

## **Editoriale: verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi**

Alberto Parola  
Università di Torino  
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione  
Professore associato  
alberto.parola@unito.it

Daniele Morselli  
Libera Università di Bolzano  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Ricercatore  
daniele.morselli@unibz.it

Attribuzioni: Parola ha scritto la sezione 1 e Morselli la 2.

### **1. La partecipazione nel panorama nazionale della ricerca pedagogica**

Il concetto di partecipazione è sufficientemente ricco e articolato che, nell'ambito della ricerca educativa e della pedagogia in senso ampio, occorre circoscrivere confini maggiormente chiari, nonostante le difficoltà relative dovute a rappresentazioni mentali ancora poco delimitate. Si tratta di un campo semantico ampio e notevole, pertanto di difficile approccio, mai tradotto in categorie stabili nel tempo, con ulteriori slittamenti definitivi. Nel tempo, la ricerca partecipativa, si è ulteriormente orientata "a specchio" con altre strategie di ricerca che sono emerse in modalità frammentata sulla base delle necessità attuali, tra le altre, la ricerca-azione on line (Calvani, 1998). In tal senso, la ricerca-azione online è stata utilizzata molto in tempi di pandemia, ma tuttavia non abbiamo contezza di metodologie e, soprattutto, strutture e dati per definirla nei dettagli. Nel nostro Paese, in letteratura il concetto si mostra spesso rapportato a diversi argomenti e seguenti titoli di libri o articoli: al momento, senza indicare alcun autore, proviamo a coprire, in condizioni non esaustive, alcune aree semantiche che ritornano ricorsivamente (Parola, 2014). Ad esempio: cultura partecipativa, tecniche partecipative, ricerca partecipata (declinata in partecipativa, valutativa, e interattiva), luoghi della partecipazione (quartieri, imprese di comunità, famiglie), potenziali di apprendimento, ricerca interculturale, osservazione partecipante, cittadinanza attiva, welfare (di vario genere), partecipazione civica e politica, progettazione partecipata, *advocacy*, *empowerment*, emancipazione, social network, azione collettiva, imprese di comunità, studio della povertà, ricerca etnografica, comunità di pratiche, educazione democratica, diritto di partecipare e, ovviamente, la ricerca-azione in tutte le sue declinazioni. Molto interessante è il concetto di "terzo spazio" nella ricerca partecipativa, poiché trasforma i concetti duali, nel senso di opposti, in relazione a tensioni e oscillazioni semantiche, probabilmente significative, riguardo la possibilità di sostare in un'area neutra per costruire dialoghi e progettualità grazie a un dispositivo cognitivo ed emotivo ricco di sfumature. Secondo Trincherò (2002), la ricerca-azione:

«produce conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa (p. 75). [...] L'azione è la materia prima della ricerca, l'obiettivo è trasformare la realtà e non limitarsi a raccogliere dati su di essa. Inoltre, la comunità educativa lavora attraverso una continua negoziazione, mirando all'acquisizione di consapevolezza dei propri meccanismi relazionali e capacità legate alla competenza metodologica. In tal senso, il ricercatore assume nuovi ruoli, ponendosi in situazione paritaria rispetto agli operatori. Si tratta di un impegno esistenziale che concepisce una continua ridefinizione degli obiettivi» (p. 76-78).

Coggi e Ricchiardi (2005, p. 69), invece, in tema di ricerca-azione, ci offrono una serie di fasi per comprendere il percorso più o meno lineare o ricorsivo, che qui elenchiamo: 1. manifestazione della difficoltà del problema; 2. formazione del gruppo; 3. definizione sistematica del problema con un ricercatore; 4. formulazione degli obiettivi di ricerca; 5. individuazione delle possibili azioni; 6. scelta delle modalità per rilevare le informazioni; 7. rilevazione iniziale; 8. introduzione del trattamento; 9. verifica del trattamento; 10. valutazione finale; 11. sviluppo ulteriore. A questo proposito Michelini (2009) sostiene che:

«Il profilo delle origini della ricerca-azione ci consegna l'istanza profondamente democratica di costruire una forma di ricerca idonea a sostenere la partecipazione di quanti sono direttamente coinvolti nei contesti che presentino criticità, perché solo da essi può venire una autentica trasformazione emancipatrice delle situazioni». (p. 132-133)

Inoltre:

