

La formazione metodologica dei ricercatori sociali in America Latina

Juan Ignacio Piovani

Aceptado para su publicación en:

Sociologia e Ricerca Sociale

ISSN 1121-1148 / ISSN e 1971-8446

(ver mail de aceptación al final del artículo)

Questo articolo è inquadrato in una línea di ricerca volta ad analizzare il ruolo della metodologia nel processo di formazione degli scienziati sociali in America Latina. I progetti legati a tale linea hanno incluso:

a) l'analisi dei piani di studio e dei programmi di formazione metodologica (obiettivi espliciti, contenuti, orientamenti teorici ed epistemologici, strategie didattiche e materiali bibliografici) di università argentine, brasiliane e messicane;

b) indagini sulle concezioni degli insegnanti specializzati e degli studenti universitari a proposito della metodología, dei processi di insegnamento e apprendimento dei metodi e il loro impiego in specifiche pratiche di ricerca in diverse istituzioni e paesi dell'America latina;

c) confronto delle strategie e delle pratiche d'insegnamento della metodología, i metodi e le tecniche di ricerca delle scienze sociali —e problemi connessi— in Argentina, Brasile e Messico.¹

In questo saggio, in particolare, intendo presentare alcune riflessioni su certe tensioni e nodi problematici circa l'insegnamento della metodologia e la formazione di ricercatori, derivate dallo studio empirico di una serie di programmi di dottorato di ricerca in scienze sociali di Argentina e Brasile.²

Risulta opportuno a questo punto introdurre qualche chiarimento circa l'uso dell'espressione 'scienze sociali', gi a che essa potrebbe interpretarsi in modi diversi. Va sottolineato che la ricerca che ha dato origini a questo saggio non ha perlustrato i dottorati in scienze sociali di tutte le discipline che potrebbero essere considerate come appartenenti a quel campo, secondo le varie classificazioni disponibili. Invece, si  

¹ Nel quadro della linea di ricerca su cui si iscrive questa presentazione, il caso brasiliano   stato indagato insieme con N. Aliano V. Ardenghi, S. Balerdi, N. Herrera, R. Iuliano, M. Massini, N. Stefoni e N. Welschinger. Il caso dell'Argentina insieme a E. Rausky e J. Santos. Il caso messicano   stato ripreso da E. Arce e O. Boix.

² In questa presentazione si riprendono certi passaggi di saggi precedenti: J. I. Piovani, R. Iuliano, N. Aliano, S. Balerdi, N. Herrera, N. Stefoni e N. Welschinger (2012); J. I. Piovani, E. Rausky e J. Santos (2012); J. I. Piovani (2013).

limitata all'analisi dei programmi di dottorato che usano esplicitamente tale espressione —cioè, 'scienze sociali'— nella propria denominazione. Questi dottorati sono gestiti tipicamente dalle Facoltà in cui si insegnano, a livello di laurea, discipline quali Antropologia, Sociologia e Scienza Politica. Altre Facoltà di scienze sociali intese in senso ampio, come quelle di Economia o Diritto, per esempio, hanno i propri programmi di dottorato disciplinari che, inoltre, non fanno parte delle più note associazioni e reti nazionali che raggruppano in Argentina e Brasile ai dottorati in scienze sociali.³

I dottorati qui analizzati appartengono a università situate nelle principali aree metropolitane del Brasile e dell'Argentina: São Paulo/Campinas, Rio de Janeiro e Buenos Aires/La Plata.⁴ Si tratta in tutti i casi di istituzioni definite come macro-università, per il gran numero di insegnanti e studenti, per la diversità di discipline scientifiche e umanistiche insegnate e per la varietà di facoltà, scuole, dipartimenti, centri di ricerca. Inoltre, questo insieme di università comprende alcune delle più prestigiose e meglio posizionate, tra quelle dell'America Latina, nei vari *ranking* internazionali che hanno proliferato negli ultimi anni.

I loro dottorati di ricerca in scienze sociali sono stati valutati molto positivamente dai rispettivi enti nazionali che si occupano della valutazione universitaria (CAPES e CONEAU⁵) e sono importanti punti di riferimento per simili programmi attivati in altri atenei della regione.

In generale, i nodi problematici sollevati qui sono legati al processo storico di istituzionalizzazione dell'insegnamento della metodologia, nonché le differenze e le particolarità che esso ha acquisito in diversi contesti nazionali ed istituzionali.

