



**Anno XIV, Numero 44
dicembre 2024**

IL DOTTORATO DI RICERCA COME METODO DI EDUCAZIONE E FORMAZIONE

PHD AS EDUCATIONAL AND TRAINING METHOD

**Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento**



Anno XIV, Numero 44 – dicembre 2024

IL DOTTORATO DI RICERCA COME METODO DI EDUCAZIONE E FORMAZIONE

PHD AS EDUCATIONAL AND TRAINING METHOD

Editors: Vanna Boffo e Claudio Melacarne

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore Emerito (Fondatore)**Giuseppe Bertagna****Direttore****Andrea Potestio** – Università di Bergamo**Comitato Editoriale****Cristiano Casalini** – Boston College**Anna Maria Falzoni** – Università di Bergamo**Sabine Kahn** – Libera Università di Bruxelles**Didier Moreau** – Université Paris 8**Luca Oliva** – University of Houston**Adolfo Scotti di Luzio** – Università di Bergamo**Consiglio scientifico**

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest – Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University – USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 – Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D’Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D’Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Walędziak** (University of Bialystok – Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau – Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malvasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University – USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell’Egeo – Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Rosaria Capobianco, Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Alice Locatelli, Arianna Taravella

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell’elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti.

INDICE**Contributi**

- Il dottorato di ricerca e la doppia transizione. Una introduzione
PhD and the Double Transition. An Introduction
(V. Boffo, C. Melacarne) 5
- Dimensioni pedagogiche della progettazione formativa nei dottorati di ricerca
Pedagogical Dimensions of Training Design in Doctoral Programmes
(A. Porcarelli) 17
- Assicurazione della qualità nei dottorati: una questione strategica
Quality Assurance in Doctoral Programs: A Strategic Issue
(F. Togni) 31
- L'introduzione del dottorato di ricerca nell'ordinamento universitario italiano tra
suggerimenti internazionali e riforme mancate
*The Introduction of Ph.D. Programs in the Italian Higher Education System:
International Influences and Failed Reforms*
(A. Mariuzzo) 46
- Epistemologie personali e identità di ruolo nei nuovi modelli di dottorato
di ricerca
Personal Epistemologies and Role Identity in the New PhD Models
(R. Cera) 60
- La trasformazione del dottorato di ricerca. Prospettive e opportunità
PhD in Transition. Prospects and Opportunities
(P. Bertuletti) 79
- Formare le competenze didattiche dei dottorandi: un'esperienza all'Università di
Napoli Federico II
*Training the Teaching Competences of Doctoral Students: an Experience at the
University of Naples Federico II*
(R. Capobianco) 88

- Il ruolo formativo del *supervisor* nei corsi di dottorato. Tra qualità dei processi e percorsi di innovazione
The Formative Role of the Supervisor in PhD Courses. Between Process Quality and Innovation Pathways
(D. Robasto, S. Natali) 101
- Il dottorato come percorso di alta formazione terziaria.
Riflessioni pedagogiche a partire da alcuni percorsi di dottorato presso l'Università degli Studi di Bergamo
The PhD as a Path to Higher Tertiary Education. Pedagogical Considerations Starting from some PhD Courses at the University of Bergamo
(A. Potestio, A. Taravella) 120
- La cura pedagogica del corpo: una prospettiva *lifelong*
The Pedagogical Body Care: a Lifelong Perspective
(V. Agosti, A. Borgogni) 139
- Tecnologie di IA per la formazione dottorale. Indagine sulle percezioni dei dottorandi sul metaverso
AI technologies for Doctoral Training. Investigating Doctoral Students' Perceptions of the Metaverse
(L. Agrati) 148
- Validazione italiana della *Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)*
Italian Validation of the Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)
(A. Di Vita, C. Ugarte Artal) 160
- Recensioni**
- G.A. Toto, *Verso 1 Meta. Traiettorie di Pedagogia Sperimentale. Ricerca empirica per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2024.
(D. Lorusso) 192

Il dottorato di ricerca e la doppia transizione. Una introduzione

PhD and the Double Transition. An Introduction

VANNA BOFFO, CLAUDIO MELACARNE*

La Formazione alla ricerca

Il tema del numero in oggetto riguarda un argomento dibattuto nella comunità scientifica, in maniera minore, rispetto a quanto si indaghi, in ambito pedagogico-educativo, sui Corsi di Studio dell'area della formazione. Sul Dottorato di Ricerca, la letteratura è più contenuta e l'interesse del terzo livello della formazione è parzialmente amplificato dalle nuove normative che, nell'arco degli ultimi tre anni lo hanno investito.

Il Dottorato di ricerca in Italia, previsto nel sistema universitario italiano dalla legge delega 21 febbraio 1980, n. 28, e istituito dal Decreto Ministeriale del 5 giugno 1982, è relativamente giovane in comparazione con quanto avvenuto nel mondo anglosassone. I percorsi dottorali sono stati attivati solo nel 1983. Attualmente, l'anno accademico 2024-2025 prevede l'avvio del XL ciclo.

Con il Processo di Bologna, invece, che nasce nel 1999 come accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'Istruzione superiore, prende avvio l'idea di una grande area dell'Alta Formazione Europea. L'iniziativa era stata lanciata alla Conferenza dei Ministri dell'istruzione superiore europei, sottoscritta a Bologna nel giugno 1999, ispirata dall'antecedente incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998 e suggellata con la Dichiarazione della

* Vanna Botto e Claudio Melacarne hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare: Vanna Boffo ha curato il paragrafo 1 'La Formazione alla ricerca', il paragrafo 2 'Il Dottorato di ricerca in trasformazione' e il paragrafo 3 'Dottorati PON, Dottorati Industriali, Dottorati PNRR'; Claudio Melacarne ha curato il paragrafo 4 'Ri-leggere il Dottorato in Italia'.

Sorbona del 1998. L'importanza del Processo di Bologna risiede proprio nella decisione di costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore fondato su principi e criteri condivisi tra i Paesi firmatari.

L'Italia ha rivoluzionato il proprio sistema accademico nell'arco degli ultimi venticinque/trenta anni; la legislazione, seguita a un impegno politico di rinnovamento e trasformazione dell'Accademia italiana, ha modellato un impianto normativo innovativo. Luci e ombre hanno accompagnato tale cambiamento, tuttavia, non può essere disconosciuto quanto di rilevante è stato perseguito. I punti fondamentali che hanno costituito la base per lo sviluppo del terzo livello della formazione superiore possono essere considerati: 1) libertà accademica, autonomia istituzionale e partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore; 2) qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale; 3) incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti; 4) sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore; 5) massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati; 6) considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica; 7) apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo.

Tutti gli aspetti richiamati hanno caratterizzato l'evoluzione del sistema universitario.

In tale contesto, il Dottorato di ricerca, come terzo livello della formazione accademica, ha mantenuto un rapporto stretto con il sistema precedente al Processo di Bologna e, solo recentemente, sono state introdotte norme che lo stanno radicalmente movimentando.

Nella trasformazione normativa a cui l'Università italiana è stata sottoposta, il Dottorato è l'ultimo livello che ancora pare avere, al proprio interno, le tracce di un sistema tradizionale di formazione universitaria. La presenza di due modelli si è mantenuta fino ad oggi, anche a seconda delle aree disciplinari, per questo motivo siamo di fronte al modello *tradizionale*, di natura patrimonialistica, basato sui rapporti personali tra professori e studenti (Ballarino, 2021, p. 11) e a quello *moderno*, di natura razionale, in cui professori e studenti sono entrambi vincolati all'osservanza di norme e regole e a obiettivi comuni definiti dai piani di formazione e dal medesimo istituto del dottorato.

Questo passaggio, dal tradizionale al moderno, dalla lunga durata, ha investito il Dottorato come anche l'Università, nel suo complesso, al momento in cui, dagli anni Ottanta del Novecento, è diventata istituzione di massa.

I due modelli rappresentano due modi completamente differenti di intendere la formazione alla ricerca e sono ben diversi dai due modelli di Università che nel mondo anglosassone sono definiti dal modello alla Von Humboldt e dal modello alla Von Neumann.

Le differenze fra i due modelli sono consistenti e rappresentano due diversi modi di guardare il mondo universitario e le persone che al suo interno vi lavorano. Nel modello tradizionale, la logica organizzativa che soggiace al Dottorato è quella di un processo di inserimento di soggetti, i dottorandi, che vengono scelti dal *maestro*, più spesso un professore ordinario che li forma a propria immagine. Il numero è relativamente basso e il reclutamento avviene per contatti interni o per conoscenze di settore. Il percorso termina con un lavoro di tesi originale e approfondito, laddove la borsa dottorale è, in genere, quella erogata dall'Università di appartenenza attraverso i fondi ministeriali per la ricerca dottorale. Gli esiti di questo percorso sono quelli di un avvio alla carriera accademica. Di contro, il Dottorato moderno si attesta su norme e regole a cui tutti devono sottostare, i dottorandi come i professori. La selezione è pubblica e impersonale, la valutazione avviene in itinere e la tesi può anche essere il frutto di alcune pubblicazioni già accettate dalla comunità internazionale presentate come studi successivi. La borsa dottorale può avere origini diverse e il percorso formativo è integrato all'interno di vere e proprie *Doctoral Schools*.

Il Dottorato di ricerca in trasformazione

La trasformazione dell'Istituto del Dottorato di ricerca in Italia è stata sostenuta da forti necessità economico-strutturali. La crescita della formazione post-laurea è stata spinta dalla domanda di competenze proveniente dalla knowledge economy (o a essa attribuita), e dalle politiche pubbliche, che per rispondere a questa domanda aumentano gli investimenti nella formazione dottorale, o creano incentivi per maggiori investimenti privati. L'aumento dell'importanza della ricerca e sviluppo nell' "economia della conoscenza" (Powell e Snellman 2004) ha accresciuto la domanda di personale altamente qualificato negli ambiti scientifico, tecnologico, della comunicazione e non solo (Garcia-Quevedo et al. 2012). Sicuramente, è accaduto in Italia, come nel resto d'Europa e in tutto il mondo a forte trazione industriale che si sia alzata la domanda di competenze elevate nel mondo del lavoro: sia negli Stati Uniti che in Europa la componente

dell'occupazione che più si espande è quella a più alta qualificazione e a più alto reddito (Autor e Dorn 2013; Oesch 2013).

