

Alia

Ricerca educativa fra interdisciplinarietà e rigore metodologico. La metodologia come strategia di connessione

**Educational research between interdisciplinarity and
methodological rigor. Methodology as a connection strategy**

*Renata Maria Viganò**

Riassunto

L'articolo sviluppa la tesi della metodologia della ricerca educativa come strategia di connessione fra discipline scientifiche, quadri teorici, pratiche di ricerca e contesti applicativi. La complessità dell'oggetto educativo muove a esaminare in maniera critica il ricorso all'interdisciplinarietà; sono distinti i diversi ambiti in cui essa si situa e l'attenzione è condotta sull'interdisciplinarietà scientifica come progetto pragmatico orientato a obiettivi di ricerca condivisi. Sono poi discusse le condizioni che rendono possibile una reale integrazione interdisciplinare, approdando così ad argomentare che la metodologia della ricerca può svolgere una funzione di architettura logica atta a connettere interrogativi, quadri teorici, scelte metodologiche, analisi e interpretazioni. In riferimento ai principii proposti dal *Committee on Scientific Principles of Education Research*, il testo approfondisce i criteri della cosiddetta "buona ricerca" educativa e pone in luce il suo ruolo per garantire solidità epistemologica, trasparenza argomentativa ed estensione logica dei risultati. L'approdo è che l'apertura epistemologica, metodologica e critica costituisce l'*habitus* imprescindibile per una ricerca educativa scientificamente fondata e socialmente rilevante.

Parole chiave: metodologia; interdisciplinarietà; epistemologia; rigore; apertura scientifica

Abstract

The article develops the thesis of the methodology of educational research as a strategy of connection between scientific disciplines, theoretical frameworks, research practices, and application contexts. The complexity of the educational object leads to a critical examination of the use of interdisciplinarity; the different areas in which it is invoked are distinguished, and the focus is on scientific interdisciplinarity as a pragmatic project oriented towards shared

* Catholic University of the Sacred Heart, Italy. E-mail: renata.vigano@unicatt.it.

possible are then discussed, thus arriving at the argument that research methodology can perform a function of logical architecture capable of connecting questions, theoretical frameworks, methodological choices, analyses, and interpretations. With reference to the principles proposed by the Committee on Scientific Principles of Education Research, the text explores the criteria of the so-called “good educational research” and highlights its role in ensuring epistemological solidity, argumentative transparency, and logical extension of the results. The conclusion is that epistemological, methodological, and critical openness constitutes the essential habitus for scientifically grounded and socially relevant educational research.

Key words: methodology; interdisciplinarity; epistemology; rigor; scientific openness

Articolo sottomesso: 10/04/2026, accettato: 25/05/2026

1. Complessità dell'oggetto educativo: la sfida metodologica

L'oggetto “educazione” non è semplice; altrettanto può dirsi della ricerca che lo assume come proprio campo di indagine. L'educazione si configura infatti come fenomeno complesso, situato all'intersezione fra dimensioni cognitive, affettive, sociali, culturali, istituzionali e politiche. Tale complessità rende impraticabile ogni riduzione a una sola prospettiva disciplinare e impone alla ricerca educativa il confronto con una pluralità di saperi e linguaggi scientifici.

Di conseguenza, considerare la metodologia della ricerca come un protocollo dato, uno schema rigido di attività da eseguire, una tecnica in grado di garantire automaticamente il risultato, è erroneo. Essa va piuttosto intesa come itinerario logico argomentato, fondato su riferimenti teorici ed evidenze empiriche riconosciute, il quale permette di attribuire credibilità e solidità ai risultati raggiunti. In altri termini, la metodologia non coincide con l'insieme delle tecniche utilizzate ma costituisce l'architettura concettuale che connette interrogativi di ricerca, quadri teorici, scelte operative, analisi e interpretazioni (Viganò, 1998; Trinchero, 2004).