³ Per esempio l'ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) del Brasile, o la Rete dei Dottorati in Scienze Sociali del CODESOC (Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales) della Argentina. Oltre i programmi accademici "generici" in scienze sociali, nell'Associazione brasiliana sono incluse le seguenti discipline: Antropologia, Scienza Politica e Sociologia. E nel caso argentino, la Rete comprende, al di là dei dottorati in scienze sociali, che sono i più numerosi, quelli di Scienza Politica, Sociologia, Scienza della Comunicazione e Servizio Sociale.

⁴ Brasile: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC). Argentina: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

⁵ La CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) è un ente pubblico brasiliano che dal 1976 si occupa, tra le altre cose, della valutazione dei corsi di post-laurea. La CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) è l'istituzione statale argentina che, tra le altre funzioni, accredita e categorizza i programmi di post-laurea delle università pubbliche e private.

In un lavoro precedente ho descritto come la metodologia abbia acquisito una propria identità e uno spazio riconoscibile nella formazione di ricercatori sociali, per prima a livello mondiale, negli Stati Uniti negli anni 1920, poco dopo la creazione di dipartimenti e di centri universitari di ricerca sociologica.⁶ E questo perché «il lavoro accademico sempre più specializzato e professionalizzato, svolto in questi spazi istituzionali, mise in evidenza, piuttosto presto, due questioni centrali: a) le difficoltà derivate dalla mancanza di linee guida relativamente standardizzate per lo svolgimento di pratiche di ricerca empirica, e b) in relazione alla formazione delle risorse umane, i problemi legati alla trasmissione del complesso insieme di competenze coinvolte nelle indagini, che dovrebbero concretizzarsi appunto in quelle linee guida. Di conseguenza, si è gradualmente stabilita la necessità di produrre un corpo di conoscenze specifiche relative alle pratiche di ricerca (metodi, concetti, strumenti) e alle modalità per la loro trasmissione» (Piovani, 2011, p. 1-2). Così, sin dal 1920 inizia un processo di pubblicazione di testi metodologici (in forma di manuali)⁷, e l'istituzione di corsi e seminari metodologici nei programmi di studio universitari delle scienze sociali.

Dopo un periodo iniziale spesso caratterizzato come «metodologicamente pluralista», malgrado lo scarso sviluppo della “coscienza metodológica” (si veda Bulmer, 1984), intorno ai decenni di 1940 e 1950, e nel quadro di ciò che Giddens (1979) chiama “consenso ortodosso” delle scienze sociali, il corpo di conoscenze metodologiche oggettivate è stato sempre più ridotto a quello che oggi conosciamo come metodi quantitativi. E pertanto questi metodi —non per caso detti «standard» (Marradi, Archenti e Piovani, 2007)— sono stati quelli insegnati in prevalenza, se non esclusivamente, secondo il modello della sociologia accademica americana, e seguendo l'idea di un unico metodo scientifico (monismo metodologico) valido per tutti i tipi di ricerca (si veda ad esempio Lundberg, 1938; Nadel, 1949; Skinner, 1953).

Questa prospettiva metodologica allora prevalente a livello internazionale ebbe una notevole influenza nell'emergere e nella consolidazione della sociología “scientifica” in America Latina, nel decennio di 1950, in contrasto con la cosiddetta “sociología di

⁶ Ovviamente questo “primato” americano non significa che non ci siano stati interessi e contributi metodologici altrove, specie in Europa. Tuttavia, qui si sta prendendo in considerazione, in particolare, lo sviluppo della metodologia nel contesto delle istituzioni accademiche —e legato al problema della formazione universitaria in scienze sociali empiriche—, in cui le università americane (ad esempio quella di Chicago) sono stati pioniere.