«Che si tratti di risolvere i problemi posti dall'antisemitismo, o quelli relativi alla rapida industrializzazione delle regioni rurali degli anni quaranta, non abituate ai ritmi di lavoro del Nord America, o quelli dei comportamenti delle bande giovanili di Chicago, nell'immediato dopoguerra, o quello di favorire comportamenti alimentari diversi dagli abituali, la ricerca-azione si fonda sull'assunto dell'azione di gruppi per la soluzione dei problemi sociali e della necessità di fare partecipare le persone al proprio cambiamento di comportamenti e attitudini all'interno di un sistema interattivo». (p. 133)

Questo elemento verrà ulteriormente sviluppato nella direzione della ricerca partecipativa (Toronto, Consiglio Internazionale dell'Educazione Adulta, 1988), come filiazione della ricerca-azione e, in America Latina, di ricerca-azione partecipativa. La ricerca-azione, quindi, si profila come lavoro di ricerca *con* gli altri e non *sugli* altri, come metodo di ricerca in cui le persone possano davvero partecipare, avanzando verso la democrazia, nello spirito di quanto da più parti, nello stesso periodo, si auspica avvenga in politica in cui sembra prendere piede il principio di *democrazia partecipativa*. Alla luce di questo possiamo affermare che il soggetto della ricerca-azione è un soggetto plurale, ossia la *comunità di pratiche*, l'insieme di quanti sono implicati in un certo contesto sociale e culturale; quando questo contesto è di tipo lavorativo, si tratta dei professionisti che decidono di affrontare uno specifico problema attraverso una ricerca (i corsivi di Michelini, 2009).

Questo passaggio, grazie all'Autrice (p. 133-137), aggancia ulteriori concetti più legati all'educazione e alla pedagogia, tra i quali: lettura critica della visione ermeneutica; insegnanti come indagatori; le pratiche come fonte di indagine; circolarità e interdipendenza; lume, chiarezza, progresso; mediazione di un'idea di ricerca realizzabile

[...] nei contesti scolastici ed educativi; dimensione progettuale del proprio lavoro; diversa considerazione di categorie trascendentali del pensiero riflessivo quali verità, razionalità, oggettività; riflessione auto correttiva che conduce alla riprogettazione. Sorzio (2019), nello stesso testo, ci suggerisce alcuni metodi di autori stranieri, tra cui Kemmis e McTaggart (2000), Wells (2001) e Davis (2001), che aggiornano il modello di Lewin (progetta, agisci, osserva, valuta). I primi lo modificano con: *progetta, agisci, osserva, rifletti, modifica il progetto* (non compare più valuta, con le aggiunte in corsivo); Wells con *progetta, interpreta, osserva, agisci*; Davis lo destruttura con: *prospettiva educativa, teoria sviluppata nella comunità professionale, osservazioni sistematiche, innovazioni nella pratica*, con approccio differente. Orefice (2006) ci suggerisce alcuni aspetti che lui stesso concepisce come *sapere alienato e pedagogia burocratica*, in relazione alla ricerca-azione partecipativa. L'Autore afferma che:

«A tutti è noto che una delle caratteristiche salienti della cultura che si è andata affermando nell'occidente della “macchina” e della “divisione del lavoro” è stata, da una parte, la conquista di conoscenze scientifiche e tecniche sempre più specializzate, ma, dall'altra, anche la progressiva messa in crisi dei sistemi organici e globali d'interpretazione del reale. [...] Ma è anche vero che l'alto grado di specializzazione delle conoscenze rafforza le “élites di potere”, radica il costume sociale del sapere fondato sulla separazione e sulla non comunicazione delle singole scienze, gelosamente rinchiuso in se stesse per non perdere lo spazio della propria corporazione, genera la “alienazione sociale da conoscenza” perché riduce le possibilità di costruire un'identità umana complessiva ed esaspera il divario sociale ed economico tra chi accede alle conoscenze superiori e chi ne resta ai margini, nonostante la “democrazia apparente” nasconda le contraddizioni dietro la facile presunta avanzata sociale di sempre più larghi strati di popolazione». (p. 206-207)

In altro modo, Colucci et al. (2008), rispetto alla differenza tra ricerca-azione e *ricerca intervento* ci suggeriscono che, per quanto riguarda la seconda, essa