Proprio per fare in modo che potesse essere formata una nuova classe di portatori di alte competenze è stata incentivata, prima, finanziata poi, una crescita del Dottorato di ricerca che potesse permettere la costruzione di competenze in ogni settore della conoscenza. I Dottorati di ricerca hanno iniziato a rivestire un ruolo molto importante proprio grazie alla richiesta espressa dal mondo del lavoro che per venire incontro a questa domanda, hanno investito risorse ingenti, assumendo che le competenze richieste dai mercati del lavoro contemporanei siano create da una formazione accademica di alto livello come quella dei dottorati di ricerca (OECD 2010). Questa riflessione è particolarmente interessante per le aree educativo-formative che, tradizionalmente, hanno formato Dottori di ricerca per le istituzioni scolastiche e che hanno attratto studenti di dottorato proprio dalle professioni scolastiche. Il rinnovamento dei percorsi dei Dottorati pedagogici transita anche dall'ampliamento delle opportunità di ricerche che coniughino la necessità di indagini teoretiche con bisogni emergenti dal mondo del lavoro e, dunque, dal mondo delle professioni.

In aggiunta agli aspetti precedentemente considerati, l'aumento del numero di laureati, particolarmente forte a partire dagli anni Novanta del Novecento, soprattutto in Europa (Schofer e Meyer 2005) ha creato situazioni di eccesso di personale rispetto alle scarse offerte di lavoro, cosa che ha diminuito i costi-opportunità (costi indiretti) della scelta di seguire un corso dottorale, creando quello che per diplomati e laureati di primo livello è stato chiamato "effetto-parcheggio" (Barbagli 1982): i giovani preferiscono rimanere nelle scuole e nelle università, in attesa che arrivino migliori opportunità occupazionali.

Il sistema tradizionale basato sulla cooptazione e sulla formazione per affiancamento può essere sostenuto in un contesto a piccoli numeri, limitato nella gestione delle persone e con un forte controllo sui soggetti coinvolti. Quando i numeri crescono non è più possibile seguire gli studenti o i dottorandi con la cura tayloristica del mentore, ciò comporta il fatto di essere sempre meno attenti alla effettiva capacità di poter scegliere la persona più capace e migliore dal punto di vista della ricerca.

Quando il sistema si espande, la circolazione diretta e informale delle informazioni non è più possibile, e si allenta l'efficacia dei vincoli della reputazione contro comportamenti opportunistici da parte dei professori. È quindi necessario, se si vuole mantenere la credibilità del sistema nei confronti dell'esterno (che comprende sia lo stato o i privati che finanziano,

che gli studenti che vorrebbero diventare professori e le loro famiglie) che venga garantita la qualità del personale, sia in entrata che in uscita. Di qui, dunque, un'esigenza di trasparenza e responsabilità, che spinge a formalizzare e standardizzare le procedure di reclutamento, selezione, formazione e valutazione finale. La formalizzazione, infatti, non è opportuna solo per l'organizzazione delle attività di insegnamento e apprendimento, ma anche per via della necessità di certificare la preparazione dei laureati per i processi di reclutamento nel mercato del lavoro: anche in questo caso quando i numeri crescono e non è più possibile la comunicazione diretta tra professori e potenziali datori di lavoro, si pongono problemi di asimmetria informativa e opportunismo simili a quelli appena discussi. Per una serie di circostanze storiche, il sistema di istruzione americano è stato il primo a raggiungere la dimensione critica, a livello post-laurea, che rende necessaria l'evoluzione dal modello tradizionale a quello moderno [...]. Quando la dimensione critica è stata raggiunta anche dai sistemi europei, più o meno con gli anni Novanta del Novecento, anche qui si è avviata l'evoluzione verso il modello moderno (Ballarino, 2021, p. 20-22).

La situazione descritta sopra è effettivamente osservabile nei nostri Dottorati italiani. Siamo a metà strada della grande trasformazione, le norme ci impongono regole sempre più stringenti, ma ancora il clima che si respira è quello del modello tradizionale. Certo, il rinnovamento è avviato e non torneremo mai più indietro, ma ancora possiamo dire che il processo sia non-concluso.

Dottorati PON, Dottorati Industriali, Dottorati PNRR

La trasformazione del Dottorato successiva all'ampliamento dell'offerta formativa universitaria, la massificazione dei dottorati, al pari della crescita esponenziale dell'offerta formativa accademica, ha imposto una riflessione seria sulla transizione al lavoro dall'Università alle nuove professioni. Come afferma Paolo Federighi, in un interessante articolo sul Dottorato di ricerca in Area Pedagogica:

La massificazione dei dottorati ha avuto un impatto sulla loro stessa funzione sociale ed economica. Come conseguenza i dottorati hanno perso il loro ruolo di canale di introduzione alla carriera accademica. Tale compito è divenuto complementare rispetto alla formazione in funzione della futura transizione al lavoro dei dottorandi. In questo senso orientano i Descrittori di Dublino quando richiedono al dottore di ricerca 'to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement' e precisano che 'The word "professional" is used in the descriptors in its broadest sense, relating to those attributes relevant to undertaking work or a vocation and that involves the application of some aspects of advanced learning'. Come conclude uno studio comparativo svolto nei paesi OECD le competenze di ricerca acquisite nei dot-

torati sono ora viste come 'being valuable to a broad range of employment sectors, a current driver is therefore the perceived need to better prepare doctoral students to work outside of academia through emphasizing more strongly the acquisition of "generic skills" in doctoral education' (OECD, 2012).

Questo fenomeno si è riflettuto anche sui dottorati di ambito pedagogico. Accanto ad una funzione di formazione dei futuri ricercatori universitari, si è progressivamente sviluppata l'attenzione verso nuovi settori professionali in cui sono presenti figure ad elevato contenuto di competenze. In alcune Università ciò si è tradotto non solo nella definizione di progetti individuali di studio e ricerca, non solo nella attivazione di curricula, ma nella istituzione di appositi corsi di dottorato (Federighi, 2018, p. 115).

Il *driver* economico e professionale è stato importante per determinare la trasformazione dei percorsi dottorali. Questo è avvenuto e, potremmo affermare, si è compiuto nei contesti tecnico-scientifici, probabilmente meno in quelli umanistici. Per ciò che attiene agli ambiti a cui siamo particolarmente interessati, potremmo affermare che siamo ancora in transizione, secondo due diverse prospettive: da una parte, è necessario pensare allo sviluppo del mondo del lavoro, è necessario immaginare professioni ad oggi sconosciute, da un altro punto di osservazione, le competenze che si costruiscono devono essere pensate per un futuro immaginato, ma non esperito. La scuola stessa è in un percorso di trasformazione intenso. Sappiamo da dove proveniamo, ma non sappiamo, con certezza, dove si possa e si debba andare.

Si vengono così a delineare figure professionali inedite con crescenti funzioni legate dalla ricerca educativa. La loro professionalizzazione richiede percorsi di alta formazione. Per sviluppare le funzioni del dottorato sul terreno della ricerca e della formazione in una prospettiva connessa al mercato del lavoro e delle nuove professioni educative si rende necessaria l'introduzione di una dimensione di incremento delle relazioni con la società e i diversi stakeholders. Le missioni universitarie, la didattica, la ricerca e la terza missione sono interconnesse e mai, come in questa fase, la terza missione ha guidato e sta guidando la trasformazione accademica.

Il Decreto Legge n. 226 del 14 Dicembre 2021 ha regolamentato e innovato il Dottorato di ricerca in Italia. Lo ha trasformato nella direzione precedentemente indicata. Ha rimesso al centro l'Offerta Formativa, il ruolo dei Tutor di percorso dottorale, i periodi trascorsi all'estero e anche i periodi di *traineeship*. Si arriva a questo decreto attraverso una serie di passaggi intermedi rappresentati da altrettanti Decreti di avvicinamento che danno bene l'idea del quadro a cui si è giunti.

Dal Decreto Ministeriale n. 45 del 8 febbraio 2013, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, che ha regolamentato proprio la transizione dalla forma tradizionale alla forma attuale, siamo passati al Decreto Ministeriale n. 1061 del 10 agosto 2021, *Dottorati di ricerca su tematiche green e dell'innovazione: nuove risorse dal PON 2014-2020* (Programma operativo nazionale ricerca e innovazione 2014-2020 disciplinare di attuazione PON "Ricerca e innovazione" 2014-2020 azioni IV.4 "Dottorati e contratti di ricerca su tematiche dell'innovazione" e Azione IV.5 "Dottorati su tematiche green"). Già l'avvio di Dottorato PON ha modificato il quadro di riferimento dei Dottorati italiani introducendo finanziamenti ingenti vincolati, però, a tipologie di ricerche specifiche di area digitale e di area *green*.

Successivamente con il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, si è attuata la possibilità di avere una ampia possibilità di finestre per i concorsi dottorali finanziati da specifici Decreti e dal PNRR. Il primo dei canali di finanziamento è stato definito con il Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 351 *Riparto di 2.500 borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati*. L'attribuzione è stata a valere sul PNRR, Missione 4, componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'Università" – Investimento 3.4 "Didattica e competenze universitarie avanzate" e Investimento 4.1 "Estensione del numero di dottorati di ricerca e dottorati innovativi per la pubblica amministrazione e il patrimonio culturale". Il secondo finanziamento definito dal Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 352 *Riparto di 5.000 borse di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*. L'attribuzione è a valere sul PNRR, Missione 4, componente 2 "Dalla Ricerca all'Impresa" – Investimento 3.3 "Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese".