Le argomentazioni di seguito presentate sviluppano la tesi che la metodologia della ricerca educativa assume il ruolo di strategia di connessione fra discipline scientifiche, quadri teorici, pratiche di ricerca e contesti applicativi, assai oltre una mera concezione procedurale della metodologia stessa.

2. Interdisciplinarietà: parola-valigia o progetto scientifico?

Da più decenni, il richiamo all'interdisciplinarietà è condiviso da ricercatori,

policy-maker, professionisti in campo educativo e formativo. Proprio questa diffusione rischia tuttavia di indebolirne il significato concettuale. Come osservano Jacquard (1987) e Lenoir e Sauv   (1998), il termine tende a funzionare come una “parola-spugna” che assorbe significati eterogenei fino a perdere consistenza teorica.

La letteratura distingue diversi contesti di riferimento dell’interdisciplinari  : pratica, scolastica, professionale e scientifica (Lenoir, 1991; Lenoir & H  sni, 2010); a quest’ultima si fa riferimento nel presente contributo. L’interdisciplinari   della ricerca mira a colmare un vuoto cognitivo tra discipline scientifiche differenti mettendo in relazione concetti, approcci metodologici e tecniche provenienti da   mbiti diversi. Tuttavia, accade non di rado che essa sia confusa con una costellazione di termini affini – ibridazione, polidisciplinari  , multidisciplinari  , crossdisciplinari  , integrazione, olismo – sino a generare opacit   concettuale e talora derive riduzionistiche o gerarchizzanti.

In realt  , l’interdisciplinari   scientifica nulla ha a che vedere con la semplice giustapposizione di contributi disciplinari; rappresenta invece un problema teorico e metodologico che richiede una precisa architettura concettuale e condizioni esplicite per essere attuata (Frodeman & al., 2017).

3. L’interdisciplinari   scientifica come progetto pragmatico

Secondo Lenoir (2013), l’interdisciplinari   consiste nelle interazioni tra discipline in relazione ai loro concetti, ai loro approcci metodologici e alle loro tecniche; non    pertanto compatibile con una prospettiva cumulativa o giustappositiva. Condizione necessaria per l’interdisciplinari      perci   il mantenimento delle specificit   disciplinari: lo spazio di ricerca si colloca nella tensione produttiva fra specializzazione e integrazione dei saperi.

L’interdisciplinari   non costituisce perci   un valore in s  . Come osservano Hutkins (1997) e Fourez (1994) essa risulta pertinente solo in relazione a un progetto di ricerca situato e a obiettivi definiti con precisione e chiarezza. Si configura pertanto come progetto pragmatico, orientato alla comprensione di problemi complessi che non possono essere adeguatamente affrontati entro i confini di una singola disciplina.

4. Condizioni per l’interdisciplinari   della ricerca

Affinch   l’interdisciplinari   non resti una dichiarazione di principio ma si traduca in una pratica scientifica efficace e corretta, vanno soddisfatte alcune

condizioni di natura epistemologica, metodologica e organizzativa (Seeber & al., 2022; Bolger, 2021).

In primo luogo, è necessaria la presenza di ricercatori appartenenti a discipline diverse, portatori di competenze specifiche e riconoscibili. Tale pluralità disciplinare non è in sé garanzia di integrazione ma costituisce il prerequisito per attivare un confronto scientificamente produttivo.

In secondo luogo, risulta decisiva la disponibilità di un contesto istituzionale favorevole allo sviluppo di ricerche interdisciplinari, volto a riconoscerne il valore scientifico e a sostenerne le condizioni attuative.

Un terzo fattore essenziale è dato dall'elaborazione di un progetto comune e dalla condivisione di interessi di ricerca; l'équipe interdisciplinare deve integrare tutti i membri e assicurare una cooperazione che non si riduca a divisione dei compiti secondo appartenenze disciplinari.