«tende a presentarsi così come espressione di una cultura genericamente antiaccademica (p. 9-10) [cioè] una modalità che si riferisce a una prospettiva più ampia nella quale tutti gli autori potessero riconoscersi e al tempo stesso riposizionarsi, scegliendo di utilizzare nel proprio contributo l'una, l'altra o entrambe le dizioni». (p. 19)

Per tornare alla ricerca-azione, anche in riferimento alla ricerca partecipata, indichiamo Kaneklin et al. (2010), in ambito psicologico, per definire confini e sconfinamenti:

«È dunque altamente probabile che una ricerca-azione si trovi confrontata con una committenza frammentata e a molti livelli e con numerosi altri livelli di interlocutori, partecipanti più o meno attivi, con propri obiettivi, interessi e culture specifiche, che richiedono di trovare di volta in volta accordi e regolazioni, spesso provvisorie e dinamiche, sul senso del percorso e sulla propria implicazione in esso». (p. 137)

Infine, in riferimento alle categorie individuate da Gorli et al. (2010): tra la ricerca-azione *tecnica o sperimentale* (sviluppo funzionale), quella *pratica o induttiva*, (soggetti modellati da proprio modo di vedersi), una ricerca-azione di tipo *decostruttivo* (sviluppo di pluralità anche conflittuali) ed, infine, per quanto ci riguarda più da vicino, quella *emancipatoria o partecipativa*

«che mira non solo a modificare (o migliorare) gli effetti di una pratica o la “comprensione di sé” da parte dei soggetti professionisti, ma anche ad accompagnarli a riflettere criticamente sul proprio lavoro e sul proprio contesto lavorativo al fine di orientare delle azioni di cambiamento anche di tipo collettivo-politico. L’obiettivo specifico del processo conoscitivo e trasformativo messo in atto è dunque quello di sviluppare nuova consapevolezza intorno agli equilibri di potere esistenti, per modificarli attraverso l’affermazione delle visioni del mondo di chi non ha potere e non ha voce. La valutazione di una ricerca-azione di questo tipo consiste essa stessa in un processo di tipo emancipatorio, che si focalizza sulla possibilità di rendere visibili e rinforzare i processi di riscatto ed empowerment in atto, con la speranza che essi modifichino eventuali situazioni di iniquità, oppressione e disagio introducendo modelli più democratici di gestione del potere». (p. 311-312)

Da un punto di vista universitario, compare la ricerca collaborativa, che Magnoler (2012, p. 116) indica, come obiettivo finale: in vista della formazione, è come ridurre il tempo che intercorre tra la scoperta di un nuovo sapere in ambito accademico e la sua ricaduta nell’azione a scuola, nonché la trasformazione che questo subisce in base al sapere degli insegnanti.

## **2. I contributi in questa sezione**

Nell’insieme, tutti i contributi di questa sezione sono di stampo interpretativo, facendo così riecheggiare la definizione che Flick (2018, p. 5) dà di ricerca qualitativa: si tratta di un insieme di approcci che cercano di comprendere in termini particolarmente significativi e ricchi di intuizioni come gli individui costruiscono il mondo attorno a loro, quello che fanno, come lo fanno, o quello che succede loro. È infatti da notare che, come insieme di pratiche interpretative, la ricerca qualitativa non predilige una pratica metodologica rispetto a un’altra, poiché non ha una teoria o un paradigma che le appartengono distintamente (Denzin e Lincoln, 2018). Vi sono, tuttavia, tre attività interconnesse che genericamente definiscono la ricerca qualitativa che vengono chiamate in modi diversi: teoria e metodo; analisi e ontologia; epistemologia e metodologia. Denzin e Lincoln (p. 52) suggeriscono di trattare queste attività attraverso cinque titoli o fasi: 1) il ricercatore e il soggetto ricercato (cioè oggetto della ricerca) come soggetti multiculturali; 2) i paradigmi principali e le varie prospettive interpretative; 3) le strategie di ricerca; 4) le metodologie di raccolta e analisi dei materiali empirici; e, infine, 5) l’arte dell’interpretazione. I contributi di questa sezione considerano il processo della ricerca qualitativa sotto molteplici prospettive e sfumature che possono essere meglio comprese utilizzando queste fasi della ricerca. La stessa partecipazione può essere considerata un paradigma di ricerca: Heron e Reason (1997, in Lincoln et al., 2018, p. 217), per esempio, hanno proposto cinque paradigmi principali della ricerca qualitativa, tra cui quello partecipativo: positivista, post-positivista, della teoria critica, costruttivista, e infine, partecipativo.

