



HAL
open science

L'epistemologia della formazione dottorale: Maniera o rivoluzione?

Andrea Marcelli

► **To cite this version:**

Andrea Marcelli. L'epistemologia della formazione dottorale: Maniera o rivoluzione?. Pensa MultiMedia. Le emergenze nella formazione: L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse, 2, Pensa MultiMedia, pp.98-105, 2024, EduVersi, 9791255681076. hal-04580778

HAL Id: hal-04580778

<https://hal.science/hal-04580778>

Submitted on 20 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Le emergenze nella formazione

L'innovazione della ricerca educativa:
i drammi del presente e le sue risorse

a cura di
Anita Gramigna
Rita Minello


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Anita Gramigna

2

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Le emergenze nella formazione

L'innovazione della ricerca educativa:
i drammi del presente e le sue risorse

a cura di

Anita Gramigna

Rita Minello





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-107-6

2024 © by Pensa MultiMedia®

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

www.pensamultimedia.it

Indice

11 *Rita Minello*
Premessa

21 *Anita Gramigna*
Introduzione

Sezione I Emergenze e riflessioni

33 *Fernando Sancén Contreras*
Quesiti che la scienza e la tecnica pongono all'educazione di oggi

42 *Amalia Lavinia Rizzo*
Conoscere le persone migranti e rifugiate con disabilità per promuoverne l'inclusione: assesment tools su base ICF

51 *Sara Bornatici*
Educare al servizio, insegnare la pace

59 *Mirca Benetton*
Pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali

67 *Alberto Parola*
Per una media education sistemica

80 *Franca Zuccoli*
Antiche e nuove forme del sapere. La scuola luogo della complessità: tra tradizione e innovazione

89 *Daniele Morselli, Sabina Magagnoli*
The next generation of change makers: un approccio pedagogico e glottodidattico per il gaming per l'imprenditorialità sostenibile nella formazione tecnica

98 *Andrea Mattia Marcelli*
L'epistemologia della formazione dottorale: maniera o rivoluzione?

L'epistemologia della formazione dottorale: maniera o rivoluzione?

Andrea Mattia Marcelli

American University of Central Asia (AUCA)

Professore Associato

marcelli_a@auca.kg

Abstract

La formazione dottorale italiana in ambito pedagogico si scontra con la condizione generale dei laureati nell'ambito delle scienze sociali: i corsi EQF 6 ed EQF 7 (triennale e magistrale) non sempre formano alla ricerca. Quest'ultima carenza formativa non si ripropone in termini di scrittura scientifica, bensì di comunicazione. Quest'ultima avviene in un contesto accademico dominato da quella che il presente contributo definisce 'la maniera', cioè il *modus operandi* neopositivistico per la redazione e distribuzione degli studi scientifici. Di qui, i due corni della questione: se non apprende a essere manierista, il dottorando rischia l'esclusione; la maniera stessa, però, marginalizza la creatività e l'eccentricità tipica dei fenomeni euristici nella scienza. Ricollocando tale problematica alla luce delle svolte epistemologiche del Ventesimo Secolo, è possibile ridefinire la formazione dottorale alla luce di un'idea di scienza come risultato di un esercizio di razionalità discorsiva.

Parole chiave

Alta formazione, Comunicazione scientifica, Dottorato di ricerca, Epistemologia, Razionalità discorsiva

1. Introduzione

Un pensiero ricorrente nel mondo dell'Alta Formazione riguarda quel tipo di attività didattiche che solitamente (ma non esclusivamente) coinvolgono la popolazione degli studenti dottorali. Il problema, se si vuole, risulta duplicato o addirittura elevato di potenza se si parla di dottorandi di scienze dell'educazione e della formazione. Si rischia, infatti, di restituire proprio a codesti futuri specialisti della formazione una sorta di pedagogia sciatta, avvilita da approcci sbrigativi orientati, a loro volta, da bisogni educativi burocratizzati e compartimentalizzati.

A soccorso di tali realtà non sempre analizzabili – complici gli stessi Consigli di Dottorato, che in alcuni casi poco meritorî risultano impermeabili alla ricerca

– interviene il fenomeno delle società scientifiche, da sempre pionieristiche nel promuovere le competenze sia disciplinari che trasversali e, in special modo, necessarie in uno scenario in cui la formazione alla ricerca corrisponde prevalentemente all'esperienza dottorale.