Successivamente, a partire da Settembre 2022, si sono avute le finestre per il reclutamento di Dottorandi all'interno dei finanziamenti ottenuti dalla partecipazione ai Progetti PNRR, partenariati estesi, Centri Nazionali ed Ecosistemi dell'innovazione.

Nel 2023, abbiamo il *Decreto Ministeriale 117 del 2 marzo 2023* e il *Decreto Ministeriale 118 del 2 marzo 2023*, relativamente ai dottorati finanziati a valere sulle misure di investimento M4C2-Inv. 3.3 nonché M4C1-Inv. 3.4 e Inv. 4.1 del PNRR. il DM 117 sostituisce il 352 (borse cofinanziate) e il DM 118 sostituisce il 351. Nel 2024, per la Missione 4: Componente 2 *"Dalla Ricerca all'Impresa"*, Investimento 3.3 *"Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori da parte delle imprese"*, sono stati emanati due nuovi Decreti Ministeriali D.M. 629/2024 e D.M. 630/2024 – a.a. 2024/2025. Con i decreti ministeriali di cui all'oggetto, il Ministero dell'università e della ricerca (MUR) – nell'ambito del XL ciclo (a.a. 2024/2025) – ha ripartito borse di dottorato in programmi dedicati e declinati come segue: n. 56 borse per dottorati in programmi dedicati alle transizioni digitali e ambientali; n. 275 borse per dottorati di ricerca PNRR; n. 400 borse per dottorati per la pubblica amministrazione; n. 48 borse per dottorati per il patrimonio culturale; n. 2.868 borse per dottorati innovativi.

Ciò che si vuole evidenziare è proprio la grande varietà e possibilità di ingresso nella formazione dottorale che ha ricevuto, così, un impulso all'ampliamento e alla espansione.

Tale trasformazione di accesso ha permesso di compiere la trasformazione di cui abbiamo poco prima detto. Con questi Decreti il Dottorato italiano transita definitivamente dal modello tradizionale al modello contemporaneo. La sfida futura sarà davvero la transizione al lavoro che i Dottori di ricerca potranno e dovranno compiere.

Ri-leggere il Dottorato in Italia

Il sistema del dottorato di ricerca in Italia ha attraversato una fase di profonda trasformazione, caratterizzata da innovazioni significative sia sul piano normativo che su quello organizzativo e formativo. Questo processo di rinnovamento ha tentato di dare una risposta alla necessità di allineare la formazione dottorale alle esigenze emergenti della società della conoscenza e del mercato del lavoro, mantenendo al contempo standard di qualità nella ricerca elevati. Si è trattato di una sperimentazione che ha generato, o ha tentato di generare, una nuova cultura della formazione dottorale.

Dal punto di vista normativo le recenti disposizioni ministeriali hanno ridisegnato significativamente il quadro italiano con il DM 226/2021. Questo ha ridefinito le

modalità di accreditamento e i criteri di istituzione dei corsi fino al successivo DM 301/2022 definitorio per le linee guida per l'accreditamento. Un'innovazione particolarmente rilevante è stata l'inserimento dei dottorati nel sistema AVA 3, segnando un importante passo verso una maggiore strutturazione e standardizzazione dei percorsi formativi. Non si è trattato per fortuna di una semplice trasformazione normativa. Nuove tipologie e modelli formativi dottorali hanno preso spazio: i tradizionali percorsi accademici sono stati affiancati dai Dottorati PON (Programma Operativo Nazionale), dei Dottorati Industriali e dai Dottorati PNRR. Alcuni di questi erano già contemplati nella normativa ma hanno ricevuto un nuovo significativo impulso negli ultimi anni. Questa diversificazione risponde all'esigenza di creare percorsi certamente più flessibili e adattabili alle diverse esigenze formative e professionali dei dottorandi, del mondo della ricerca e dei sistemi economici. Non vi è dubbio che un elemento caratterizzante delle recenti innovazioni è stata la maggiore attenzione posta alla dimensione professionalizzante del percorso dottorale. La collaborazione con il mondo delle imprese non si limita più a sporadiche interazioni o rapporti formali, ma diventa parte integrante del percorso formativo, tanto da generare anche una richiesta di innovazione da parte degli atenei in termini di innovazione didattica e tecnologica.

Non vi è dubbio che le innovazioni introdotte nel sistema dottorale italiano rappresentino un tentativo non trascurabile di modernizzare e adeguare alle sfide contemporanee. Sarà probabilmente necessario prendersi cura di un delicato bilanciamento tra pratiche di gestione dei percorsi dottorali "tradizionali" e insieme coltivare traiettorie di innovazione, in stretta connessione con il mondo extra-accademico.

Dentro questo quadro il numero si compone di diversi contributi ciascuno dei quali coglie dalla propria angolatura un aspetto particolare del quadro più complessivo del dottorato di ricerca. Si crea in questo senso una fotografia del dottorato di ricerca che se osservata da molto vicino ne disvela i particolari, che potrebbero a prima vista apparire come riduzionismi o parcellizzazioni di una riflessione più ampia. Tuttavia, è nel suo complesso che questa raccolta di indagini ci restituisce la ricchezza di una immagine del dottorato troppo spesso appiattita su una unica dimensione o su una dialettica dicotomia irrisolvibile: ricerca pura Vs ricerca applicata, formazione Vs occupazione.

Un contributo interessante è certamente quello di Porcarelli che nel contributo le "Dimensioni pedagogiche della progettazione formativa nei dottorati di ricerca"

analizza le sfide pedagogiche nella riprogettazione dell'offerta formativa dei dottorati di ricerca, sottolineando l'importanza di costruire ambienti formativi che promuovano comunità di pratiche efficaci. Segue l'articolo di Togni, che propone una puntuale riflessione sulla collocazione dell'istituto del dottorato nel quadro più ampio della Terza Missione delle Università, mostrando come in entrambi i casi sia in questione il tema generale della Qualità e della sua Assicurazione. Mariuzzo nel suo contributo "L'introduzione del dottorato di ricerca nell'ordinamento universitario italiano" recupera, invece, la dimensione storica del dottorato e ricostruisce l'introduzione del dottorato in Italia dal 1980, evidenziando le difficoltà nell'adeguamento agli standard internazionali e nell'accompagnamento delle riforme del sistema di formazione e istruzione di terzo livello. Un approfondimento sulle "Epistemologie personali e identità di ruolo nei nuovi modelli di dottorato" è sviluppato dal Cera che esplora gli aspetti del dottorato industriale con riferimento a quelli pedagogici, analizzando in particolare le epistemologie personali dei dottorandi e il rapporto tra teoria e pratica nella formazione. La nuova alleanza, a volte difficile e contraddittoria tra mondo dell'università e imprese viene sviluppato da Bertuletti che nel suo contributo "La trasformazione del dottorato di ricerca. Prospettive e opportunità" sintetizza e commenta i recenti cambiamenti nel dottorato italiano, con il focus sulla collaborazione università-imprese e le possibili potenzialità di questi percorsi. Capobianco intercetta la necessità di incorporare nei curricula dei dottorandi anche attività finalizzate a "Formare le competenze didattiche dei dottorandi", di cui viene riportato un esempio interessante come l'esperienza di formazione alle competenze didattiche per dottorandi sviluppata presso l'Università Federico II di Napoli. Un altro tassello educativo di questa complessa pratica di gestione dei percorsi dottorali è "Il ruolo formativo del supervisor nei corsi di dottorato", contributo sviluppato da Robasto e Natali. Si analizza in questa riflessione l'evoluzione del ruolo del supervisor nei dottorati tra qualità dei processi e percorsi di innovazione. Recuperando una esperienza condotta presso l'Università di Bergamo Potestio e Taravella propongono una riflessione su "Il dottorato come percorso di alta formazione terziaria", mentre Agosti e Borgogni discutono sul dottorato come formazione avanzata nella quale è possibile esplorare la cura pedagogica del corpo in una prospettiva di apprendimento permanente.

Agrati presenta un articolo interessante come restituzione descrittiva circa le percezioni dei dottorandi sul metaverso, ovvero di "Tecnologie di IA per la for-

mazione dottorale". Infine, Di Vita e Ugarte Artal chiudono il volume presentando la validazione italiana di uno strumento per misurare il processo decisionale nella carriera degli studenti.

L'insieme dei contributi presentati offre un chiaro riferimento alla necessità di continuare a riflettere sul Dottorato di ricerca come terzo livello della formazione universitaria, da una parte, come percorso di transizione al lavoro, dall'altra. Il tentativo è stato, in generale, proprio quello di osservare un luogo nevralgico della formazione accademica che potrà restituire figure professionali di alto e altissimo livello, soprattutto, in ambito pedagogico-educativo-formativo. Ci auguriamo che gli studi sul Dottorato di ricerca, tanto centrali e tanto necessari, possano essere continuati per il futuro della professionalizzazione e per traiettorie di innovazione formative che possiamo, allo stato attuale, solo percepire.

VANNA BOFFO
University of Florence

CLAUDIO MELACARNE
University of Siena

Bibliografia

- AlmaLaurea. (2022). *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2022*. Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. Ultima visita il 10 novembre 2024: https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-08/dottori_occupazione_report2022.pdf
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Boston: Centre for International Higher Education.
- Altbach, P., De Wit, H., & Yudkevich, M. (2020). *Trends and issues in doctoral education worldwide: An international research inquiry*. Moscow: Centre for Institutional Studies, Higher School of Economics.
- ANVUR. (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*. Roma: ANVUR.
- Ballarino, G. (2021). Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali. In G. Ballarino, A. F. De Toni, & M. Regini (Eds.), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato* (pp. 10-42). Milano: Milano University Press.
- Candia, G., & Cumbo, T. (Eds.). (2015). *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*. Roma: ItaliaLavoro.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74, 1053-1068.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2006). *Research methods in education*. Oxon-New York: Routledge.
- Cumbo, T. (2015). Introduzione. In G. Candia & T. Cumbo (Eds.), *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015* (pp. 4-8). Roma: ItaliaLavoro.

- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289.
- Dey, F., & Cruzvergara, C.Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions for Student Services*, 148, 5-18.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (Eds.). (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. London-New York: Routledge.
- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2016). *The formation of doctoral education*. Lund: Lund University Publication.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012, Bologna Process Implementation Report*. Brussels: EACEA.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability 2014. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, Joint Research Centre (JRC). (2020). New doctoral graduates per thousand population aged 25-34 [Dataset]. European Commission, Joint Research Centre (JRC). Ultima visita il 10 novembre 2024: http://data.europa.eu/89h/jrc-10113-rio_new_doct_grad
- Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe: Using public policy to secure a growth in skills*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi, P. (2018). Il dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa. *Nuova Secondaria*, 10, 115-122.
- Harvey, L. (2004). *On employability*. York: The Higher Education Academy.
- ISTAT. (2018). *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca: Informazioni sulla rilevazione*. Ultima visita 10 novembre 2024: <https://www.istat.it/it/archivio/8555>
- Jones, M. (2013). Issues in doctoral studies - Forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-104.
- Kehm, B. M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. In U. Teichler (Ed.), *The formative years of scholars* (pp. 67-78). London: Portland Press.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD. (2010). *The OECD innovation strategy: Getting a head start on tomorrow*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Transferable skills training for researchers: Supporting career development and research*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them? *Education Indicators in Focus*, 25. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). The internationalisation of doctoral and master's studies. *Education Indicators in Focus*, 39. Paris: OECD Publishing.
- Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. York: Higher Education Academy.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., & Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability*. York: The Higher Education Academy.
- Rostan, M. (2014). Teaching and research at Italian universities: Continuities and changes. In J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, & U. Teichler (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education* (pp. 89-112). Dordrecht: Springer.
- Ryan, J. (2012). Internationalisation of doctoral education: Possibilities for new knowledge and understandings. *Australian Universities' Review*, 54(1), 55-65.
- Slowey, M., & De Vries, W. (2012). Concluding reflections: Between Humboldt and Newman. Marketisation and global contributions in contemporary higher education. In H. G. Schuetze & G. Alvarez (Eds.), *Higher education reform: Market and the state* (pp. 215-223). Rotterdam: Sense Publishers.
- Slowey, M., & Kozana, E. (2014). *Voices of academics in Irish higher education*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- Sumanasiri, E.G.T., Yajid, M.S.A., & Jhatibi, A. (2015). Review of literature on graduate employability. *Journal of Studies in Education*, 3, 75-88.
- Teichler, U. (2013). Universities between the expectations to generate professionally competences and academic freedom: Experiences from Europe. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 421-428.
- Tronto, J.C. (2006). *Confini morali: Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Yorke, M. (2005). *Employability in higher education: What it is - What it is not*. York: The Higher Education Academy.

Dimensioni pedagogiche della progettazione formativa nei dottorati di ricerca

Pedagogical Dimensions of Training Design in Doctoral Programmes

ANDREA PORCARELLI

Le scuole di dottorato, in Italia e non solo, stanno vivendo una stagione di grandi cambiamenti e nuovi assetti progettuali che può essere particolarmente feconda. Per valorizzare tale opportunità è importante cogliere non solo i vincoli di tipo formale –pure importanti – ma le grandi sfide pedagogiche sottese alla ri-progettazione dell’offerta formativa e delle dinamiche di valutazione dei percorsi di dottorato. Un contributo specifico può venire dalle scienze pedagogiche. L’obiettivo è quello di giungere a costruire ambienti formativi che siano ad un tempo comunità di pratiche, in cui i giovani ricercatori vengono guidati per assumere un abito mentale proprio degli studiosi, da applicare nei vari ambiti della vita sociale. Perché queste comunità di pratiche siano educativamente efficaci è importante recuperare quel senso di dolcezza del saper vivere insieme, in quanto ricercatori, che dovrebbe caratterizzare la vita delle Università, ma spesso incontra non poche difficoltà.

PAROLE CHIAVE: DOTTORATO DI RICERCA; CULTURA DELL’EDUCAZIONE; PEDAGOGIA IMPLICITA; PROGETTAZIONE FORMATIVA.

Doctoral schools, in Italy and beyond, are experiencing a period of great change and re-design that can be particularly fruitful. Seizing this opportunity requires an understanding of both the formal constraints and the major teaching challenges involved in re-designing the training offer and the dynamics of doctorate evaluation. Specific contributions can come from pedagogical studies. The aim is to create learning environments that are also communities of practice, in which young researchers are guided to adopt an academic mindset that can be applied to other areas of social life. In order for these communities of practice to be effective in terms of education, it is important to recover that sense of sweetness of knowing how to live together as researchers, which should be the hallmark of university life, but is often fraught with difficulties.

KEYWORDS: DOCTORATE; CULTURE OF EDUCATION; IMPLICIT PEDAGOGY; TRAINING DESIGN.

Un processo che avanza tra sfide e cambiamenti

Il processo di evoluzione dei dottorati di ricerca si inserisce in una più ampia cornice di tipo socio-economico e politico-culturale, in cui intervengono diversi fattori¹, non è questa la sede per approfondire tali aspetti, anche se giova essere consapevoli del fatto che «la formazione universitaria post-laurea e dottorale è sempre più importante per le economie contemporanee»², il che è suffragato sia dal dato di fatto costituito dall'aumento del numero di persone che partecipa alle selezioni per i dottorati e poi accede ad essi, sia da altri tipi di considerazioni, come quelle che riguardano il valore strategico di una ricerca diffusa per lo sviluppo di tutte le leve di una *società della conoscenza*.

Con l'inizio del nuovo millennio si avvia un processo di evoluzione delle scuole di dottorato, soprattutto a livello europeo, con il loro inserimento – a partire dalla Conferenza di Graz del 2003³ – nel *Bologna Process*, quale terzo livello della formazione universitaria. Si tratta di una scelta che inaugura una nuova epoca, tutta da esplorare, e che intercetta un bisogno di rinnovamento che caratterizzava comunque, da tempo, i dottorati di ricerca. Al di là degli elementi di tipo istituzionale e della considerazione generale circa il potenziale contributo dei dottorati alla costruzione attiva di una società della conoscenza⁴, ci vogliamo soffermare sulle questioni pedagogico-formative, ovvero sulle variabili che entrano in gioco per rendere possibile uno spazio di formazione con determinate caratteristiche.

Tale dibattito si colloca in un più ampio contesto internazionale che tiene conto di una serie di tendenze diffuse e linee guida codificate, come i *Principles for Innovative Doctoral Training* – PIDT proposti dalla Commissione europea⁵, che

¹ In particolare, bisogna tenere conto della massificazione degli accessi ai dottorati, della professionalizzazione dei percorsi formativi e dello sviluppo dei sistemi di garanzia della qualità (compreso l'ingresso in AVA 3 che è attualmente una preoccupazione di tutti i dottorati italiani).

² G. Ballarino, *Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali*, in G. Ballarino, A.F. De Toni, e M. Regini (a cura di), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Milano University Press, Milano 2021, p. 10.

³ Dal 29 al 31 maggio 2003 si è tenuta a Graz (Austria), la seconda Convention delle istituzioni europee impegnate nell'educazione superiore (Higher Education), che identifica il dottorato come terzo livello della formazione universitaria e pone le premesse per la creazione di quello Spazio europeo della formazione superiore (*European Higher Education Area - EHEA*) che ha preso forma nel 2010 durante la Conferenza Ministeriale di Budapest-Vienna. Scopo della EHEA è quello di assicurare la massima comparabilità, compatibilità e coerenza tra i sistemi dell'educazione dei suoi Stati Membri, sia parte dell'Unione Europea, sia parte della zona Pan-europea del Consiglio d'Europa.

⁴ Su questo tema rinviamo al contributo di Andrea Galimberti, *La formazione continua come variabile strategica per colmare lo skill gap? Riflessioni a partire dal dottorato di ricerca*, «Scuola democratica, Learning for Democracy» 1 (2023), pp. 113-130.

⁵ European Commission – Directorate-general for Research & Innovation, *Principles for Innovative Doctoral Training*, Bruxelles, 2011.

riprendono e approfondiscono i *Principi di Salisburgo*⁶ e consistono nell'eccellenza nella ricerca, attrattività istituzionale, interdisciplinarietà, avvicinamento al mondo professionale, internazionalizzazione, formazione delle competenze trasferibili, controllo di qualità. Vi è chi parla di una *rivoluzione silenziosa*⁷, il cui obiettivo principale è quello di «reform doctoral education in order to strengthen the research capacities of the European knowledge society for global competition»⁸.

L'introduzione dell'accreditamento dei dottorati di ricerca⁹ e la sua configurazione secondo i parametri del sistema AVA 3 di ANVUR¹⁰ ha portato all'individuazione di esigenze e criteri per la valutazione dei percorsi formativi che non comprendono solo la qualificazione scientifica dei membri del Collegio, ma diverse caratteristiche della struttura nel suo complesso, come il monitoraggio dell'offerta formativa, le esperienze di ricerca all'estero, la valutazione dei prodotti dei dottorandi e la loro condizione professionale una volta terminato il percorso formativo.