Il contributo di Bornatici si concentra sulla partecipazione alle pratiche di sostenibilità delle comunità, e lo fa utilizzando lo studio di caso che appartiene alla terza fase della ricerca qualitativa (Denzin & Lincoln, 2018), quella delle strategie di ricerca. L’Autrice dà una lettura pedagogica a due studi di caso descrittivi; questi hanno l’obiettivo di consegnare un’istantanea completa e dettagliata di un fenomeno per individuare i tratti salienti a beneficio dei policy maker, dei ricercatori e della cittadinanza (Schwandt & Gates, 2018). Il primo caso narra l’esperienza dell’Associazione dei Comuni Virtuosi,

una realtà che accorpa circa centocinquanta amministrazioni comunali che condividono esperienze, progetti e idee riguardanti la gestione, la cura e la rigenerazione dei beni comuni. Il secondo caso racconta delle iniziative di un piccolo comune della provincia bresciana che destina una particolare attenzione verso la partecipazione attiva dei suoi abitanti. Bornatici conclude enfatizzando il ruolo della governance: gli amministratori locali rivestono un ruolo chiave nell'individuare, promuovere e disseminare buone pratiche che veicolino messaggi di responsabilità e cura, riconoscendo la valenza etica di amministrare un territorio secondo principi pedagogicamente orientati alla partecipazione.

Il saggio di Villano ritorna sulla fase due della ricerca qualitativa, quella dei paradigmi e delle varie prospettive interpretative (Denzin & Lincoln, 2018). Data la crescente importanza dei paradigmi partecipativi alla ricerca, l'Autrice riflette sul rapporto tra partecipazione e ricerca pedagogica partendo dal pedagogista tedesco Klaus Mollenhauer, e dettagliando e ricostruendo attentamente la sua prospettiva epistemologica. Villano dimostra come, guardando all'esperienza del ricercatore in comunità e della comunità attraverso la ricerca, Mollenhauer (1968) interpreti la partecipazione come interazione, interpretazione e co-costruzione dei fenomeni educativi.

Anche il contributo a seguire affronta il tema dei paradigmi e delle prospettive interpretative cercando di integrare partecipazione e complessità. Giovanazzi parte dalle solide basi offerte da Ceruti e Bellusci (2020) sulle sfide offerte dall'abitare la complessità, e le applica alla ricerca pedagogica. L'Autrice conclude che la ricerca educativa vada ripensata come partecipazione consapevole al processo evolutivo delle comunità di appartenenza, all'interno di un percorso dinamico, per concorrere alla co-costruzione di significati condivisi. Si tratta dunque di un impegno educativo intenzionale, rispetto a un umanesimo planetario che integri e governi gli andamenti economici e gli sviluppi tecnologici in modo tale che possano contribuire a migliorare la qualità della vita delle persone. Oltre ai significati affini al *capability approach* (si veda il saggio di Cera a seguire), ri-spuntano così gli echi di Margiotta (2011) sulla necessità di un nuovo umanesimo che ponga l'individuo al centro dei processi formativi ed economici. Una siffatta sfida per governare la complessità, prosegue Giovanazzi, può essere raccolta solo promuovendo la partecipazione quale condizione fondamentale per il consolidamento e per lo sviluppo dei cittadini nelle società democratiche (Parricchi, 2019).

Anche il contributo di Cera si concentra sulla ricerca pedagogica partecipata, ma lo fa da una prospettiva particolarmente innovativa, cioè la gestione delle risorse umane. L'approccio considerato è quello delle capacitazioni, inteso nel processo della ricerca di Denzin & Lincoln (2018) come una prospettiva interpretativa. Diversi autori italiani hanno raccolto la sfida di utilizzare il *capability approach* applicandolo alla pedagogia del lavoro, per esempio nell'ambito del co-working (Ellerani, 2020), della sostenibilità (Alessandrini e Santi, 2021), oppure dello sviluppo dei talenti nell'industria 4.0 (Costa, 2018). L'Autrice si occupa di intelligenza artificiale, un campo di studi molto promettente che Chen et al. (2020) definiscono come risultati, innovazioni e sviluppi riguardanti i computer e altri artefatti che hanno un'intelligenza simile a quella umana, cioè, caratterizzata da abilità cognitive, apprendimento, adattabilità e capacità di decision making. Cera propone un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata che cerca di riflettere sul complicato rapporto tra l'intelligenza artificiale, il mercato del lavoro, e la figura del manager delle risorse umane. L'Autrice conclude che il *capability* possa rappresentare l'approccio di ricercatori e sviluppatori di intelligenza artificiale onde

valutare il potenziale impatto di progetti e interventi lungo due dimensioni del progresso sociale: espansione e distribuzione delle capacità, puntando così a sviluppare le capacità che contribuiscono al miglioramento dello stato di vita e di lavoro delle persone.