⁷ Per esempio Borgadus: *Making social science studies* (1918) e *The new social research* (1926); Chapin: *Fieldwork and social research* (1920); Palmer: *Field Methods in Sociology. A student's manual* (1928); Odum e Joche: *An introduction to social research* (1929); Lundberg: *Social research* (1929); Elmer: *Social Research* (1939); Young: *Scientific social survey and research* (1939).

catedra" —di natura piuttosto filosofica e speculativa— che aveva prevalso nella regione sin dalla fine del ottocento. A questo proposito, è sufficiente ricordare l'enfasi che il sociologo italiano Gino Germani, figura chiave nel processo di istituzionalizzazione e professionalizzazione della sociologia, almeno in Argentina, diede all'insegnamento della metodologia e delle tecniche di ricerca, che a suo parere "dovevano acquisire un ruolo di particolare importanza" (Germani, 1962:36). Peraltro, per rafforzare la formazione scientifica dei sociologi, con particolare attenzione per le questioni metodologiche ed empiriche, egli promosse i contributi dei sociologi americani contemporanei, fino a quel momento poco conosciuti in America Latina. E sebbene Germani è un autore in un certo senso eclettico, che non si può ridurre linearmente ad un'unica corrente di pensiero, come sottolinea Blanco (2006), è altrettanto evidente che la sua proposta di sociologia scientifica si fonda sull'applicazione dei metodi delle scienze naturali (con cui, a suo avviso, le scienze sociali avevano soltanto una differenza di grado) alla spiegazione dei fenomeni sociali concreti, puntando alla verifica empirica delle teorie (Germani, 1962). Seguendo Damiano (2009), si potrebbe affermare che questo progetto di sociologia scientifica è stato caratterizzato, inanzitutto, dal tentativo di portare le scienze sociali dell'America Latina in linea con gli sviluppi di queste discipline a livello internazionale che, secondo Germani, negli ultimi anni avevano assistito all'emergere di scuole, dipartimenti e facoltà specializzate; all'universalizzazione dei concetti, i problemi e le teorie; e al raffinamento delle tecniche di ricerca. Inoltre, questo punto di vista era in grande misura condiviso da alcuni dei principali interlocutori accademici di Germani, come José Medina Echeverría, un'altra figura chiave nella istituzionalizzazione della sociologia latinoamericana.

Tornando schematicamente agli sviluppi della metodología a livello globale, tra la fine del 1960 e primi anni del 1970, e in un contesto di crisi del consenso ortodosso, le critiche nei confronti dell'approccio quantitativo cominciarono a moltiplicarsi, aprendosi la porta per una progressiva legittimazione delle prospettive qualitative. Prima o poi, questi sviluppi dovrebbero riflettersi sull'insegnamento universitario della metodologia.

Inoltre, e in qualche misura in linea con le critiche appena indicate, si sono riposizionati i dibattiti epistemologici e metodologici in generale. Questo perch  la visione finora dominante tendeva a sostenere una concezione rigida del processo scientifico nelle scienze sociali, concepito come una serie di passi che, in definitiva, avrebbero consentito il controllo «impersonale / oggettivo» di ipotesi descrittive o

esplicative dei fenomeni sociali, in linea con quello che Outhwaite (1987) chiama «visione standard» della scienza e che, nelle scienze naturali, viene realizzato (dal punto di vista metodologico) dalla sperimentazione (Marradi, Archenti e Piovani, 2007).

Da un'altra parte, questa concezione restrittiva della metodologia tendeva ad oscurare i processi storici di costruzione dei concetti e degli strumenti della ricerca, e a ridurre al minimo l'importanza dei loro fondamenti ontologici ed epistemologici. Di conseguenza, le differenze concettuali tra 'metodologia', 'metodo' e 'tecnica' si erano sbiadite, e questi termini venivano usati sempre più in modo intercambiabile, come ha denunciato Marradi (2002), assimilandogli generalmente all'idea di «sequenza prevedibile di passi invariabili» e con un forte orientamento tecnico.

Tuttavia, in linea con le critiche a queste concezioni riduzioniste, alcuni autori hanno più recentemente cercato di recuperare per la metodologia suo senso etimologico: «studio o riflessione sui metodi», definendo quest'ultimo —sempre d'accordo con l'etimologia— come i «percorsi» riconosciuti dalla comunità scientifica per costruire conoscenze, e le tecniche come le «procedure formalizzate» che permettono un compito specifico nel processo di ricerca (*ibidem*). Anche se la distinzione tra metodi e tecniche non è del tutto chiara, è stata stabilita, almeno, una differenza gerarchica secondo la quale i primi sono più generali e astratti che quest'ultime (Kaplan, 1964).