Una quarta condizione riguarda la centratura sugli obiettivi di ricerca i quali devono essere espliciti, ben definiti e condivisi. L'interdisciplinarietà si giustifica non di per sé bensì in relazione alla pertinenza rispetto agli interrogativi di ricerca formulati. In questa prospettiva, la costruzione di una struttura concettuale comune è inderogabile giacché permette di cogliere l'oggetto di ricerca nella sua complessità e implica un lavoro articolato su più livelli: comprensione del problema, scelta dei metodi di ricerca, pianificazione delle tappe del lavoro; definizione di modalità di comunicazione che rendono possibile un reale scambio tra i membri del gruppo (Petrie, 1986; Salter & Hearn, 1997).

La collaborazione nel processo di ricerca è la quinta condizione imprescindibile. Essa necessita che i ricercatori agiscano non solo come rappresentanti della propria disciplina ma anche come membri di un progetto scientifico comune. In tal senso, la loro responsabilità è essere a un tempo al servizio della propria disciplina ma con l'obiettivo prioritario di realizzare un progetto di ricerca condiviso. Tale ruolo non può essere assolto se la loro concezione della metodologia di ricerca ha mera natura tecnico-esecutiva e non padroneggiano invece il nucleo logico ed epistemologico della metodologia medesima.

Infine, le condizioni organizzative sono una condizione determinante. Tra queste rientrano la presenza di una *leadership* scientificamente autorevole e competente nella gestione del progetto e delle relazioni, la dimensione contenuta dell'équipe e la coesione tra i membri. Tali aspetti concorrono a generare un contesto di lavoro favorevole allo sviluppo di interazioni reali tra discipline, evitando sia la dispersione sia la gerarchizzazione implicita dei contributi.

Nel loro insieme, le condizioni menzionate chiariscono che l'interdisciplinarietà richiede una progettazione metodologica esplicita. Essa si configura come problema eminentemente metodologico prima ancora che come un orientamento teorico generale.

5. La metodologia della ricerca educativa come strategia di connessione

L'integrazione tra saperi non è senza difficoltà; operare in maniera interdisciplinare implica incontrare e sciogliere nodi critici (Russell, 2022; Leigh & Brown, 2021; Jacops & Frickel, 2009). A tale proposito la funzione della metodologia della ricerca educativa come dispositivo strategico che rende possibile tale integrazione in modo scientificamente fondato. La sua natura di architettura logica che connette interrogativi di ricerca, quadri teorici, scelte metodologiche, procedure di analisi e processi di interpretazione dei dati la rende assai più consistente di un insieme di tecniche applicative.

In questa prospettiva, è utile rammentare i principii formulati dal *Committee on Scientific Principles of Education Research* (2002) – su cui si tornerà più sotto – i quali costituiscono un riferimento essenziale ancora oggi per definire i criteri della buona ricerca educativa (Shavelson & Towne, 2002). Essi indicano che una ricerca scientificamente fondata deve porre interrogativi significativi e suscettibili di indagine empirica, rendere esplicito il quadro teorico di riferimento, scegliere metodi coerenti con gli obiettivi, fornire una catena di ragionamento trasparente ed esplicita dalle premesse alle conclusioni, definire l'estensione logica dei risultati e garantire un'adeguata divulgazione degli esiti per favorirne la revisione critica.

Tali principii permettono di comprendere la funzione propriamente connettiva della metodologia. Essa opera infatti come veicolo di relazione logica fra domande di ricerca e dispositivi di rilevazione, modelli teorici e costruzione dei dati, risultati empirici e contesti di riferimento (Mondain & al., 2020). La metodologia assume così il ruolo di infrastruttura epistemologica che rende intelligibile e controllabile il processo di produzione del sapere scientifico, evitando sia la frammentazione dei contributi sia l'eclettismo privo di fondamento.