La scena italiana è tipica di tale bisogno educativo. Infatti, come ben sa il comparativista abituato ai modelli curricolari anglo-americani, il dottorando italiano potrebbe approdare al massimo livello di qualificazione del nostro sistema formativo senza aver ricevuto, né nella laurea magistrale, né tanto meno nella laurea triennale, adeguati strumenti per condurre una ricerca in modo autonomo (Vogt, 2016). Tale condizione, suggeriscono gli studi, non è affatto unilaterale e le discipline più abituate alla ricerca empirica e al metodo sperimentale già da tempo hanno adeguato i loro corsi di livello EQF 7 (cioè i corsi magistrali) alle necessità euristiche dell'Alta Formazione. Diversamente, invece, le discipline più speculative, le quali, non sorprendentemente, in Italia risentono tuttora di una tradizione orale (Vogt, 2016, p. 135), la quale, pur nel suo ineliminabile merito esistenziale e nella praticità valutativa che non ammette plagi *in vivo*, relega all'elaborato finale (cioè la tesi di laurea) l'esperienza cruciale della scrittura scientifica – allorquando i colleghi STEM o stranieri, adeguatamente immersi nello spazio discorsivo della scienza contemporanea, già godono di maggiori esperienze di comunicazione scientifica (Vogt, 2016, p. 139).

2. *Comunicare, non semplicemente scrivere*

Il problema, infatti, riguarda la comunicazione – non la scrittura. Ai laureati eccellenti, infatti, non si contesta certo l'uso della lingua italiana. Tuttavia, nel primo ventennio del Secolo XXI, la società ha mutato di molto i propri protocolli di acquisizione dei risultati scientifici, andando incontro a processi di normalizzazione e di trasformazione (Jepson, 2014) che si riflettono anche sull'Alta Formazione (Bernstein et al., 2014). Ciò comporta almeno due conseguenze molto salienti per la formazione dottorale.

(1) La prima conseguenza è che, senza un'appropriata formazione ai protocolli contemporanei – che piacciono oppure no – il ricercatore *junior* è inevitabilmente destinato a divenire una *vox clamantis in deserto*. L'isolamento accademico non è intrinsecamente negativo e, almeno in prima istanza, secondo la vulgata realista, non dovrebbe precludere al prodotto di ricerca il marchio della scientificità – assumendo che quest'ultima possa essere goduta al netto di qualunque rapporto interpersonale. In altre parole, lo scienziato solo, nella Torre d'Avorio, se pratica *buona scienza*, potrebbe al più essere tacciato di eremitaggio, ma mai di pseudo-scientificità. Tuttavia, in un'ottica epistemologica più propriamente pragmatica, che respinge il realismo esternalista della prima ora in favore di un apprezzamento del valore *interno* della scienza (interno ai processi cognitivi individuali, adattivi di specie e creativi del consesso sociale), l'impresa scientifica dello scienziato solo – o scienziato-eroe che dir si voglia, cioè il Dottor

Frankenstein – ne esce zoppa, se non addirittura pregiudicata nell'intimo (Nicholson, 2020). I motivi sono variegati: *in primis*, una scoperta, un'innovazione e una comprensione senza comunicazione sono eventi senza storia e, come tali, soddisfano i criteri oggettivi della scientificità, ma non i criteri soggettivi; in secondo luogo, l'intersoggettività non è solamente un fronzolo dell'attività scientifica, ma parte da un presupposto etico di umiltà (contraria, quindi, alla *hybris* dello scienziato-eroe) e di trasparenza alla valutazione dei pari; infine, a livello più spiccatamente ontologico, si potrebbe addirittura sospettare che una verità espressa con un linguaggio isolato, inintelligibile, abbia poco da raccontare e finisca per mascherare molto più di ciò che riesca a svelare. Pritchett (2013), ad esempio, affronta questa problematica nella sua trattazione dell'eccentrico autodidatta Samuel Rafinesque. Funesta è quindi, al giorno d'oggi, la situazione dello scienziato-profeta o dello scienziato-eroe, per quanto lodevolmente competenti e intimamente dedicati alla loro professione.

(2) La seconda conseguenza, sempre in una prospettiva di formazione dottorale, è che il sussistere di processi trasformativi orientati alla normalizzazione finisca per marginalizzare realtà comunicative eterodosse (si veda, ad esempio, quanto dichiarato da Culture Machine, 2018). A conti fatti, si tratta del rischio di polarità opposta rispetto al precedente: se, infatti, prima si ammoniva contro un'Alta Formazione che auto-esclude dalla comunità scientifica perché non partecipa ai suoi giochi comunicativi, in questa seconda sede, invece, si lancia un monito contro il sospingimento delle voci fuori dal coro verso la periferia di un impero tecnocratico. Sussiste, infatti, una linea non sempre ben demarcata tra la richiesta di prodotti certificati, di elevata qualità e il moto di repulsione verso tutto ciò che risulta creativo, giocoso, inatteso.

