «metodo di ricerca» è molto ampio, distinguerò preliminarmente – al suo interno – tra l'approccio di ricerca e le procedure d'indagine. Un *approccio* identifica un certo *tipo* di metodo di ricerca, in base ad una determinata logica complessiva; in questo senso vi è un approccio quantitativo e un approccio qualitativo, connotati da logiche differenti. Le *procedure d'indagine* costituiscono le specifiche tecniche di rilevazione dei dati; esse sono differenti tra loro, ma possono essere raggruppate in funzione del tipo d'approccio a cui si richiamano, così vi sono procedure quantitative e procedure qualitative. In questa maniera, possiamo dare una descrizione di un dato tipo di metodo, individuandone l'approccio e le principali procedure che lo caratterizzano.

Su questa base, possiamo caratterizzare sommariamente i *metodi quantitativi* come quei metodi che usano *tecniche di misurazione* per raccogliere i dati attinenti al problema oggetto d'indagine e *approcci statistici* per elaborare tali dati e compiere inferenze; e i *metodi qualitativi* come quelli che si basano su *tecniche di descrizione* delle situazioni e/o di *narrazione* degli eventi, e su *approcci informali* all'elaborazione e all'interpretazione dei dati raccolti (Ricolfi, 1997; Demetrio, 1992).

In questo quadro, i metodi quantitativi sembrano caratterizzati da logiche severe sia sul versante delle tecniche di misurazione sia su quello degli approcci inferenziali. Accusarli, come talvolta viene fatto, di rigidità o di riduttivismo è insensato. La loro logica interna è del tutto coerente con gli assunti epistemologici che stanno alla loro base, e la vera questione è semmai quella della loro adeguatezza rispetto ai problemi d'indagine. A questo proposito, l'accusa di riduttivismo è pertinente solo se si cerca di limitare

il campo della ricerca pedagogica ai problemi indagabili con questo tipo di metodi o, a maggior ragione, se si cerca di ridurre ogni problema educativo alla forma di variabili misurabili. Ma se si adoperano questi metodi per i problemi in relazione ai quali risultano logicamente adeguati, allora si fruisce di dispositivi di ricerca la cui severità è garantita.

Per quanto riguarda i metodi qualitativi, anch'essi possono essere caratterizzati da logiche severe, coerenti con la loro epistemologia interna, sia in relazione alla raccolta dei dati che alla loro interpretazione. Tuttavia, di fatto, si devono talvolta registrare cedimenti rispetto a questa esigenza di severità, in particolare – come si diceva – nel quadro delle pratiche di ricerca-azione. Infatti, spesso, le tecniche d'indagine smarriscono la severità, diventando meramente impressioniste (per esempio, annotazioni disordinate d'impressioni personali), e gli approcci interpretativi oltre che informali decadono in forme deteriori di soggettivismo, o in malintese forme di intersoggettività. Mentre i limiti relativi alle tecniche d'indagine derivano per lo più da forme di diletterismo, rimediabili attraverso opportune iniziative di formazione, quelli inerenti agli approcci interpretativi sono legati a precise impostazioni culturali legate alle tendenze post-moderniste che hanno invaso la pedagogia negli ultimi vent'anni. Appare perciò prioritario occuparsi di questo secondo aspetto.

Per fissare i termini del problema del rigore negli approcci interpretativi inerenti alla ricerca-azione, ricorriamo alla distinzione tracciata da Rorty (1986) tra *epistemologia* ed *ermeneutica*. Detto in modo sommario, secondo la posizione epistemologica, i contributi a un discorso sarebbero commisurabili secondo regole di accettabilità razionale che disciplinano l'accordo e le conclusioni. La posizione ermeneutica consisterebbe nel rifiuto dell'assunto epistemologico, l'accordo sarebbe raggiungibile solo attraverso una conversazione priva di matrici comuni, ma portata avanti nella speranza di giungere a un'intesa. Nella sua forma radicale, di stampo nietzschiano, l'ermeneutica assume addirittura una curvatura nichilista: non ci sono fatti, solo interpretazioni.