Prendendo in considerazione questi antecedenti, non sorprende che una questione centrale nell'insegnamento della metodologia sia stata la definizione stessa del suo oggetto: che cosa dovrebbe essere insegnata in un corso di metodologia? In effetti, intanto la metodologia, come sostiene Marradi (2002), occupa la porzione centrale di un *continuum* di analisi critica fra lo studio delle ipotesi epistemologiche che rendono possibile la conoscenza sociale e le tecniche di ricerca (nel senso di Gallino, 1978), è stato persistente il problema della operativizzazione dei suoi contenuti. A volte i corsi nominalmente definiti come metodologici si orientano verso le questioni puramente epistemologiche, non collegate a specifiche pratiche di ricerca. In molte altre occasioni questi corsi puntano alle tecniche (di solito quelle statistiche), senza problematizzare il loro rapporto con prospettive teoriche ed epistemologiche, e senza riconoscere adeguatamente il carattere strumentale delle tecniche nell'ambito di una strategia metodologica che le contiene ma anche le trascende.

Un'altra conseguenza di questi processi storici è stato, in certi contesti, il progressivo rifiuto della formazione metodologica *tout court*. Quella quantitativa per esprimere una concezione della scienza sociale che si riduce alla sociografia (Ferrarotti, 1983), e che

da luogo, secondo la sua critica più radicale, ad una rappresentazione riduzionista ed artificiale della realtà sociale. E quella qualitativa per concepirla come refrattaria di qualsiasi insieme di regole fisse: intanto gioco di linguaggio che dipende decisamente della conoscenza personale e tacita (nel senso di Polanyi, 1958), la metodologia qualitativa non può —né potrà— diventare un semplice set di saperi tecnici, cioè oggettivati ed impersonali, che possano insegnarsi in un corso universitario formale. Ma non tutti sono d'accordo con questa visione e, in questi ultimi anni sono notevolmente aumentati gli sforzi di coloro che credono nella possibilità di sistematizzare gli aspetti metodologici della ricerca qualitativa. Una prova di questo è la proliferazione di testi specialistici sui metodi qualitativi (in diverse lingue) e la sistematica introduzione dell'insegnamento di questi metodi nei piani di studio delle scienze sociali.

Un altro problema che ha avuto —e continua ad avere— impatto nella formazione metodologica riguarda i vari modi di definire lo status stesso della Metodologia. In alcuni casi, essa è stata definita come un campo delimitato, nel senso di Bourdieu, o anche come una disciplina o una sotto-disciplina delle scienze sociali (si veda Cohen *et al.*, 2008). Altre volte la si riconosce semplicemente come un insieme di saperi specializzati, ausiliari e trasversali, cioè applicabili nei vari campi della scienza, al di là delle specificità di ciascuno di essi.

I modi particolari di risolvere i problemi fondamentali e le tensioni descritte fin qui hanno dato origine —in materia di formazione metodologica— a diverse tradizioni. Esse possono essere pensate come parte di un *continuum* i cui poli rappresentano, da un lato, l'idea della metodologia come campo specifico, definito da un insieme di conoscenze oggettivate che possono essere trasmesse *per se*, indipendentemente delle pratiche di ricerca. Nell'altro polo, l'identità metodologica svanisce e le sue conoscenze restano sussunte nelle pratiche: "a far ricerca si impara ricercando" e pertanto non si possono né si devono tenere corsi formali di metodologia, in astratto. Invece, la formazione dei futuri ricercatori richiede l'immersione in esperienze d'indagine sotto la guida di un *tutor* competente nella materia. In definitiva, i ricercatori acquisiranno le competenze necessarie tramite questo processo molto particolare di socializzazione secondaria "tutorializzata."

Si possono notare, a questo punto, i rischi che comportano entrambe queste tradizioni, almeno nelle loro versioni più estreme. Da un lato, la possibilità che la conoscenza metodologia diventi puramente speculativa, e pertanto sterile, incapace di orientare adeguatamente le pratiche di ricerca. Dall'altro, la tendenza a riprodurre forme

di ricerca che trascurano la riflessione critica sulle decisioni metodologiche che rendono possibile la costruzione della conoscenza, rafforzando così una pratica scientifica «normale» (nel senso di Kuhn, 1962). Tali rischi, così definiti, presentano una certa analogia con quanto segnalato da Bruschi (1991) riferendosi alla tensione della metodologia tra i poli epistemologico e tecnico (si veda sopra): se la metodologia abbandona la dimensione epistemologica si riduce a una tecnica che ormai non controlla intellettualmente, ma se trascura il lato tecnico diventa una riflessione filosofica pura sulle scienze sociali, incapace di influenzare le attività di ricerca.