3. Da un lato all'altro del Pacifico

Queste considerazioni aprono altrettanti percorsi epistemologici, che influenzano sia la scienza dell'apprendimento che la formazione di coloro che intendono parteciparvi. Nel presente contributo, li riassumo in riferimento ad aree geografiche specifiche – più per *vis* ermeneutica che per effettiva corrispondenza tra luoghi e pubblicazioni.

La prima destinazione è la Nuova Zelanda. Vi accompagniamo Popper, in fuga dalla minaccia del conflitto mondiale. Gli sopravvive una scuola epistemologica di stampo fortemente deduttivista, guidata da Musgrave (1999). Tra le distinzioni paradigmatiche di Popper vi era quella tra logica della spiegazione e logica della scoperta (Hanson, 1965). La scoperta, sosteneva, risponde a situazioni contingenti, allorquando la spiegazione richiede istruzioni chiare e ripercorribili da chiunque, anche in assenza delle condizioni di base del gesto euristico primigenio. Dell'induttivismo di Popper resta però molto poco in Musgrave (2012), il quale contesta a filosofi del calibro di Fox l'adesione implicita ai modelli deduttivi: in fin dei conti, sostiene, la conoscenza *deve* poter essere articolata in chiave logica – e prima

o poi tutti tornano all'ovile della deduzione (classica), proprio per impossibilità di formalizzare appieno il processo di scoperta.

La seconda destinazione, invece, sono gli Stati Uniti. È il luogo d'origine di Kuhn (1996), la cui opera sulla *Struttura delle Rivoluzioni Scientifiche* è tanto popolare e ammirata quanto mal compresa. A seconda dello sguardo che adottiamo, vi ritroviamo molteplici istanze. Si parla, prima di tutto, di "Rivoluzioni" – e siamo negli anni Sessanta del XX Secolo. Si parla, però, anche di 'struttura': il gergo è plausibilmente marxista, ma anche pienamente iscritto nel movimento culturale del tempo, il quale aveva ormai realizzato – complice Gramsci (Counihan, 1986) – che la struttura non può essere solamente quell'apparato economico entro cui si muovono i ceti sociali e che sottende a ogni forma culturale, bensì è più plausibilmente struttura da intendersi in senso biologico o comunque cognitivo (come quelle piagetiane e vygotskijane identificate da Bulle, 2008 nella prima parte della sua monografia). Alla luce di ciò, Kuhn ha il pregio di conciliare studio della scienza, sforzo di formalizzazione e anche riconoscimento del carattere evenemenziale della medesima: il suo è, soprattutto, un testo che riporta la scienza alla 'storia della scienza' e alla sua 'sociologia'. Sembra, però, che di strutturale quel testo abbia molto poco (semmai, *conduce* un'analisi strutturale, ma il suo esito è la descrizione di una *dinamica*). Kuhn sta già proiettando il lettore – specialmente negli ultimi capitoli – verso una comprensione di come le contingenze storiche giochino un ruolo fondamentale nel progresso scientifico (Hollinger, 1973). Come si evince, fatica a smarcarsi dal positivismo: si parla di progresso, di avanzamento... mentre Hull (1998), più tardi, avrebbe mutuato il linguaggio evoluzionista e parlato di 'progressione' ovvero 'direzione', senza però afflato teleologico. La macchina, però, è ormai in moto e da Kuhn in avanti non sarà più possibile concepire una scienza (o *la* Scienza) senza tenere conto dell'alternarsi storico dei suoi pensieri dominanti – addirittura egemonici – con movimento non sempre fluido e tributario di un indotto di tipo sia tecnico che valoriale. Con Kuhn, quindi, trionfa la scienza come attività comunitaria – una scienza molto 'umana', insomma, e sempre più scevra di afflatti teistici, bensì pronta ad adeguarsi a un relativismo obiettivo a seconda dei sistemi di riferimento (da non confondersi con il qualunquismo – cfr. Marconi, 2007).