Il modello ermeneutico della ricerca-azione, almeno in Italia, ha conosciuto molta fortuna, in particolare nella versione datane da Pourtois (1986) (che non ci pare tuttavia giungere fino al radicalismo nichilista). Il criterio di validazione è stato basato sull'accordo intersoggettivo a cui gli attori possono giungere attraverso una conversazione priva di regole comuni. Unito al fatto che è possibile formulare interpretazioni genericamente plausibili rispetto ai dati, ciò determina la possibilità di validare gli esiti di una ricerca-azione al di fuori di qualsiasi rigorosa garanzia di affidabilità scientifica. Basta dare un'interpretazione conveniente e genericamente plausibile ai dati, e trovarsi d'accordo su di essa.

Le derive anarchiche e relativiste di questa impostazione sono evidenti. L'oggettività della ricerca viene meno, ed è sostituita dalla stipulazione intersoggettiva tra i membri del gruppo di ricerca-azione. La verità diventa una questione d'intesa, ma gruppi diversi possono giungere a esiti diversi, e lo stesso accordo può essere il frutto di pressioni maggioritarie interne al gruppo o di rapporti di potere, invece di essere l'esito di un'autentica intesa. A queste condizioni, la ricerca-azione può configurarsi come una strategia d'intervento educativo, ma non come una forma di ricerca, che richiederebbe l'elaborazione di un sapere razionalmente giustificato.

Un'altra variante, più moderata, secondo la quale si è posto il problema generale della ricerca è quella, interna alla posizione epistemologica (nel senso di Rorty), tra realismo e costruttivismo (Ferraris, 2012).

Detto in modo sommario, l'epistemologia realista assume la realtà come indipendente dal processo conoscitivo, e la considera come il fondamento dell'oggettività della conoscenza stessa, la quale deve rappresentare come stanno realmente le cose, e non semplici opinioni soggettive. L'epistemologia costruttivista assume invece che la conoscenza sia una costruzione del ricercatore, e nella sua versione radicale considera che ciò valga per la stessa realtà (poiché essa si dà solo entro la conoscenza). Così, la validità della conoscenza sta nella sua coerenza interna, piuttosto che nella corrispondenza a uno stato delle cose che rimane in sé inaccessibile. Si capisce allora come di fatto gli esiti di un *costruttivismo radicale* tendano a convergere con quelli dell'ermeneutica.

Così, questi due approcci generali si sono trovati spesso uniti, e talvolta confusi, negli orientamenti sulla ricerca-azione, determinando gli esiti relativisti già segnalati.

Si pone perciò la questione di definire un approccio generale alla ricerca-azione capace di salvaguardare le ragioni della posizione epistemologica nella sua forma oggettivista, e dunque di dare luogo ad esiti scientificamente garantiti, sebbene entro logiche di tipo qualitativo.

Nell'ultima parte di questo saggio, benché a grandissime linee, cercherò di tratteggiare alcuni aspetti fondamentali di un approccio di questo genere.

3. UN APPROCCIO EPISTEMOLOGICO OGGETTIVISTA ALLA RICERCA-AZIONE

Il taglio prevalentemente qualitativo (ma non esclusivamente tale: la r-a è aperta al pluralismo metodologico) solitamente privilegiato nella ricerca-azione non deve portare a dimenticare le esigenze di rigore e di oggettività del-

l'indagine. A questo proposito, enunciamo sommariamente alcuni punti per un approccio epistemologico oggettivista alla ricerca-azione.