Interpretata in questo senso, essa non si limita a prescrivere procedure ma orienta la progettazione complessiva della ricerca. Fornisce i criteri per giustificare le scelte compiute, rendere trasparenti le relazioni tra obiettivi e strategie adottate, esplicitare i limiti e le condizioni di validità dei risultati. In tal modo, contribuisce a costruire un sapere non solo tecnicamente corretto ma anche epistemologicamente argomentato e comunicabile alla comunità scientifica.

La metodologia della ricerca educativa si configura pertanto come snodo centrale fra interdisciplinarietà e rigore scientifico, poiché concorre a tradurre l'esigenza di integrazione dei saperi in un progetto di ricerca coerente, fondato su criteri condivisibili e su una catena argomentativa esplicita. È del tutto erroneo perciò considerare la riflessione metodologica ancillare rispetto alla ricerca empirica, come purtroppo accade spesso di osservare; quella è invece componente costitutiva di quest'ultima, giacché è indispensabile per garantire qualità scientifica e pertinenza rispetto ai problemi indagati.

6. I principi della “buona ricerca” educativa

I principi proposti dal *Committee on Scientific Principles of Education Research* (2002) offrono un quadro di riferimento utile per esplicitare i criteri di qualità della ricerca educativa (Shavelson & Towne, 2002). Essi non definiscono un insieme di prescrizioni tecniche ma orientano la costruzione di un percorso di ricerca coerente sul piano teorico, metodologico e argomentativo. Tali principi possono essere letti come dispositivi di connessione fra interrogativi di ricerca, modelli teorici, strategie metodologiche e interpretazione dei risultati. Merita quindi soffermarsi un poco su di essi, anche per metterne in luce la piena attualità.

6.1. Costruire interrogativi di ricerca significativi

Formulare bene gli interrogativi di ricerca è un passaggio decisivo e affatto scontato. I rischi principali sono rappresentati, da un lato, dalla scelta di micro-problemi di scarso rilievo scientifico spesso legati a mode contingenti e, dall'altro, dalla formulazione di problemi troppo generali, non indagabili empiricamente. A ciò si aggiunge il vizio della superficialità, quando gli interrogativi non sono sostenuti da un'adeguata analisi dello stato dell'arte.

L'individuazione di temi rilevanti richiede ascolto delle istanze provenienti dagli operatori sul campo, conoscenza approfondita della letteratura e del dibattito teorico e metodologico, nonché identificazione di ambiti poco esplorati o rispetto ai quali le risposte disponibili risultano insoddisfacenti. Gli interrogativi di ricerca non sono dati ma vanno costruiti in modo tale da rendere possibile acquisire risposte in virtù di un processo empirico realizzabile con le risorse disponibili.

6.2. Esplicitare il quadro teorico di riferimento (motivandone la scelta, ndr.)

Ogni osservazione e descrizione di fatti è mediata da teorie e modelli. Il rischio è operare secondo quadri teorici impliciti e non controllati, producendo dati scarsamente interpretabili, comparabili e cumulabili. Il dato non è “dato”, ma costruito sulla base di un sistema di riferimento concettuale che orienta la definizione degli oggetti di indagine, delle ipotesi e delle variabili operative. In questo senso, per riprendere l'espressione di D. Phillips nella sua analisi del contributo di K. Popper, i dati possono essere considerati “carichi di teoria” (Phillips, 1999).

Un quadro teorico adeguato consiste non in un collage di prospettive eterogenee ma in una struttura concettuale capace di inquadrare l'argomento di ricerca, mostrarne la rilevanza e fornire strumenti per individuare questioni aperte, formulare ipotesi, scegliere metodi di rilevazione e interpretare le evidenze raccolte.

6.3. Rendere coerenti interrogativi e metodi

Non esiste un metodo valido in sé. La questione decisiva è individuare, dato un interrogativo di ricerca, il modo più adeguato a costruire risposte fondate. Il ricercatore definisce gli obiettivi, seleziona tecniche e strumenti e produce risultati scientificamente solidi solo se vi è coerenza tra gli obiettivi perseguiti e le strategie adottate per raggiungerli. Tale coerenza va argomentata in modo esplicito: ogni scelta metodologica postula una giustificazione che renda conto delle alternative possibili e dei criteri adottati.