In che modo questo divario oceanico (Nuova Zelanda vs. Stati Uniti) si riflette sui rischi della formazione dottorale anticipati nei primi paragrafi di questo contributo? La risposta sta proprio in questo quadro epistemologico, ormai consolidato. Il fatto è che risulta molto complesso distinguere gli elementi condizionati e incondizionati dell'evoluzione scientifica. Per esempio, la Scienza è *sempre stata* un'attività collettiva (Jepson, 2014; Nordmann, 2012), come illustra Kuhn, oppure *lo è diventata* – e, per di più, in modo preponderante proprio negli anni in cui scriveva. Che le tecnologie della comunicazione abbiano sempre favorito lo sviluppo scientifico è reso palese dalla diffusione della stampa a caratteri mobili. Tuttavia, la corrispondenza storica tra *boom* delle tecnologie di comunicazione e l'esplosione di una consapevolezza epistemologica basata su una società comunicante, cioè una società della conoscenza, non può essere ignorata (Nordmann, 2012).

4. Che fare?

Nell'impossibilità di distinguere, almeno nel presente contributo, le cause e gli effetti, bisogna quindi riconoscere il fenomeno come un dato di fatto con cui venire a patti – cioè che, come sostiene Friedman (2010), la scienza è tributaria della razionalità comunicativa. La raccomandazione, dunque, è quella di una formazione dottorale che sia, tra le varie cose, formazione alla comunicazione scientifica. Si parte da aspetti squisitamente linguistici – come l'apprendimento delle lingue straniere – per approdare a questioni che non riguardano i testi in quanto testi, bensì in quanto manifestazione di una logica della scoperta e che possano adeguatamente rifletterla agli occhi del lettore. Tutto ciò, da svolgersi secondo i protocolli ormai consolidati, che vanno dall'organizzazione di base di un testo scientifico secondo il modello IMRaD (Sollaci, Pereira, 2004) fino alle più delicate questioni comunicative che coinvolgono le meccaniche, non sempre bene oliate, della revisione tra pari in un contesto editoriale che vede uno scontro aperto tra tentativi di cartello e monopolizzazione dei prodotti della scienza e movimento *Open Science* (Schönbrodt, 2019).

Si tratta, naturalmente, di una formazione 'di maniera'. E la 'maniera', proprio come la "scienza normale" di Kuhn, va bene finché risulta produttiva. Se, però, la 'maniera' inizia a giocare solo sulla difensiva, allora si sente profumo di cambiamento – o, più plausibilmente, l'odore del fumo dei fuochi della rivoluzione. Lakatos (1978) aveva ben compreso questo fenomeno, fornendo utili strumenti per individuare quella puzza di bruciato che si diffonde quando i sostenitori di una certa scuola di pensiero, *modus operandi* o *modus cognoscendi* iniziano ad arrampicarsi sugli specchi e scappare dalle finestre. Si auspica pertanto una formazione 'di maniera', la quale, però, non abbia a reprimere le istanze di creatività e casualità che rendono speciale ogni processo euristico.

Ad ogni modo, considerando, nello specifico, lo scenario dell'Alta Formazione nel settore delle scienze pedagogiche italiane, sembra che apprendere 'la maniera' sia più urgente che non lasciare libero sfogo all'estro individuale. La ragione, anche in questo caso, è storica, non assiologica: senza questa 'maniera', il sistema delle scienze pedagogiche italiane resterebbe periferico. Serve dunque un pellegrinaggio nella metaforica capitale dell'impero prima di poter iniziare a 'fare scuola da sé'.

Finora, la discettazione di quanto sopra è stata esclusivamente teorica – fatta salva qualche nota di colore – ma le considerazioni finora esposte hanno ricadute rilevanti e *immediate* sulla pratica scientifica della pedagogia italiana. Esempio è, infatti, il caso delle valutazioni ANVUR (2023). Negli accreditamenti dei Corsi di Studi, ormai, non è più richiesto il semplice controllo qualità, bensì anche la conduzione di attività di ricerca *sui* corsi erogati (ad es.: D.CDS.4.2.2). Ciò ha condotto a lavori come quelli di Gramigna et al. (2023) oppure Morselli e Orzes (2023). Tuttavia, il problema è che questo tipo di studi, ora imposto e sicuramente necessario e validante per i percorsi accademici, fatica sempre di più a trovare spazi editoriali adeguati alla propria disseminazione e promozione.