- (a) *Oggettività/intersoggettività*. La validità degli esiti di una ricerca-azione è una questione oggettiva, e come tale non è ridicibile al mero accordo intersoggettivo tra i membri del gruppo. Il fatto che una determinata valutazione di tali esiti sia giustificata dipende dal rigore degli standard di razionalità adoperati dal gruppo, che – almeno in linea di principio – dovrebbero garantire l'identità di giudizio anche da parte di gruppi diversi (Putnam, 1995). Pertanto criteri come l'evidenza empirica, la coerenza logica e la validità delle argomentazioni non possono essere aggirate dall'intesa interpretativa. Piuttosto, l'universalità di tali criteri favorisce un accordo intersoggettivo di carattere razionale. In altre parole, l'intersoggettività correttamente intesa rinvia a criteri caratterizzati da pubblicità e razionalità, che come tali favoriscono una convergenza generale del giudizio, non entro un singolo gruppo e sulla base di un processo di negoziazione, ma tra qualsiasi membro competente della comunità professionale e in base alla forza razionale di tali criteri.
- (b) *Costruttivismo/realismo*. L'oggettività della ricerca non impedisce che essa serbi una componente costruttivista, ma aiuta a circoscrivere lo spazio legittimo del costruttivismo. I cosiddetti «dati» si danno sempre entro schemi concettuali, perciò la conoscenza non si riduce alla rendicontazione empirica, ma esige che le asserzioni siano collocate nello «spazio delle ragioni» capaci di giustificarle (Sellars, 2004; Brandom, 2002). La legittimità di questa posizione è però limitata alla costruzione degli schemi concettuali usati per conoscere la realtà, perché questa – la realtà da conoscere – si mantiene indipendente dai nostri schemi, garantendo la possibilità di distinguere tra le asserzioni valide e quelle che non lo sono. Un costruttivismo critico e moderato è non solo compatibile con l'oggettività della conoscenza, ma ne costituisce un opportuno correlato. Cerchiamo di spiegarci. In una celebre metafora, Bacone (1975, «Grande instaurazione», § XCV) distingue le formiche dai ragni. Le formiche sono gli empirici, che procedono accumulando dati; i ragni sono i razionalisti, i quali secernono da soli la propria tela. Secondo la posizione costruttivista, il ricercatore è simile a un ragno: costruisce la propria rete concettuale. Tuttavia, il ragno secerne la ragnatela, non la preda. Perciò, la rete concettuale rinvia a un processo di cattura di una realtà indipendente, e come in ogni caccia la preda può sfuggire (può passare tra le maglie della rete, o le può lacerare). Così, secondo Popper (1972), Kant aveva ragione nel postulare che l'intelletto imponga l'ordine delle proprie categorie alla realtà, ma aveva torto nel credere che vi riesca invariabilmente: gli schemi concettuali possono fallire. Ed è la distinzione tra

costrutti concettuali fallibili e realtà indipendente a rendere conto della validità o dell'erroneità delle nostre elaborazioni cognitive, e dunque della possibilità di crescita della conoscenza valida.

- (c) *Pragmatismo/ermeneutica*. Rispetto a quanto detto fin'ora occorre almeno un'altra precisazione. La ricerca-azione è declinata sui problemi della pratica educativa. La rete concettuale elaborata dal ricercatore svolge perciò anche la funzione di guidare la pratica educativa. Pertanto, la questione della giustificabilità e della fallibilità degli schemi adottati acquisisce un profilo pragmatico: in ultima analisi, essi possono essere giustificati solo dalla loro efficacia (Putnam, 1995) rispetto ai problemi educativi da affrontare, e invalidati dall'insuccesso (su quest'ultimo punto sarebbero però da inserire le clausole indicate da Lakatos, 1986 per il falsificazionismo sofisticato). Questo assunto non comporta la riduzione della verità all'utilità: soltanto una conoscenza valida risulta sistematicamente efficace (Preti, 1976). Questa posizione epistemologica, propria di un pragmatismo avveduto, non sopprime la legittimità di uno spazio ermeneutico. Poiché i nostri schemi hanno un carattere linguistico-concettuale, nella valutazione dei dati e degli eventi rimane una componente interpretativa, ma tale componente risulta vincolata. Così, il giudizio sugli esiti di una ricerca-azione dipende sia dall'efficacia oggettiva rispetto al problema, sia dalle matrici interpretative istituite dai nostri schemi concettuali, senza poter stabilire le rispettive proporzioni (Quine, 2004). Ciò nonostante, le derive ermeneutiche e relativiste risultano bloccate dall'ancoraggio alla realtà del problema e all'efficacia della sua soluzione, e risulta dunque preservata una posizione epistemologica (nel senso di Rorty) sulla ricerca-azione.