Inoltre, vale la pena di ricordare che tutte le questioni qui descritte acquisiscono una particolare importanza in contesti periferici, nel quadro di quello che viene definito come «dipendenza accademica». A questo proposito, è importante considerare come siano state ricevute nell'America Latina le idee metodologiche chiave, ma anche come si manifesta in questa sede —quella della conoscenza metodologica— la divisione internazionale del lavoro accademico che, come afferma Alatas (2003), assegna alla periferia il lavoro di raccolta di dati, mentre gli esperti delle istituzioni centrali producono le teorie e le tecniche di raccolta e analisi. Inoltre, e legato al problema precedente, si è discusso se le conoscenze metodologiche prodotte in istituzioni accademiche dei paesi sviluppati possono essere considerate universalmente valide, e quindi applicabili allo studio di qualsiasi problema sociale in qualsiasi contesto temporale e spaziale. Negli ultimi anni, appunto, sono emerse in America Latina varie critiche sulla presunta inadeguatezza dei metodi tradizionali delle scienze sociali per capire i processi sociali emergenti del Terzo Mondo (Zemelman, 2001; Delgado Ruiz *et al.*, 2012; Gallegos Ramírez, 2012). Queste critiche replicano —in campo metodologico— i più noti dibattiti circa l'universalità della teoria sociologica (si veda Sztompka 2011), che avendo avuto origine nei paesi del nord dovrebbe essere anche il punto di riferimento per studiare la realtà sociale in contesti meno sviluppati, nascondendo il fatto che anche quella teoria risponde a condizioni di produzione specifiche e a realtà e processi sociali e storici non necessariamente universali o universalizzabili.

In relazione agli sviluppi storici e le tensioni intorno alla metodologia finora delineate emergono varie domande: tra le altre, che grado di istituzionalizzazione hanno i corsi metodologici nei dottorati in scienze sociali in America Latina? Che concezioni sono prevalenti in quei corsi? Come si presenta nella formazione metodologica il tradizionale dibattito qualitativo / quantitativo? Come sono state ricevute e reinventate le

idee metodologiche sviluppate nei principali centri di produzione del sapere? Come vengono prodotti e riprodotti, nel contesto della socializzazione secondaria, significati condivisi circa ciò che é (o dovrebbe essere) il fare ricerca sociale? Come e perché vengono legittimate determinate pratiche di ricerca, mentre si delegittimano altre? Qual è il rapporto tra le forme di insegnare la metodologia in America Latina e la logica della divisione internazionale del lavoro scientifico?, tra le altre.

Non tutti questi interrogativi saranno affrontati in questo saggio. Ma essi delimitano un'insieme di problemi fondamentali relativi alla formazione metodologica delle nuove generazioni di scienziati sociali in America Latina intorno ai quali si vuole riflettere.

I diversi modi di risolvere questi problemi fondamentali, nell'ambito dei programmi universitari, hanno dato origini a tradizioni che —come osservato in precedenza— definiscono un *continuum* delimitato tra due poli opposti.

Mentre nessuno dei casi analizzati nella ricerca empirica su cui si basa questo saggio può essere considerato un tipo puro, in generale si può affermare che i dottorati argentini si sono orientati tradizionalmente verso il primo polo (cioé, l'insegnamento di contenuti metodologici di per sé), mentre i brasiliani si sono avvicinati al secondo polo (formazione in pratiche di ricerca, indipendentemente dalla istruzione metodologica scolarizzata). Infatti, i programmi argentini hanno posto maggior peso relativo sui corsi formali di metodologia e i brasiliani, nel frattempo, danno molto più spazio alle esperienze investigative.

Peraltro, i casi studiati sono lontani dalle posizioni più estreme. Al contrario, si è osservato un chiaro tentativo di superare l'antagonismo tra «formazione speculativa e teoretica» e «istruzione nelle pratiche» (indipendente dalla formazione in tecniche di ricerca e/o dalla riflessione metodologica su tali pratiche di ricerca). In questo senso, nel caso brasiliano si è registrato, negli ultimi anni, una maggiore presenza di corsi metodologici, e in quello argentino uno spazio crescente per la discussione dei progetti dei dottorandi e di *follow-up* delle loro indagini (in particolare sotto la forma di *workshops*).