Il contributo a seguire di Barbera documenta uno studio effettuato in una scuola primaria del Veneto, e mostra un percorso di *appreciative inquiry*, una strategia di ricerca derivata dalla ricerca-azione. Nella letteratura, la ricerca-azione copre un insieme diversificato di approcci alla ricerca qualitativa sempre legati in qualche modo al cambiamento di una pratica sociale (Kemmis et al., 2013, p. 2). Il termine *appreciative* comporta da un lato il comprendere, cioè il consapevolizzare da parte del soggetto che indaga, mentre dall'altro include il rendere consapevole i partecipanti. La forma applicata da Barbera è il 4D Cycle di Micheal (2005). Qui preme notare che l'*appreciative inquiry* non si fonda tanto sull'analisi dei problemi, quanto sull'apprezzamento di ciò che di positivo vi è già; in ciò si valorizza il feedback positivo come strumento per dare la direzione voluta allo sviluppo organizzativo. Questo studio è di particolare interesse perché il dottorato industriale ha permesso una presenza sul campo continua per tre anni, e quindi una documentazione particolarmente approfondita.

Diversamente da tutti i saggi ospitati in questa sezione, il contributo di Ventura esplora la quarta fase del processo della ricerca identificata da Denzin & Lincoln (2018), cioè le metodologie di raccolta e analisi dei materiali empirici. Ventura tratta di osservazione partecipante etnografica, e descrive la sua esperienza di lavoro sul campo educativo in Danimarca. Da questo percorso emerge l'importanza del silenzio e dell'ascolto attivo: il silenzio costituisce l'anticamera di un evento comunicativo, necessario per poter ascoltare cosa dicono gli altri soggetti coinvolti nell'interazione. La capacità di ascolto è dunque un prerequisito del ricercatore che conduce l'osservazione partecipante, che fa un passo indietro per cercare di vedere il mondo con gli occhi degli altri. Si discute così della posizionalità del ricercatore, in altre parole della sua postura (Mortari, 2007), ritornando alla prima fase della ricerca interpretativa identificata da Denzin & Lincoln (2018), quella che riflette sul ruolo del ricercatore e del partecipante alla ricerca come soggetti multiculturali.

Anche il contributo di Scalcione riguarda le strategie di ricerca, ma nell'ambito della valutazione degli interventi educativi. L'Autore inizia introducendo il pensiero di Dewey (2004), secondo cui la pedagogia diviene scienza quando adotta una metodologia scientifica e sperimentale, e solo allora diviene possibile predisporre gli strumenti di ricerca per valutare i fenomeni sociali. Successivamente Scalcione ricostruisce puntualmente la ricerca-azione sia a livello internazionale che a livello nazionale. Lo scopo è combinare il pensiero di Dewey a quello della ricerca-azione per valorizzare la partecipazione nella ricerca pedagogica. Si può, così, intendere il processo di ricerca in Dewey combinato con la comprensione delle dinamiche di gruppo in una democrazia; tale processo è sostenuto dalla partecipazione attiva degli educatori.

Il contributo a seguire di Spinelli utilizza la metodologia del caso di studio come Bornatici, e quindi si concentra sulle strategie di ricerca. Spinelli presenta un progetto Erasmus Plus nel suo svolgersi riflettendo sugli aspetti metodologici, pratici ed educativi. Queste riflessioni fanno emergere il tema della competenza, che l'Autore sviluppa anche secondo una prospettiva storica. Il progetto si dipana secondo un approccio partecipato con l'obiettivo di coinvolgere progettisti e beneficiari, in un dialogo con i ricercatori che interpretano le pratiche emergenti come espressione di un approccio "learnificato" all'educazione.