La formazione dottorale come questione pedagogica

Il dibattito pedagogico italiano sull'identità culturale e formativa dei dottorati di ricerca prende le mosse dalle recenti riforme, che li collocano in uno spazio flessibile tra ricerca e formazione¹¹. La collocazione dei dottorati di ricerca in uno spazio più articolato rispetto alla pura formazione dei futuri accademici ha portato ad esplorare territori formativi più ampi, puntando – inizialmente – sulle *competenze trasferibili*, a cui fa riferimento un documento dell'OCSE¹² specificamente

⁶ Nel febbraio 2005 si tenne a Salisburgo uno dei "Bologna Seminar", intitolato *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, al termine dei quali sono stati enunciati dieci principi di base per lo sviluppo di programmi di dottorato (noti, appunto, come *Principi di Salisburgo*), che sottolineano la necessità di contribuire all'avanzamento di ricerche originali, ma avendo un orizzonte di riferimento più ampio di quello accademico, attraverso una significativa integrazione nelle strategie istituzionali, valorizzando le diversità e curando la formazione dei dottorandi come ricercatori, anche grazie al ruolo della supervisione. Altre indicazioni riguardano l'apertura all'innovazione e alla mobilità, come si può leggere in un contributo molto ricco di informazioni, di Giovanni Finocchietti, *Lo scenario internazionale: le politiche per la ricerca e la formazione dottorale*, in: B. Coccia (a cura di), *Dottorato di ricerca: Profili innovativi*, APES, Roma 2013, pp. 15-50.

⁷ A. Kottmann, *Reform of doctoral training in Europe: A silent revolution?*, in J. Enders, H.F. de Boer, D.F. Westerheijden (a cura di), *Reform of higher education in Europe*, SensePublishers, Rotterdam 2011, pp. 29-43.

⁸ Ivi, p. 38.

⁹ Ministero dell'istruzione, D.M. 8 febbraio 2013, n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per l'istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*.

¹⁰ ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca), *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida per il sistema di assicurazione della qualità negli atenei*, documento approvato con delibera del Consiglio Direttivo ANVUR n. 26 del 13 febbraio 2023, reperibile on line: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_LG_Atenei_2023_02_13.pdf

¹¹ M. Fiorucci, *Il profilo formativo dei dottori di ricerca*, «Pedagogia oggi», 1 (2014), pp. 11-20.

¹² OECD, *Transferable Skills Training for Researchers*, OECD Publishing, Paris 2012.

dedicato alla formazione di chi si occupa di ricerca. Il documento prende le mosse dalla considerazione del fatto che ciascuno si debba preparare ad operare nei più diversi contesti professionali (anche extra-accademici), per cui vengono individuate sei macrocategorie di competenze trasferibili¹³, immaginate come strategiche in qualsiasi ambito di ricerca, ma probabilmente pensate a partire da quegli ambiti in cui si possano realizzare brevetti, attrarre finanziamenti, attivare collaborazioni con imprese pubbliche e private. Questo ha portato molti atenei italiani a predisporre un'offerta formativa di Ateneo, rivolta a tutti i dottorati e mirante a intercettare un ventaglio più ampio possibile di competenze trasferibili¹⁴. Si tratta di una scelta che certamente assolve un compito su cui vi sono significative sollecitazioni a livello internazionale, ma su cui sarebbe importante riflettere da un punto di vista pedagogico e formativo.

Del resto, le modalità con cui si possono acquisire competenze trasferibili sono differenti per i diversi percorsi dottorali, difficilmente standardizzabili con offerte predefinite simili ad abiti *pret-a-porter*. Uno studio di caso realizzato presso l'Università di Torino¹⁵ mette in luce come, da parte delle dottorande e dei dottorandi, sia emerso con forza – oltre al bisogno di competenze specifiche facilitanti le attività di ricerca – un generale senso di fatica rispetto all'esperienza stessa del fare ricerca e, di conseguenza, la necessità di sviluppare sia la *competenza emotiva*, sia la dimensione della «solidarietà e del sostegno»¹⁶, tanto da parte degli altri dottorandi, come del Collegio: il bisogno di far sì che le scuole di dottorato si configurino come vere e proprie *comunità di pratiche*, caratterizzate da una cultura formativa e di ricerca comune e condivisa (tra i diversi dottorandi e con i membri del Collegio), in cui vi sia una sana 'contaminazione' tra le diverse competenze che ciascuno ha maggiormente sviluppato e coltivato, ma anche la percezione di comuni orizzonti di riferimento entro cui iscrivere il senso della propria proposta. I principali elementi strategici che concorrono alla costruzione del progetto culturale dei dottorati di nuova generazione hanno una dimensione pedagogica, che dovrebbe essere riconosciuta anche da coloro che – pur avendo competenze ed esperienza per gestire scuole di dottorato del proprio specifico ambito di ricerca

¹³ Tali categorie vengono così individuate: Interpersonal skills, Organisational skills, Research competencies, Cognitive abilities, Communication skills, Enterprise skills (ivi, p. 20), che a loro volta comprendono la capacità di lavorare in gruppo, di fare rete, gestire i conflitti, operare all'interno di progetti, gestire le questioni etiche della ricerca, comunicare e insegnare, favorire la commercializzazione dei risultati e il trasferimento di conoscenze.

¹⁴ Cfr. C. Lisimberti, *Transferable skills in a research context: un'indagine sulle attività formative per i dottorandi di ricerca nelle università italiane*, «Formazione & insegnamento» 2 (2017), pp. 463-472.

¹⁵ L. Milani, *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, «METIS», 1 (2014), pp. 182-192.

¹⁶ Ivi, p. 186.

- non hanno competenze specifiche in campo pedagogico. Paolo Federighi¹⁷ evidenzia almeno sei questioni fondamentali che hanno una chiara valenza pedagogica, che riportiamo di seguito in una forma più ampia che tiene conto anche dell'esperienza di chi scrive: 1) la progettazione del curriculum, 2) la gestione dei processi di supervisione e mentoring dei dottorandi (che hanno anche valenze psicologiche, ma non solo), 3) l'orientamento remoto e prossimo alla scelta del dottorato e la selezione dei dottorandi, mettendo in rapporto il loro progetto di ricerca con gli obiettivi formativi della scuola di dottorato, 4) la gestione dei rapporti con le istituzioni accademiche (compresi i corsi di studio che possono essere il luogo in cui svolgere le attività di orientamento al dottorato) e con gli stakeholders esterni, 5) lo sviluppo dell'attività di ricerca (dalla definizione del progetto alla scrittura dei risultati, nelle varie forme in cui si potranno valorizzare), avendo cura di collegarlo allo sviluppo del "sé professionale" e culturale delle dottorande e dei dottorandi, 6) la valutazione degli elementi significativi del percorso formativo e di ricerca dei dottorandi, 7) le attività di orientamento "in uscita" ed il supporto al career planning dei dottorandi (tenendo presente il carattere percentualmente residuale del possibile sbocco in ambito accademico).

Ciascuna di queste dimensioni (e, probabilmente, se ne potrebbero individuare altre) richiederebbe per la sua gestione ottimale competenze pedagogiche specifiche, di cui – in genere – non si percepisce la necessità, per ragioni già ampiamente esplorate da Jerome Bruner, fin dalla fine degli anni '90¹⁸, per cui tutti coloro che operano nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, oltre ad una psicologia implicita contano anche su una pedagogia implicita, che spesso dipende dalle varie forme di pedagogia popolare (*folk pedagogies*) che si collegano alle nostre conoscenze intuitive acquisite durante la vita quotidiana. Per un professore universitario abituato a tenere lezioni in aula, a gestire attività di laboratorio, svolgere il ruolo di supervisore per dei dottorandi del proprio settore scientifico disciplinare, tutte queste attività fanno parte di quella "vita quotidiana" che diviene fonte di consapevolezza pedagogiche "popolari", anche se si tratta di contesti accademici di alto livello e con un alto grado di specializzazione. Con questo non si vuole sminuire il valore delle attività di progettazione del curriculum formativo, orientamento prossimo e remoto dei dottorandi, valutazione della loro

¹⁷ P. Federighi, *Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa*, «NUOVA SECONDARIA» 10 (2018), pp. 115-122.

¹⁸ Facciamo riferimento, in questa sede, al volume disponibile anche in italiano: J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2015 (ed. orig. 1996); vedi anche Id., *Folk pedagogies*, «Learners and pedagogy», 1 (1999), pp. 4-20.

attività e del loro percorso, accompagnamento formativo e orientamento in uscita che vengono svolte nelle scuole di dottorato in cui non siano presenti colleghi di area pedagogica, semplicemente si segnala l'importanza e l'opportunità di creare delle 'alleanze formative' quanto più ampie possibile tra dottorati di diverse aree culturali, al fine di valorizzare al meglio le competenze che ciascuno di essi può mettere in campo per la crescita di tutti. Tra le questioni sopra indicate ci soffermiamo, a titolo esemplificativo, sulla progettazione del curriculum e le varie questioni pedagogiche che implicitamente sottende.

Un ambiente formativo alla ricerca di un'anima

Si è detto che tutte le scuole di dottorato sono chiamate a adeguarsi ai criteri di accreditamento previsti dal sistema AVA 3, per cui la necessità di predisporre un'offerta formativa sistematica, organica e 'creditizzata' può essere colta come un'opportunità, per ripensare all'anima formativa delle nostre scuole di dottorato. Va detto che questa opportunità si confronta con le più diverse tipologie di consuetudini consolidate, secondo le caratteristiche scientifiche e organizzative delle diverse scuole di dottorato, per cui si va da offerte formative già strutturate in modo sistematico con buone basi teoriche di riferimento a percorsi formativi molto centrati sulle attività di ricerca (individuali o di gruppo) e supportati al più da attività formative di tipo seminariale, più o meno sistematiche.

La necessità di fare in modo che tutti i dottorati potessero, ad un tempo, conservare la propria ispirazione e le proprie caratteristiche culturali, ma anche transitare al nuovo sistema con modalità sufficientemente uniformi, ha portato a far sì che le soluzioni adottate e le indicazioni di Ateneo che accompagnano questo processo, abbiano come punto di riferimento dei requisiti soprattutto di tipo quantitativo o formale, con la generale raccomandazione di una prima applicazione dei nuovi criteri in modo flessibile e graduale. Le indicazioni date dall'Università di Padova ai Coordinatori di dottorato, per esempio, pongono un vincolo quantitativo minimo per l'offerta formativa nel suo complesso e si segnala la necessità di individuare – per l'offerta formativa creditizzata – un modello di Syllabus semplificato e adeguate modalità di valutazione (anche attraverso la produzione scientifica, la partecipazione attiva, l'effettuazione di workshop).