Un aspetto comune della formazione metodologica che offrono tutti i dottorati analizzati è che essa tende a concentrarsi nelle fasi iniziali del percorso accademico, come parte di una strategia di articolazione verticale tra un modulo scolarizzato (con corsi formali di diverso tipo) e un altro modulo più orientato alla ricerca. Sia che si concepiscano esplicitamente come programmi integrati di master/dottorato, o si organizzino attorno ad un ciclo introduttorio/di formazione iniziale ed altro di

ricerca/approfondimento, si segue lo stesso criterio: la formazione strutturata precede lo sviluppo di un progetto di ricerca e la successiva redazione della tesi.

In questo senso, i seminari metodologici specifici tendono a piazzarsi nel curriculum dei master (o nel ciclo iniziale dei dottorati quando quest'ultimi non si articolano con un master precedente), anche se con sfumature: in alcuni casi la formazione metodologica è un requisito obbligatorio, mentre in altri essa fa parte dell'offerta di seminari elettivi. Nel complesso, i dottorati argentini hanno maggiori requisiti obbligatori per la formazione metodologica e offrono anche un numero più elevato di corsi a scelta di specializzazione in questo indirizzo. Al contrario, la presenza di seminari metodologici è relativamente scarsa nei dottorati brasiliani, a differenza di quanto accade nella formazione universitaria di laurea, secondo quanto indicato da Vilas Boas (2003) e da Gugliano e Robertt (2010). Questo probabilmente si deve alla supposizione che gli studenti arrivino al dottorato con conoscenze metodologiche consolidate, ottenute nei corsi a laurea.

Nei piani di studio di tutti i casi analizzati si osserva qualche riposizionamento dei metodi quantitativi, superando —almeno in apparenza— la stigmatizzazione prevalente nel periodo che Pawson (1995) chiama «*methodolatry*», per spiegare le fasi storiche del classico dibattito quantitativo/qualitativo. Tuttavia, questo non può essere considerata una svolta rispetto a quel tradizionale antagonismo, perché le aree curriculari vengono spesso definite in termini dell'opposizione quantitativo/qualitativo, e anche perché nei programmi specifici di metodologia molto raramente si evidenziano contenuti legati alla complementarità / articolazione metodologica, o a la superazione di quel dibattito.

Questa classificazione dei corsi come quantitativi o qualitativi riproduce la situazione descritta da Gugliano e Robertt (2010) riferendosi alla formazione universitaria di laurea in Brasile, e che risulta valida anche per l'Argentina. Ma, in linea con un suggerimento di questi autori, questa organizzazione didattica della metodologia non sembra rispondere ad una posizione epistemologica inflessibile, che ritiene ciascun metodo come organico a paradigma incommensurabile (si veda Bryman, 1988). Invece, la situazione potrebbe essere meglio caratterizzata in termini di ciò che Pawson (1995) chiama «pluralismo pragmatico».

Per quanto riguarda i metodi qualitativi, i piani di studio e l'offerta di seminari elettivi evidenziano che, sempre in termini relativi, la loro presenza formale è più diffusa nei dottorati argentini. Inoltre, essi esibiscono una maggiore varietà di approcci e strategie: corsi sui metodi etnografici, storie di vita, analisi del discorso, ecc. Nel caso

del Brasile l'offerta di seminari qualitativi non è solo più scarsa, ma di solito limitata agli approcci classici dell'antropologia sociale.⁸ Questa situazione solleva interrogativi e paradossi, perché in contrasto con il forte interesse per la ricerca empirica basata su approcci qualitativi osservato nei progetti di tesi degli studenti e in molte delle ricerche intraprese nei centri e laboratori collegati ai dottorati.

Infine, un altro aspetto degno di nota, cui si è già accennato qualche paragrafo sopra, è la maggiore attenzione dedicata dai dottorati brasiliani alle esperienze pratiche e di ricerca. Questo può essere uno dei fattori che spiegano il più alto tasso di finalizzazione dei percorsi dei dottorandi brasiliani rispetto a quelli dell'Argentina.