6.4. Costruire una catena di ragionamento coerente ed esplicita

La credibilità scientifica di una ricerca dipende dalla qualità della catena di ragionamento che collega teorie, procedure, dati, analisi e conclusioni. Scelte non esplicitate restano opinabili; il controllo empirico di un'ipotesi, se non accompagnato da una discussione sui limiti di validità interna ed esterna, indebolisce la solidità dei risultati. La controargomentazione rispetto ai propri esiti contribuisce alla costruzione di un sapere resistente alle critiche.

Trasparenza delle procedure, solidità delle argomentazioni, riflessività rispetto ai limiti e alle possibili distorsioni dello studio, considerazione sistematica di spiegazioni alternative, sono tratti distintivi di una catena di ragionamento scientificamente fondata.

6.5. Precisare l'estensione logica dei risultati

Accanto alla generalizzazione statistica assume rilievo l'estensione logica dei risultati, intesa come identificazione delle condizioni che ne permettono l'applicabilità ad altri contesti. In tale prospettiva, la descrizione densa dei contesti, dei soggetti e delle procedure è essenziale per rendere intellegibili le possibilità e i modi di trasferibilità dei risultati (Guba & Lincoln, 1985).

Nelle scienze umane è impossibile controllare tutti i fattori che incidono sugli esiti di un intervento; l'obiettivo non è replicare esattamente i risultati ma individuare le condizioni per osservare esiti analoghi in situazioni comparabili. L'estensione logica dei risultati risulta pertanto strettamente connessa con la definizione dei limiti di validità dello studio.

6.6. Divulgare e favorire il confronto scientifico

Diffondere la ricerca favorisce il confronto con la comunità scientifica come opportunità di critica migliorativa. Un rapporto di ricerca dovrebbe includere l'elaborazione del quadro teorico, la formulazione del problema, la descrizione

del progetto e della logica di indagine, l'illustrazione delle fonti di evidenza, delle procedure di misurazione e classificazione, delle tecniche di analisi e interpretazione e delle modalità di generalizzazione, le considerazioni etiche.

La comunicazione scientifica non è cura accessoria e neppure compito da eseguire per il computo delle proprie pubblicazioni ma componente strutturale del processo di costruzione del sapere. In virtù della revisione tra pari, la ricerca rende esplicite le proprie assunzioni, sottopone a controllo le proprie argomentazioni e contribuisce allo sviluppo cumulativo della conoscenza

7. Apertura come *habitus* della ricerca educativa

L'apertura è una componente strutturale della ricerca educativa sul piano epistemologico e metodologico. Conseguе direttamente alla complessità dell'oggetto educativo e all'intrinseca natura problematica dei processi di conoscenza in ambito umano e sociale. Non è una disposizione soggettiva del ricercatore ma uno specifico requisito scientifico che orienta la costruzione e l'interpretazione dei risultati.

Si esprime innanzitutto nella disponibilità a integrare contributi provenienti da discipline diverse, riconoscendo che nessuna prospettiva monodisciplinare è sufficiente per comprendere i fenomeni educativi. Si manifesta nell'adozione di strategie di ricerca *multimethod* e *mixed-method*, atte a mettere in dialogo modalità differenti di costruzione dei dati e di analisi delle evidenze. In tal senso, l'apertura metodologica non è eclettismo disinvoltato poiché implica la scelta argomentata e coerente degli strumenti in funzione degli interrogativi di ricerca (Johnson & al., 2007; Trincherо, 2019).

Un ulteriore livello di apertura riguarda il rapporto con la comunità scientifica. La disponibilità alla *peer review* e alla critica costruttiva costituisce una condizione essenziale per il controllo intersoggettivo dei risultati e per la loro progressiva validazione. In forza del confronto con i pari, la ricerca rende espliciti i propri assunti teorici e metodologici e sottopone a verifica la solidità della propria catena argomentativa.