Il rischio, attualmente concreto, è che l'ansia per la necessità di dover sottostare a determinati requisiti formali porti coloro che hanno la responsabilità dell'offerta formativa dei dottorati a concentrarsi soprattutto su di essi, perdendo di vista gli

aspetti pedagogici che sono necessariamente implicati nella sua progettazione e realizzazione. La prima questione pedagogica significativa riguarda la definizione degli obiettivi dell'offerta formativa, che si lega certamente al profilo scientifico delle aree disciplinari coinvolte nella proposta di dottorato (e questo, in genere, è ben presidiato dagli specialisti delle diverse discipline), ma anche al profilo formativo dell'offerta nel suo complesso. È importante definire un 'profilo in uscita' dei dottorandi/e che frequentano un determinato percorso, che non può coincidere semplicemente con la somma delle discipline e dei seminari proposti. Si tratta di capire come i diversi segmenti dell'offerta formativa possano concorrere insieme a delineare un profilo (o anche più di un profilo) di giovane ricercatore/ricercatrice formato in un determinato campo. La definizione del profilo in uscita tiene conto dei profili professionali a cui un percorso di dottorato permette di accedere (al di là di quello accademico¹⁹), soprattutto nei campi e negli ambiti disciplinari in cui vi possa essere una buona corrispondenza tra il titolo acquisito e l'inquadramento professionale successivo. Diverso è il caso di quei percorsi di dottorato, come quelli dell'area delle scienze dell'educazione e della formazione, in cui è più ampio lo scarto tra coloro che, grazie al percorso di dottorato, possono aspirare a posizioni lavorative specificamente vocate alla ricerca e coloro che «trovano un'occupazione nella quale la ricerca non ha un ruolo preminente (insegnamento, servizi socio-educativi, ecc.)»²⁰. In generale, precisa Lisimberti, «la sfida attuale è dunque quella di strutturare percorsi di alto livello in grado di preparare, fianco a fianco, *professional researchers*, ossia quanti sono occupati in enti di ricerca e svolgono prioritariamente tale attività, e *researching professionals*, che integrano, in misura e con intensità variabile, la ricerca all'interno della propria attività e, soprattutto, all'interno del modo di esercitare una specifica professione»²¹. La questione coinvolge tutti i percorsi di dottorato, di qualsiasi area scientifica, ma si configura come una questione eminentemente pedagogica, che infatti viene messa in luce in un contributo pubblicato sulla rivista della Società Italiana di Pedagogia (SIPED).

¹⁹ È ormai consapevolezza diffusa il fatto che la stragrande maggioranza di coloro che frequentano le scuole di dottorato (circa nove persone su dieci) non riuscirà ad essere assorbita, sul piano occupazionale, dal mondo universitario e dovrà quindi spendere le proprie competenze culturali e di ricerca in altro modo. Il tema viene ampiamente sviluppato e argomentato da Vanna Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 17-35. La prima sfida è proprio quella di individuare altri profili professionali a cui i percorsi dottorali possano condurre.

²⁰ C. Lisimberti, *Formare alla ricerca nel dottorato di area Social sciences and Humanities: il caso della Pedagogia*, «PEDAGOGIA OGGI», 18.1 (2020), p. 152.

²¹ Ivi, pp. 152-153.

Una seconda questione schiettamente pedagogica che caratterizza la costruzione dell'offerta formativa dottorale riguarda le modalità con cui viene gestita una fisiologica quota di interdisciplinarietà. Da questo punto di vista la situazione dei dottorati è differente, perché in alcuni casi abbiamo proposte di dottorato sostanzialmente orientate verso un ambito disciplinare specifico, a cui corrisponde un settore di ricerca chiaramente identificabile, ben finanziato e con progetti che si traducono in scoperte e brevetti²². In altri casi vi sono dottorati che coinvolgono un'area disciplinare in senso più ampio, con la necessità di far dialogare tra loro i diversi settori scientifico-disciplinari di una o più macroaree. Vi sono infine dei dottorati che nascono sulla base di un progetto dichiaratamente interdisciplinare, che in genere viene molto ben motivato sul piano culturale, ma che non possiamo nasconderci che spesso risponde anche a motivazioni più pragmatiche, come quella di garantire un adeguato dimensionamento del *Collegio docenti*. È evidente che le modalità con cui potrà essere gestito l'aspetto dell'interdisciplinarietà dell'offerta formativa (che viene sempre affermata in modo corale come un'esigenza culturale di alto profilo) non avrà le stesse caratteristiche nelle tre tipologie di situazioni che ho sommariamente descritto. In più entrano in gioco, anche in questo caso, le diverse possibili concezioni di *inter-corss-multi-disciplinarietà*²³ e la cultura dell'educazione di quanti curano la progettazione dell'offerta formativa per cui si possono individuare diversi modelli di raccordo interdisciplinare all'interno dell'offerta formativa che Paolo Federighi – pensando soprattutto ai dottorati che coinvolgano anche l'area pedagogica – descrive in questi termini:

Dall'esame dei modelli di curricula presenti nei dottorati di ricerca, avanziamo l'ipotesi che sia fondato operare una distinzione tra tre diversi modi (o livelli) di concezione e gestione della relazione tra la pedagogia e altre scienze (...). Da una fase aurorale in cui le discipline pedagogiche sono inserite nei curricula e si assommano ad altre, si passa ad una in cui i saperi pedagogici costituiscono la base al cui sviluppo contribuiscono altre prospettive di ricerca, per passare infine ad una in cui la dimensione pedagogica è infusa in altri approcci scientifici propri non solo delle scienze dell'educazione. Naturalmente questo modello di relazioni può essere assunto da diverse prospettive disciplinari²⁴.

²² Abbiamo in mente soprattutto dottorati di area scientifica, in cui probabilmente gli elementi più fortemente interdisciplinari sono quelli che riguardano le competenze trasversali di cui si è detto sopra.

²³ E.M. Brodin, H. Avery, *Cross-Disciplinary Collaboration and Scholarly Independence in Multidisciplinary Learning Environments at Doctoral Level and Beyond*, «Minerva», 58, (2020), pp. 409-433.

²⁴ P. Federighi, *Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico ...*, cit., p. 120.

Il primo modello (che Federighi identifica con il termine *Insertion*) si configura come una semplice giustapposizione, tematicamente ben organizzata, di differenti approcci disciplinari, che lascia al dottorando il compito non facile di fare sintesi dei diversi contributi cogliendo autonomamente (e sulla base dei propri percorsi formativi pregressi) assonanze, dissonanze, spunti euristici e collegamenti. Il secondo modello (*infusion*) punta – nel caso delle scienze pedagogiche – a creare innanzitutto una *mens paedagogica* di base, su cui potranno innestarsi competenze specifiche anche di altri ambiti disciplinari, ma che saranno sempre utilizzate con un’ottica pedagogica. Ovviamente il discorso vale – mutatis mutandis – per qualsiasi ambito disciplinare in cui vi sia una *scientia reatrix* che vada a strutturare la *forma mentis* delle dottorande e dei dottorandi. Il terzo modello (*interlock – platform-based*) comporta la realizzazione di interconnessioni dinamiche tra le diverse discipline, in modo che i principi euristici dell’una possano retroagire su quelli delle altre, andando a creare non solo nuova conoscenza, ma anche nuove prospettive e – volendo – nuovi paradigmi ispirati proprio ai confronti fecondi tra le discipline che avvengono nel cuore dell’attività di ricerca. L’approccio culturalmente più profondo è indubbiamente il terzo, ma è importante che ogni scuola di dottorato sia lucida e attenta nell’individuare l’approccio all’interdisciplinarietà che risulti per lei più sensato e “sostenibile” e perseguirlo con cura e coerenza. L’offerta formativa di un dottorato svolge non solo una funzione tecnica (quella di preparare i giovani ricercatori in un determinato campo disciplinare), ma anche una funzione pedagogica, perché ha un valore orientativo sulle scelte di vita di quanti frequentano le nostre scuole di dottorato. Il contatto con altre discipline contribuisce alla funzione orientativa che deve avere nel suo complesso l’offerta formativa, chiamata a guidare le scelte in itinere delle dottorande e dei dottorandi, anche in funzione delle loro prospettive successive²⁵.

Si tratta di un *primo avvio alla definizione di un sé professionale* per guidare il dottorando verso lo scopo principale del suo percorso: produrre una ricerca di carattere innovativo, acquisendo un’ampia cultura scientifica coerente e un corredo di competenze idoneo, aprendosi all’internazionalizzazione. L’orientamento prende così la forma di una *introduzione alla/nella comunità scientifica* e alle *aspettative sociali* rispetto al dottore di ricerca.

²⁵ Sul valore strategico dell’occupabilità nella formazione dei dottorandi si veda, in particolare, il volume: V. Boffo e M. Fedeli (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze: Firenze University Press, 2018.

È anche un'occasione per rilevare i bisogni formativi in modo da costruire un percorso più aderente alle necessità ²⁶.

Perché un percorso formativo possa svolgere tale funzione orientativa è essenziale che non siano solo rispettati i vincoli formali richiesti per l'accreditamento, ma che sia evidente la sua *anima formativa*, ovvero le modalità con cui la struttura culturale di base, che offre un *imprinting* formativo, sia in grado di dare senso alle modalità con cui vengono utilizzate le competenze di tipo metodologico, maturate le competenze trasversali, valorizzate le aperture interdisciplinari.