Il saggio di Lampugnani chiude la sezione affrontando il tema della *disclosure* in ambito dei disturbi specifici dell'apprendimento, cioè se rivelare la propria dislessia al di fuori dei familiari e degli amici più ristretti. La strategia di ricerca adottata è quella della ricerca-azione, ma questa volta il focus è la persona con disturbo specifico dell'apprendimento come attore del processo di ricerca piuttosto che mero oggetto di indagine. Guardando inoltre l'approccio fenomenologico ed ermeneutico secondo una linea evolutiva ed emergenziale, si è ridefinito in itinere il disegno di ricerca basando la comprensione dell'esperienza sui significati che ricercatore e partecipante hanno co-costruito (Mortari e Saiani, 2013). L'Autrice, dunque, riflette anche sulla prima fase della ricerca (Denzin e Lincoln, 2018), quella del ricercatore e del partecipante alla ricerca come soggetti multiculturali.

Riassumendo i vari contributi e ritornando alle fasi della ricerca qualitativa così come identificate da Denzin e Lincoln, i contributi di Lampugnani e Ventura si occupano anche della fase uno della ricerca, quello del ricercatore e partecipante alla ricerca come soggetti multiculturali. Giovanazzi, Villano e Cera si concentrano sulla fase due, quella che riguarda i paradigmi e le prospettive interpretative. Non mancano esempi della fase tre, quella sulle strategie di ricerca, in particolare la ricerca-azione (Barbera, Lampugnani e Scalcione) e lo studio di caso (Bornatici e Spinelli), nonché della fase quattro, le metodologie di raccolta dei materiali empirici (Ventura).

## Bibliografia

- Alessandrini, G., & Santi, M. (2021). La prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities. *Formazione & Insegnamento*, 19(1 Tome II), 806-826.
- Calvani, A. (1998). Ricerca azione on-line: nuovi modelli per l'innovazione e sperimentazione educativa. *Tecnologie Didattiche*, 15(3), 27.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). Abitare la complessità. La sfida di un destino comune. Milano: Mimesis.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Lee Access*, 8, 75264-75278.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). Progettare la ricerca empirica in educazione. Roma: Carocci.
- Colucci, F.P., Colombo, M., & Montali, L. (2008), *La ricerca-intervento*, Il Mulino: Bologna.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 59-72.
- Davis, G. (2001). A comparison of student-led discussions: Class meetings and novel discussions. In: G. Wells (Eds). *Action, talk and text: Learning and teaching through inquiry*, New York: Teacher College, pp. 60-77.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2018). Introduction: the discipline and practice of qualitative research, in N.K. Denzin and Y.S., Lincoln (Eds), *The Sage handbook of Qualitative Research*, Vol. 5, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 213-263.
- Dewey J., (2004). *Democrazia e innovazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Flick, U. (2018). Charting the routes. In: U.Flick (Eds). *The Sage handbook of qualitative data collection*. Sage: Thousand Oaks, CA, pp. 3-16.
- Ellerani, P. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione: dal coworking al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Gorli, M., Galuppo, L., Frascaroli, D. & Crescentini, A. (2010). Questioni di valutazione: La ricerca-azione tra valore e rigore. In: C. Kaneklin, C. Piccardo, & G. Scaratti G (Eds). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 301-325.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Kaneklin, C. L., Galuppo, L., & De Carlo, A. (2010). Dalla committenza al *commitment*: l'avvio di una ricerca-azione. In: C. Kaneklin, C. Piccardo, & G. Scaratti G (Eds). *La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 127-154.
- Kemmis, S., McTaggart R. (2000). Participatory action research. In Denzin N., Lincoln Y., *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Cham: Springer.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of Qualitative Research*, Vol. 5, Sage: Thousand Oaks, CA, pp. 1-35.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (Ed.). (2011). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Michael, S. (2005). The promise of appreciative inquiry as an interview tool for field research. *Development in Practice*, 15(2), 222-230.
- Michelini, M. C. (2009). La ricerca-azione In: M. Baldacci, F. & Frabboni (Eds). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet Universitaria, pp. 131-158.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Mosel: Juventa.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L., & Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: Mc Graw Hill.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Mosel: Juventa.
- Orefice, P. (2006). La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche. Napoli: Liguori.
- Parola, A. (2014), Ricerca-azione e competenze mediali, *RicercaAzione*, 6( 2), 251-262.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case Study Methodology. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 ed.), Sage: Thousand Oaks, CA, pp. 600-630.
- Sorzio (2019). La Ricerca-Azione. In: L. Mortari, & L. Ghirotto (Eds). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, pp. 143-160.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Welles, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-Cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University.