L'apertura si estende infine ai risultati inattesi e alle interpretazioni alternative dei dati. In una prospettiva epistemologicamente fondata, il contrasto delle evidenze rispetto alle ipotesi formulate va inteso non come fallimento del disegno di ricerca ma come opportunità di problematizzazione e avanzamento della conoscenza. La disponibilità a rivedere le proprie ipotesi e a riformulare i quadri interpretativi costituisce un tratto distintivo di una pratica di ricerca scientificamente responsabile.

In tale orizzonte l'umiltà scientifica è opposta all'indeterminatezza o all'approssimazione metodologica; all'opposto, necessita piena consapevolezza dei

limiti intrinseci di ogni costruzione conoscitiva e impegno a renderli espliciti e controllabili. L'apertura si configura così come dimensione costitutiva dell'*habitus* della ricerca educativa ossia come postura che permette di tenere insieme rigore metodologico, integrazione dei saperi e responsabilità nei confronti delle pratiche educative. Non vi è interdisciplinarità possibile senza che tali condizioni siano soddisfatte.

Riferimenti bibliografici

- American Educational Research Association (AERA) (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 35: 33-40.
- Bolger P. (2021). Delivering on the Promise: How are Sustainability Research Institutes Enabling Interdisciplinary Research. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8): 167-189
- Fourez G. (1994). *La construction des sciences*. Bruxelles: De Boeck.
- Frodeman R., Thompson Klein J., Dos Santos Pacheco R.C. (Eds.) (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford U.P.
- Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hutkins R. (1997). The Dilemma of Interdisciplinary Research. *Educational Researcher*, 26(1): 5-10.
- Jacobs J.A., Frickel S. (2009). Interdisciplinarity: A Critical Assessment. *Annual Review of Sociology*, 35: 43-65.
- Jacquard A. (1987). *Éloge de la différence*. Paris: Seuil.
- Johnson B.R., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. (2007). Toward a Definition Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 2: 112-133
- Leigh J., Brown N. (2021). Researcher Experiences in Practice-based Interdisciplinary Research. *Research Evaluation*, 4: 421-430.
- Lenoir Y. (1991). *Approche interdisciplinaire et intégration des savoirs*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir Y. (2013). *L'interdisciplinarité dans la recherche: fondements et enjeux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lenoir Y., & Hasni A. (2010). Interdisciplinarity and Scientific Knowledge. *Issues in Integrative Studies*, 28: 1-40.
- Lenoir Y., & Sauvé L. (1998). *L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mondain N., Larouche J.-M., Gaudet S. (2020). De la méthodologie aux méthodes de recherche (et non l'inverse). *SociologieS*. DOI: 10.4000/sociologies.14646.
- National Research Council (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Petrie H. G. (1986). Interdisciplinary Education: Are We Faced with Insurmountable Opportunities?. *Educational Researcher*, 15(1): 10-14.

- Phillips D. (1999). How to Play the Game: A Popperian Approach to the Conduct of Research. In G. Zecha (Ed.), *Critical Rationalism and Educational Discourse*, (pp. 170-190). Amsterdam: Rodopi.
- Russel I.Y. (2022). Three Problems of Interdisciplinarity. *Avant*, XIII(1): 1-19
- Salter L., & Hearn A. (1997). *Outside the Lines: Issues in Interdisciplinary Research*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Seeber M., Vlegels J., Cattaneo M. (2022). Conditions that Do or Do not Disadvantage Interdisciplinary Research Proposals in Project Evaluation. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 73(8): 1106-1126.
- Shavelson R. J., & Towne L. (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trinchero R. (2019). Mixed method. In: L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.). *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.
- Viganò R. (1998). La questione della validità nella ricerca empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, 5: 87-114.