Il ruolo strategico dei dottorati di area pedagogica: orizzonti e prospettive

Un discorso specifico andrebbe fatto per i dottorati che includono anche l'area delle scienze dell'educazione e della formazione, per più di una ragione. La prima è perché le scuole di dottorato che includono tale area culturale si possono considerare *portatrici sane* di una cultura di tipo riflessivo che dovrebbe consentire di mettere a punto dispositivi formativi innovativi, adeguati al tempo presente e capaci di valorizzare le esperienze che le dottorande e i dottorandi maturano all'interno della vita del dottorato, come pure nei diversi ambienti dove svolgono le loro attività di ricerca che, per lo più, sono anche contesti educativi e formativi. Una seconda ragione della peculiarità di tali scuole di dottorato riguarda il ruolo che le competenze di tipo pedagogico e formativo possono giocare in tutti i contesti di vita e professionali, soprattutto in una *società della conoscenza*, in cui il valore strategico della formazione è universalmente riconosciuto. Molto chiare in tal senso le riflessioni di Paolo Federighi:

Il dottorato di ricerca di ambito pedagogico diviene così un "oggetto di frontiera", ovvero un oggetto potenzialmente coerente con la propria identità pedagogica e allo stesso tempo multiforme, capace di integrarsi in diverse comunità di pratiche. Lo sviluppo delle funzioni del dottorato sul terreno della ricerca e della formazione in una prospettiva connessa al mercato del lavoro delle nuove professioni educative comporta l'incremento delle relazioni con la società ed i nuovi stakeholders (ad es. nel campo dell'economia sociale)²⁷.

In generale la ricerca educativa si caratterizza per la compresenza di una pluralità di dimensioni che, oltre a costituire il cuore culturale delle discipline pedagogiche,

²⁶ L. Milani, C.O. Mosso, *Dottorato tra orientamento e accompagnamento. Riflessioni, percorsi e proposte per la formazione*, «Formazione, Lavoro, Persona – CQIA Rivista», 13 (2019), p. 2.

²⁷ P. Federighi, *Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico ...*, cit., p. 117.

rappresentano gli elementi caratterizzanti della *cultura dell'educazione* che prende forma nei diversi contesti professionali e di ricerca.

In altri termini i dottorati di area pedagogica (o in cui è presente anche l'area pedagogica, come componente significativa) possono divenire dei *laboratori di sperimentazione* di soluzioni formative e didattiche innovative, che possono essere elaborate in termini didatticamente consapevoli e monitorate e valutate con altrettanta consapevolezza. A partire da un lavoro che tali scuole di dottorato possono svolgere su se stesse (e condividere con la comunità scientifica, attraverso la pubblicazione degli esiti di tale lavoro) si può pensare anche ad un loro ruolo di tipo strategico a beneficio delle altre scuole dottorali di Ateneo.

Del resto, è consuetudine, per le scuole di dottorato, attingere al patrimonio di competenze di altri dottorati, sia per approfondire ambiti tematici interdisciplinarmente legati al proprio percorso, sia per le competenze metodologiche (pensiamo ad esempio all'uso degli strumenti di tipo statistico) di cui altri colleghi sono maggiormente esperti. Purtroppo, non sempre si ha la consapevolezza che la cultura dell'educazione necessaria per gestire percorsi formativi di sempre più alta complessità necessita del supporto di competenze pedagogiche e didattiche specifiche, di cui sono *portatori sani* i docenti (e anche i dottorandi) di area pedagogica.

Più in generale i dottorati sono chiamati a configurarsi come *comunità di pratiche*²⁸, in cui la pratica principale è quella della ricerca a cui i nostri studenti vengono introdotti con una molteplicità di strumenti: il rapporto con il *supervisore* (che si configura come un vero proprio *mentore* nel percorso di ricerca), la partecipazione a convegni, la presentazione di comunicazioni scientifiche, la scrittura (anche a più mani) di articoli e *paper*²⁹, l'incontro strutturato con i professionisti che operano nell'ambito dei propri interessi di ricerca, il contatto significativo con altre istituzioni di ricerca di altri Paesi (internazionalizzazione).

Lo stesso inserimento nella comunità di pratiche di coloro che si occupano di ricerca a livello accademico (e non solo) richiede un'esperienza immersiva (quella del dottorato), ma anche un approccio propriamente pedagogico perché queste

²⁸ Molto interessante, in questa prospettiva, il saggio di L. Roberts, "This Is Just What We Do": PhD Students on Becoming Scholars in a Community of Practice, «Communications in Information Literacy», 15 (2021), pp. 75–94.

²⁹ Ciascuna di queste attività comporta l'interazione diretta con esponenti qualificati della comunità scientifica di appartenenza, talvolta con la mediazione del supervisor, talvolta dando la possibilità ai dottorandi di camminare con le proprie gambe. Per quanto riguarda l'attività di scrittura, in particolare, si può osservare come «from working with students in this CoP, the author advocates for librarians to conceptualize research and writing processes more broadly, as a social journey that integrates professional learning, identity development, and growth, rather than a series of boxes to be checked» (ivi, p. 88).

stesse esperienze siano a loro volta vissute in un’ottica formativa, come parte di un percorso formativo strutturato e oggetto esplicito di un’analisi riflessiva comunitaria. È importante che le dottorande e i dottorandi abbiano occasioni per discutere tra loro e con i membri del Collegio che – di volta in volta – risulti più opportuno coinvolgere non solo il proprio progetto di ricerca³⁰, ma anche su questioni disciplinari e interdisciplinari più trasversali. In molte scuole di dottorato di area umanistica, per esempio, i dottorandi preparano recensioni e presentazioni di classici pedagogici o di testi significativi pubblicati di recente, che possano intercettare i percorsi di ricerca di più dottorandi.

Un grande valore formativo possono avere gli scambi con altri dottorati di ricerca di area disciplinare affine, che permettono di mettere a confronto non solo i propri percorsi di ricerca con quelli di altre colleghe e colleghi, ma anche di confrontare le prassi e gli stili di vita delle rispettive comunità dottorali. Un esempio di ‘buona prassi’ in tal senso può essere il seminario interuniversitario realizzato il 30 maggio 2024, con il coinvolgimento di due Dottorati³¹: quello in *Scienze della formazione e psicologia*, dell’Università di Firenze, e quello in *Scienze pedagogiche, dell’educazione e della formazione*, dell’Università di Padova. Il *workshop* è stato organizzato per gruppi di lavoro centrati su alcuni “catalizzatori tematici” trasversali³², in grado di intercettare tutti i settori disciplinari di area pedagogica e psicologica³³. Si tratta di ambiti tematici molto ampi, nei quali si sono distribuiti le dottorande e i dottorandi di entrambe le scuole, sotto la guida di alcuni docenti – di entrambi i Collegi – chiamati a svolgere il ruolo di facilitatori. Il confronto si è svolto in tre fasi, a partire dall’esplicitazione dei temi di ricerca che ciascuna delle persone partecipanti al gruppo ha individuato nel proprio ambito tematico (anche per circoscrivere un territorio che – altresì – sarebbe stato troppo ampio), per poi

³⁰ In molte scuole di dottorato vi sono momenti strutturati in cui i dottorandi espongono il proprio progetto di ricerca ai propri colleghi e/o ai membri del Collegio docenti, con modalità che ciascun dottorato individua secondo le proprie esigenze. La scuola di dottorato in *Scienze pedagogiche, dell’educazione e della formazione* dell’Università di Padova (di cui chi scrive è Coordinatore) prevede un calendario strutturato di incontri in cui ciascuno dei dottorandi espone ogni anno il progress della propria ricerca a tutta la comunità dei dottorandi, con il supporto di due *discussant* individuati tra i membri del Collegio docenti ed un *peer-discussant* individuato tra i colleghi dottorandi (del secondo e terzo anno).

³¹ La direzione scientifica dell’evento è stata dei Coordinatori dei rispettivi Dottorati, prof.ssa Vanna Boffo e prof. Andrea Porcarelli, la segreteria scientifica è stata egregiamente sostenuta dal prof. Fabio Togni, dell’Università di Firenze (sede ospitante).

³² Questi, in particolare, i macro-temi individuati a partire da un ventaglio più ampio, che è stato ristretto sulla base delle scelte delle dottorande e dei dottorandi: 1) Metodi misti per la ricerca in educazione e psicologia; 2) Mixed Methods for Research in Education and Psychology (svolto in lingua inglese); 3) La ricerca in educazione e psicologia negli ambiti formali e informali; 4) La ricerca in educazione e psicologia nei contesti del disagio e della fragilità; 5) La ricerca in educazione e psicologia e le Nuove Tecnologie di Comunicazione.

³³ Il dottorato padovano è caratterizzato esclusivamente dalle scienze pedagogiche, dell’educazione e della formazione, mentre quello fiorentino comprende anche le scienze psicologiche.

procedere con l'analisi dei punti di contatto tra i temi appena focalizzati ed il ruolo che essi giocano nel percorso di ricerca di ciascuno dei dottorandi e pervenire infine all'elaborazione di una sintesi condivisa delle consapevolezze acquisite (o dei problemi aperti) in vista della loro presentazione in un poster, da realizzare durante il lavoro di gruppo e presentare in plenaria. Al di là dei *feedback* positivi ricevuti dai partecipanti di entrambe le scuole di dottorato, molti di loro hanno verbalizzato quanto risulti illuminante, sul piano formativo, aprire spazi di confronto di tipo interdisciplinare che possono aiutare ad allargare i propri orizzonti e guardare al proprio percorso di ricerca anche da altre prospettive. Intento dichiarato di questa iniziativa era proprio quello di stimolare un confronto tra pari, su temi attinenti la ricerca, superando l'orizzonte micrologico della pura narrazione del proprio percorso individuale, anche al fine di sentirsi parte di una più ampia *comunità di pratiche*, nei termini illustrati sopra.