Inoltre, la minore o maggiore presenza di corsi formali metodologici nei programmi scolastici pare correlata con la situazione della metodologia, come campo di conoscenze specifiche, nei contesti istituzionali in cui si sviluppano i dottorati analizzati. Nel caso del Brasile, nonostante la diversità di centri di studi e di linee di ricerca svolte nel quadro dei dottorati, non ci sono trovati centri impegnati specificamente nella problematizzazione teorica ed empirica di oggetti metodologici. D'altra parte, in diversi atenei argentini con programmi di dottorato in scienze sociali, sono presenti centri di ricerca specializzati in metodologia e, quindi, non dovrebbe sorprendere che i loro membri favoriscano la presenza sistematica di corsi metodologici nei rispettivi piani di studio.

Questo grado di formalizzazione e istituzionalizzazione degli studi metodologici può essere la chiave per capire la maggiore presenza relativa di letteratura specialistica di autori locali nel caso argentino. Nei corsi metodologici dei dottorati del Brasile, invece, la letteratura specifica d'origine nazionale è scarsa, e i testi di autori locali si usano generalmente per illustrare i vari temi con esempi tratti da ricerche empiriche. Le questioni epistemologiche, metodologiche e tecniche vengono affrontate con letteratura straniera, con qualche propensione agli autori americani, per gli aspetti tecnici, e a quegli europei per i fondamenti teorici ed epistemologici della ricerca sociale. È chiaro che anche nei dottorati argentini si utilizza la classica letteratura metodologica ed

⁸ Questa affermazione si basa, come detto all'inizio dell'articolo, sull'analisi dei piani di studio e dei *sylabuses* dei corsi metodologici. Nei saggi citati in nota 2 si possono trovare maggiori particolari. Ciò nonostante, risulta opportuno segnalare che quell'analisi ha permesso di individuare tutti i corsi obbligatori e i seminari elettivi offerti negli ultimi anni nei dottorati studiati. Inoltre, si ha considerato la loro carica oraria, le tematiche proposte, le modalità di valutazione degli apprendimenti, la bibliografia utilizzata, ecc.

epistemologica europea e nordamericana, ma c'è pure una consistente presenza di opere di autori locali e, in misura minore, di altri autori latinoamericani.

Riferimenti bibliografici

S.F. Alatas (2003), «Academic Dependency and the Global Division of Labor in the Social Sciences», *Current Sociology*, 51, 6, pp. 599-613. Doi: 10.1177/00113921030516003

A. Blanco (2006), *Razón y Modernidad. Gino Germani y la sociología en Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

E.S. Bogardus (1918), *Making Social Science Studies*, Los Angeles, Jesse Ray Miller Press.

E.S. Bogardus (1926), *The New Social Research*, Los Angeles, Jesse Ray Miller.

A. Bruschi (1991), «Logica e metodologia», *Sociologia e ricerca sociale*, 35, pp. 30-55

A. Bryman (1988), *Quantity and quality in social research*, London, Routledge.

M. Bulmer (1984), *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*, Chicago, University Press.

S.F. Chapin (1920), *Field Work and Social Research*, New York, Appleton-Century.

N.R. Cohen, (coordinatore) *et al.*, 2008, *Problematizando la metodología de la investigación como campo disciplinar*, in N.R. Cohen e J.I. Piovani (ed), *La metodología de la investigación en debate*, La Plata, Edulp – Eudeba.

F. Damiano (2009), «Enseñando a investigar: Gino Germani y la sociología científica». *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* 13, XII, pp. 1-20.

H. Delgado Ruiz *et al.* (2012), «El presente como desafío del investigador: hábitats, trincheras y bunkers ante las emergencias sociales», *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 2, pp. 4-22.

M. C. Elmer (1939), *Social Research*, New York, Prentice Hall.

F. Ferrarotti (1983), *Prefazione*, in F. Citarella, *La sociologia come scienza del singolare. Note sul metodo biografico*, Palermo, Mazzone.

M. Gallegos Ramírez (2012), «La descolonización del pensamiento como problema: algunos desafíos epistémicos», *Conciencia Histórica y Presente*, 1, pp. 12-25.