Le riviste internazionali più quotate, infatti, tendono a rifiutare indagini con-

dotte su piccoli campioni: proprio durante una revisione per una rivista Scopus edita in Svizzera, il sottoscritto – che aveva valutato positivamente uno studio multimetodo condotto in un’università nordica – ha assistito alla misera scena degli altri due revisori i quali, dissentendo con la portata originale del manoscritto proposto, lo accusavano di aver condotto una sorta di ‘ricerca della domenica’, con pochi partecipanti e dunque scarsa valenza generale dei risultati. Tali revisioni esterne, che ho avuto la fortuna di visionare accanto alla mia, erano errate non solo per il loro tono di disprezzo, ma anche perché non comprendevano che gli studiosi proponenti avevano attinto, per quella loro indagine sull’Alta Formazione, a ciò che sostanzialmente era l’intera popolazione studentesca di quel livello e di quelle discipline nell’arco di un’intera provincia.

Per coloro che ancora non sono pienamente addetti ai lavori, una singola vicenda di revisione come quella descritta potrà sembrare uno spiacevole inconveniente di natura squisitamente aneddótica. Proviamo però a rapportarla all’Alta Formazione: se la numerosità del campione diventa un discriminante per l’approvazione o meno, in sede editoriale, di un prodotto di ricerca, ciò significa che le ricerche pedagogiche sulla formazione dei dottorandi non troveranno mai spazi adeguati di espressione. Salvo la possibilità di grandi studi longitudinali (ad es., Durette et al., 2016), le attuali scuole dottorali italiane, caratterizzate senza dubbio da una certa volatilità in termini di provenienza e varietà dei candidati e dei docenti che le sostengono (Corsi, 2012), rischiano di essere marginalizzate. In altre parole, la mancanza di attrattiva [*appeal*] editoriale da parte di studi sulle attività di Alta Formazione (es.: magistrali o dottorali) li rende vittima di un giudizio ‘di maniera’: non la maniera di stesura del testo scientifico, bensì la maniera di fare scienza. E più l’esperienza pedagogica risulta verticalizzata – dalla base comune della formazione elementare fino all’unicità della singola ricerca dottorale – più si può temere una situazione in cui i risultati pedagogico-scientifici dei corsi di livello EQF 7 ed EQF 8 divengono *fondamentali* agli occhi dell’ente accreditante, ma *triviali* agli occhi di alcuni revisori scientifici, che li derubricano ad attività *di bottega* e, pertanto, di scarso valore nomotetico e universale.

Una possibile soluzione a questo potenziale *crush* che schiaccerebbe l’Alta Formazione tra il martello degli enti accreditatori e l’incudine di una revisione poco aperta a chi lavora qualitativamente e con piccoli campioni (ad es.: Bryan, Guccione, 2018) è rappresentata da nuovi paradigmi di ricerca come l’indagine post-qualitativa [*post-qualitative inquiry*] (Marcelli, Morselli, 2022; St. Pierre, 2018). Quest’ultima ha il merito di gettare le basi per una ricomprensione del fenomeno formativo senza dimenticare l’importanza delle considerazioni statistiche e senza nemmeno avvilire la dimensione valutativa di quegli apprendimenti – come appunto le competenze del dottore di ricerca – che tanto sono validi quanto più sono *singolari* e *situati*. La potenzialità è quella di un connubio tra la tanto agognata ‘maniera’, che consentirebbe ai futuri dottori di farsi ‘ascoltare’ a livello internazionale e la rivendicazione delle singolarità italiane – intendendo queste ultime in chiave di successo euristico e non come specificità dovute al provincialismo.