Questi punti sommariamente enunciati intendono costituire soltanto le sponde teoriche per canalizzare la ricerca-azione nella direzione dell'autentica ricerca scientifica, volta ad elaborare un sapere razionalmente giustificato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agazzi, E. (1979). *Analogicità del concetto di scienza*. In V. Possenti (a cura di), *Epistemologia e scienze umane*. Milano: Massimo.
- Bacone, F. (1975). *La grande instaurazione*. In Id., *Scritti filosofici*, a cura di P. Rossi. Torino: Utet (ed. orig., 1620).
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.

- Bartley III, W. W. (1983). *Come demarcare la scienza dalla metafisica*. Roma: Borla.
- Becchi, E. (1997). *Sperimentare nella scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Brandom, R. B. (2002). *Articolare le ragioni*. Milano: Il Saggiatore.
- Davidson, D. (1984). *Verità e interpretazione*. Bologna: il Mulino.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi (ed. orig., 1938).
- Dewey, J. (1996b). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig., 1929).
- Dewey, J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli (ed. orig., 1948).
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma - Bari: Laterza.
- Ferrari, M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma - Bari: Laterza.
- Lakatos, I. (1986). *La metodologia dei programmi di ricerca scientifici*. In I. Lakatos & A. Musgrave (a cura di), *Critica e crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *La metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Popper, K. (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: il Mulino.
- Pourtois, J.-P. (1986). *La ricerca-azione in pedagogia*. In E. Becchi & B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Mardaga.
- Preti, G. (1976). *Saggi filosofici. Volume I*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig., 1934-1962).
- Putnam, H. (1992). *Il pragmatismo: una questione aperta*. Roma - Bari: Laterza.
- Putnam, H. (1995). *Realismo dal volto umano*. Bologna: il Mulino.
- Quine, W. V. O. (2004). *Da un punto di vista logico*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig., 1953).
- Ricolfi, L. (1997). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Scurati, C., & Zaniello, G. (1993). *Ricerca-azione*. Napoli: Tecnodid.
- Rorty, R. (1998). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- Sellars, W. (2004). *Empirismo e filosofia della mente*. Bologna: il Mulino (ed. orig., 1956).
- Wittgenstein, L. (1983). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi (ed. orig., 1953).

RIASSUNTO

Il saggio esamina i problemi di rigore legati all'uso di metodi qualitativi nella ricerca-azione pedagogica. Dapprima, vengono sviluppate alcune considerazioni sull'idea di rigore entro la ricerca pedagogica. A questo proposito, il concetto di rigore viene ricondotto a tre questioni diverse, benché collegate: il rigore come severità dei metodi, come scrupolosità nella loro applicazione e come adeguatezza dell'approccio al problema da affrontare nel corso dell'indagine. Si passa poi a evidenziare alcune questioni di rigore nella ricerca-azione basata su metodi qualitativi. A questo proposito, si mostra come, nonostante i metodi qualitativi possano essere caratterizzati da logiche severe, coerenti con la loro epistemologia interna, si registrano spesso limiti metodologici la cui radice non è rintracciabile solo nel dilettantismo, ma anche nella predominanza culturale assunta dal paradigma ermeneutico, capace di indurre un primato unilaterale dell'interpretazione rispetto ai dati. Infine, vengono formulate alcune linee generali per un approccio rigoroso alla ricerca-azione qualitativa. A questo proposito, si mettono a confronto alcune antinomie teoriche e metodologiche, cercando di individuare il modo di scioglierle razionalmente rispetto alla ricerca-azione, così da assicurare un profilo epistemologico oggettivo a questo approccio d'indagine. Le antinomie esaminate sono le seguenti: oggettività/intersoggettività, realismo/costruttivismo, ermeneutica/pragmatismo.

Parole-chiave: Epistemologia, Metodi qualitativi, Oggettività, Ricerca-azione, Rigore.