L. Gallino (1978), *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET.

G. Germani (1962), *La sociología científica*, México, UNAM.

A. Giddens (1979), *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in sociological analysis*, London, Macmillan.

A. Gugliano e P. Robertt (2010), «La Enseñanza de las Metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil», *Cinta de Moebio*, 38, pp. 61-71

A. Kaplan (1964), *The Conduct of Inquiry*, San Francisco, Chandler.

T. Kuhn (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University Press.

- G.A. Lundberg (1929), *Social research*, New York, Longmans, Green & Co.
- G.A. Lundberg (1938), «The Concept of Law in the Social Sciences», *Philosophy of Science*, 2, pp. 189-203.
- A. Marradi (1981), «Misurazione e scale: qualche riflessione e una proposta», *Quaderni di Sociologia*, XXIX, 4, pp. 595-639
- A. Marradi (2002), «El método como arte», *Papers. Revista de Sociología*, 67, pp. 107-127
- A. Marradi, N. Archenti e J.I. Piovani (2007), *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Emecé.
- S.F. Nadel (1949), *The Foundations of Social Anthropology*, London, Cohen & West.
- H.W. Odum e K. Jocher (1929), *An Introduction to Social Research*, New York, Holt.
- R. Outhwaite (1987), *New philosophies of Social Science: realism, hermeneutics and critical theory*, Basingstoke, Macmillan.
- V.M. Palmer (1928), *Field studies in sociology: a student's manual*, Chicago, University Press.
- R. Pawson (1995), «Quality and Quantity, Agency and Structure, Mechanism and Context, Dons and Cons», *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 47, 5-48.
- J.I. Piovani (2011), «La metodología de las ciencias sociales como campo de interés intelectual en America Latina», *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 1, pp. 1-7.
- J.I. Piovani, R. Iuliano, N. Aliano, S. Balerdi, N. Herrera, N. Stefoni e N. Welschinger (2012), *La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Brasil*, in J.M. Castellanos, J.I. Piovani e M.T. Carreño (eds.), *Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas. Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Manizales, RedMet - UManizales – Ucaldas.
- J.I. Piovani, E. Rausky e J. Santos (2012), *La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Argentina*, in M. Prati (ed.), *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, FaHCE-UNLP.
- J.I. Piovani (2013), «Tendencias actuales en la enseñanza de la metodología en doctorados en ciencias sociales de Argentina y Brasil», presented at *I Coloquio Internacional "El estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales en América Latina"*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- K. Polanyi (1958), *Personal Knowledge. Towards Post-Critical Philosophy*, London, Routledge & Kegan Paul.
- B. F. Skinner (1953), *Science and Human Behavior*, Glencoe, Free Press
- P. Sztompka (2011), «Another sociological utopia», *Contemporary Sociology*, 40, 4, pp. 388-404.
- G. K. Vilas Boas (2003), «Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais», *Tempo Social*, 15, 1, pp. 45-62.
- P. Young (1939), *Scientific social survey and research*, New York, Prentice Hall.
- H. Zemelman (2001), «Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas», presented at Universidad de la Ciudad de México, Mexico DF, 10 novembre.

Entrada Vaciar (x) Redactar Carpetas Buscar Traer Opciones ¿Problemas? Ayuda Salir Abrir carpeta **Entrada**

Presidencia UNLP
Correo (24)
Organización
Información
Identidad
Opciones
Salir

Entrada: [SR] Decisione dell'editor su La formazione metodologica dei ricercatori sociali in America Latina (5595 de 5615)

Marcar como: Trasladar Copiar Este mensaje a Regresar a Entrada (k)

Eliminar Responder Reenviar Redirigir (g) Ver conversación Lista negra Lista blanca Origen del mensaje Guardar como (w) Imprimir Cabeceras

Fecha: Fri, 25 Jul 2014 10:30:59 +0200 [25/07/14 05:30:59 ART]
De: Enzo Campelli <enzo.campelli@uniroma1.it>
Para: Dr. Juan Ignacio Piovani <juan.piovani@presi.unlp.edu.ar>

Asunto: [SR] Decisione dell'editor su La formazione metodologica dei ricercatori sociali in America Latina

Gentile Dr. Juan Ignacio Piovani,

abbiamo raggiunto una decisione riguardo alla Sua submission a Sociologia e ricerca sociale: "La formazione metodologica dei ricercatori sociali in America Latina".

La proposta sarà pubblicata sulla nostra rivista nella forma attuale o in seguito a un minimo lavoro di editing.

Enzo Campelli
enzo.campelli@uniroma1.it

Sociologia e ricerca sociale
http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/sr

Eliminar Responder Reenviar Redirigir (g) Ver conversación Lista negra Lista blanca Origen del mensaje Guardar como (w) Imprimir Cabeceras

Marcar como: Trasladar Copiar Este mensaje a Regresar a Entrada (k)