A fronte di questa proposta resta, naturalmente, un lavoro di tipo protocollare, che riguarda principalmente la raccolta dei dati. La cassetta degli attrezzi [*toolkit*] ideale prevederebbe, in questo caso, la stesura di diari di bordo [*journals*] da parte dei colleghi docenti, la costituzione di momenti di riflessione comuni, alimentare spirito di collegialità con cicli iterativi di revisione delle competenze (Brown, 2021), parimenti a sforzi nella pianificazione del curriculum che non si limitino a riempire le giornate dei discenti ma forniscano opportunità autentiche di crescita individuale in un contesto relativamente destrutturato.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR. (2023). *Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari: Con Note*. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti-con-NOTE_2023_02_13.pdf
- Bernstein B. L., Evans B., Fyffe J., Halai N., Hall F. L., Jensen H. S., Marsh H., Ortega S. (2014). The Continuing Evolution of the Research Doctorate. In M. Nerad, B. G. Evans (Eds.), *Globalization and its impacts on the quality of PhD education* (pp. 5–30). Sense Publishers.
- Brown K. (2021). Cultivating a ‘collegial turn’ in doctoral education. *Teaching in Higher Education*, 26(6), 759–775. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1680538>
- Bryan B., Guccione K. (2018). Was it worth it? A qualitative exploration into graduate perceptions of doctoral value. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1124–1140. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1479378>
- Bulle N. (2008). *Sociology and education: Issues in sociology of education* (N. Scott, Trans.). Lang.
- Corsi M. (2012). Introduzione: La formazione alla ricerca attraverso la ricerca. Dottorati di ricerca e Scuole dottorali di ambito pedagogico a confronto. In L. Binanti (Ed.), *La formazione alla ricerca attraverso la ricerca* (pp. 9–16). Pensa MultiMedia.
- Counihan C. (1986). Antonio Gramsci and Social Science. *Dialectical Anthropology*, 11(1), 3–9. <https://www.jstor.org/stable/29790167>
- Culture Machine (Ed.). (2018). *The Geopolitics of Open*. Post Office Press, Rope Press, and Culture Machine. <http://dx.doi.org/10.17613/M65717N1C>
- Durette B., Fournier M., Lafon M. (2016). The core competencies of PhDs. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1355–1370. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.968540>
- Fox, J. (1999). Deductivism surpassed. *Australasian Journal of Philosophy*, 77(4), 447–464. <https://doi.org/10.1080/00048409912349221>
- Friedman M. (2010). A Post-Kuhnian Approach to the History and Philosophy of Science. *The Monist*, 93(4), 497–517. <https://www.jstor.org/stable/27904165>
- Gramigna A., Boschi C., Camargo R. A. (2023). Metacognitive analysis of study habits: Representation and practices of the students. *Formazione & Insegnamento*, 21(3), 7–14. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_02
- Hanson N. R. (1965). The Idea of a Logic of Discovery. *Dialogue*, 4(1), 48–61. <https://doi.org/10.1017/S0012217300033291>
- Hollinger D. A. (1973). T. S. Kuhn’s Theory of Science and Its Implications for History. *The American Historical Review*, 78(2), 370. <https://doi.org/10.2307/1861173>

- Hull D. L. (1998). *Science as a process: An evolutionary account of the social and conceptual development of science* (Paperback ed., [Nachdr.]). University of Chicago Press.
- Jepson K. M. (2014). *An exaination of the effects of digital media on the communication of science* [Montana State University]. <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/8781>
- Kuhn T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458106.001.0001>
- Lakatos I. (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers Volume I* (J. Worrall & G. Currie, Eds.). Cambridge University Press.
- Marcelli A. M., Morselli D. (2022). Post-qualitative Inquiry and CHAT's Formative Interventions: Epistemological Legitimacy Beyond Methodological Concerns. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 211–226. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_16
- Marconi D. (2007). *Per la verità: Relativismo e filosofia*. Einaudi.
- Morselli D., Orzes G. (2023). The assessment of students' entrepreneurship competence: Results from an interfaculty event based on Google Design Sprint. *Formazione & Insegnamento*, 21(3), 15–24. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_03
- Musgrave A. (2012). Deductivism Surpassed: Or, Foxing in its Margins? *Journal for General Philosophy of Science*, 43(1), 125–132. <https://doi.org/10.1007/s10838-012-9177-1>
- Nicholson M. (2020). A Singular Experiment: Frankenstein's Creature and the Nature of Scientific Community. *Science Fiction Studies*, 47(1), 1–29. <https://doi.org/10.1353/sfs.2020.0040>
- Nordmann A. (2012). Another parting of the ways: Intersubjectivity and the objectivity of science. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 43(1), 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2011.10.005>
- Pritchett E. (2013). *The Autodidact: Constantine Samuel Rafinesque and the Limits of the Posthumanities* (3586967) [PhD Thesis, University of Louisville]. ProQuest.
- Schönbrodt F. (2019). Training students for the Open Science future. *Nature Human Behaviour*, 3(10), 1031–1031. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0726-z>
- Sollaci L. B., Pereira M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: A fifty-year survey. *Journal of the Medical Library Association : JMLA*, 92(3), 364–367.
- St. Pierre E. A. (2018). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603–608. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Vogt I. (2016). Italy [Application/pdf]. In O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez, & M. Castelló (Eds.), *Exploring European Writing Cultures: Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education* (Vol. 10, pp. 132–148). ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://digital-collection.zhaw.ch/handle/11475/1056>

Finito di stampare da
nel mese di FEBBRAIO 2024



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it