Vorremmo concludere il nostro percorso evocando le riflessioni di un grande maestro che, agli albori della vita stessa delle Università, nel cuore del Medioevo, prefigurava l'immagine di quella che oggi chiamiamo *comunità di pratiche*, attraverso una splendida espressione latina (*in dulcedine societatis quaere veritatem*) che collega assieme il senso della ricerca e la "dolcezza" della comunità di coloro che nella ricerca del vero sono impegnati. Vogliamo qui riportare per intero la citazione di cui – solitamente – si ricorda solo la frase conclusiva, per trarne alcune riflessioni:

Qui in communicatione studii sunt quod hepar in corpore: in omni autem corpore humor fellis est, qui evaporando totum amaricat corpus, ita in studio semper sunt quidam amarissimi et fellei viri, qui omnes alios convertunt in amaritudinem, nec sinunt eos in dulcedine societatis quaerere veritatem³⁴.

Colpisce certamente la nostra immaginazione l'idea che – anche nelle Università medievali – la comunità di quanti erano dediti agli studi potesse patire il senso di amarezza, portata da quei «fellei viri» (oggi dovremmo aggiungere anche le «felleae mulieres») che non permettono che la comunità di coloro che sono impegnati negli studi sperimenti quella dolcezza che sarebbe connaturale alla ricerca del vero. Molti secoli sono trascorsi dal tempo in cui Alberto di Colonia³⁵ scriveva la sua lamentazione sul comportamento improprio di alcuni colleghi. Purtroppo,

³⁴ Alberto Magno, *In Politicorum Aristotelis Expositio*, libro VIII, cap. 6, ed. Borgnet 1891, p. 804°.

³⁵ Alberto di Colonia, detto Alberto Magno, fu maestro di Tommaso d'Aquino.

anche oggi non siamo immuni dal sapore amaro di quel fiele che può essere sparso con maggiore o minore larghezza anche nelle nostre sedi accademiche ed il fatto che fosse così anche in altri tempi e altri luoghi non è una consolazione sufficiente. Vi è però un'avvertenza pedagogica che risulta necessaria in rapporto alla comunità di pratiche costituita dalle nostre scuole di dottorato: è importante che i dottorandi incontrino l'Università come luogo di ricerca, ma è altrettanto importante preservare, sia i singoli dottorandi sia le scuole di dottorato da quel sapor di fiele di cui parlava Alberto di Colonia. Se è pur vero che – pur con tutte le buone intenzioni – non è facile evitare dissapori tra colleghi, specialmente quando si giocano partite importanti relative a questioni di *governance*, o progressioni di carriera, è altresì vero che tutti coloro che hanno responsabilità educative devono essere in grado di fare *epoché*, di mettere tra parentesi tutte le interferenze di natura personale e ambientale, per poter esercitare al meglio il proprio ruolo di educatori e formatori. Le scuole di dottorato non sono solo un ambiente formativo (in quanto terzo livello della formazione accademica), ma anche una *comunità di pratiche* in cui sarebbe importante che gli allievi potessero respirare e gustare quella dolcezza di una comunità di ricerca, auspicata da Alberto Magno e già difficile da realizzare ai suoi tempi. Ciò non toglie che l'importanza della questione sia tale da stimolarci a trovare le energie per realizzare – nelle nostre scuole di dottorato – non solo un'offerta formativa adeguata ai nuovi parametri per l'accreditamento, ma anche *comunità di pratiche* che si configurino come ambienti di ricerca in cui i giovani possano respirare lo slancio e l'entusiasmo dei ricercatori più esperti, lasciando fuori dalle soglie del dottorato quell'amarezza che purtroppo capita di assaggiare in altri momenti della vita accademica.

ANDREA PORCARELLI
University of Padova

Assicurazione della qualità nei dottorati: una questione strategica

Quality Assurance in Doctoral Programs: A Strategic Issue

FABIO TOGNI

Il contributo cerca di evidenziare la collocazione dell'istituto del dottorato nel quadro più ampio della Terza Missione delle Università, mostrando come in entrambi i casi sia in questione il tema generale della Qualità e della sua Assicurazione. Facendo riferimento ai dispositivi normativi e alla letteratura scientifica cerca di evidenziare quali ulteriori passi si debbano compiere affinché il dottorato riscopra il suo orientamento vocazionale alla Qualità, realizzando il suo compito di Terza Missione. Solo in questo modo tale istituto potrà effettivamente sdoganarsi dalla sua tendenza ad essere inteso come semplice 'terminale accademico dell'Alta Formazione'.

PAROLE CHIAVE: ISTRUZIONE SUPERIORE; ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ; PERCORSI DOTTORALI; ANVUR; AVA 3.

The contribution aims to highlight the placement of the doctoral institution within the broader framework of the Third Mission of Universities, showing how in both cases the general theme of Quality and its Assurance is at stake. By referring to regulatory mechanisms and scientific literature, it seeks to outline the additional steps needed for the doctorate to rediscover its vocational orientation toward Quality, fulfilling its Third Mission role. Only in this way can the institution truly break away from the tendency to be perceived merely as an 'academic endpoint of Higher Education'.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION; QUALITY ASSURANCE, DOCTORAL PROGRAM, ANVUR, AVA3.

Quarant'anni di trasformazione

È noto che la persona umana sia caratterizzata da un periodo neotenico tra i più lunghi e indeterminati, sebbene plastici e aperti, del mondo animale¹. Come a dire che la crescita e la maturazione dell'animale umano – senza timori di fraintendimento vista la sede e i suoi interlocutori, si potrebbe più propriamente nominare con l'espressione sintetica di 'processo formativo' – necessita di un tempo ampio e si dispieghi per una parte percentualmente sensibile e consistente rispetto all'intero arco esistenziale. Forse per questa ragione molti dei manufatti e dei dispositivi umani, frutto di una gestazione anch'essa significativa, godono di periodi di affermazione e consolidamento di tutto rispetto.

È il caso di molti dispositivi dell'educazione e dell'istruzione, che, spesso, dopo una gestazione lunga, hanno tempi di affermazione ben più allungati, liberando il loro potenziale in termini evolutivi e ragionevolmente lenti.

In particolare, avviene per l'oggetto di questo contributo, che in quattro decenni di esistenza si è evoluto e sviluppato in un clima incerto, fragile, plastico e indeterminato, raggiungendo, forse, solo oggi una forma che potremmo definire di 'giovane adultità'.

Negli ultimi quarant'anni, il terzo livello dell'Alta Formazione, infatti, ha attraversato trasformazioni significative, segnando il raggiungimento di traguardi cruciali per lo sviluppo accademico e culturale del paese, ma in modi evolutivi, nel rispetto, cioè, delle leggi neoteniche improntate alla ricorsività e all'apprendimento per via negativa'.

Con l'introduzione del Dottorato di ricerca, ufficializzato dalla legge delega del 21 febbraio 1980, n. 28, e dal Decreto Ministeriale del 5 giugno 1982, infatti, si è istituzionalizzato un nuovo livello di formazione, volto a rispondere a esigenze di formazione avanzata, di innovazione scientifica e di connotazione sociale e politica della ricerca, reso poi coerente dalle riforme dell'Alta Formazione che modificasse radicalmente un sistema ancora improntato alla 'Prima missione'.

L'importanza di questo 'Terzo Livello' si riflette non solo nelle normative, ma anche nella crescente integrazione dei dottorati all'interno delle politiche universitarie, dove il loro ruolo si è ampliato come motore essenziale per la formazione di ricercatori e specialisti ad alta qualificazione per tutti i contesti lavorativi².

¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 40-42.

² V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 17-35.

Il primo ciclo di dottorato, istituito nel 1983, ha rappresentato, dunque, un momento di svolta per l'università italiana, ponendo le basi non solo per un sistema allineato alle pratiche internazionali, ma mostrando la crescente tensione traslazionale della ricerca stessa, con le sue ricadute sull'autopercezione della missione e della natura da parte dell'Alta Formazione. Questo cambiamento, però, si è sviluppato più lentamente rispetto a paesi come Regno Unito e Stati Uniti, dove programmi di formazione dottorale erano già consolidati.

In Italia, inoltre, la necessità di una maggiore flessibilità e adattabilità dei dottorati si è manifestata nel corso degli anni attraverso riforme che hanno mirato a migliorare la qualità e l'accREDITAMENTO dei corsi, come il DM 45/2013 e, più di recente, il DM 226/2021. Quest'ultimo decreto ha introdotto criteri più cogenti in materia di internazionalizzazione, formazione interdisciplinare e occupabilità dei dottorandi, ampliando il ruolo del dottorato anche come canale di professionalizzazione, non esclusivamente funzionale alla carriera accademica.

Parallelamente, l'adesione al Processo di Bologna, avviato con la relativa Dichiarazione del 1999, ha favorito il consolidamento di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, integrando i principi della libertà accademica, dell'interdisciplinarietà e della mobilità, fondamentali anche per il dottorato. Questa fase ha comportato una serie di trasformazioni, puntando all'internazionalizzazione dei percorsi e al rafforzamento delle competenze trasversali richieste ai dottorandi, agevolando la transizione dal mondo accademico a quello lavorativo.

Va comunque rilevato che l'evoluzione dei dottorati non è stata lineare: se da un lato si è superato il modello di cooptazione sostituendolo, giustamente, con un modello di selezione aperta, dall'altro lato, a tutt'oggi, permangono sfide nell'affermare un sistema formativo innovativo e di qualità, libero da logiche di 'patrimonialismo accademico'³ e capace di percepirsi autonomo e 'di qualità'.

Il dottorato nel quadro della Terza Missione

In forme coniugate e complementari all'evoluzione del terzo livello dell'Alta Formazione, l'enfasi sulla Terza Missione e sul suo iperonimo, il *Public Engagement*, in termini di *vision* e di *mission*, ha ridefinito il ruolo delle università, che non si

³ G. Capano, R. Regini (edd.), *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*, Fondazione CRUI, Roma 2015.

limitano più ai soli compiti della didattica e della ricerca funzionale all'insegnamento, ma si aprono alla società, contribuendo alla diffusione della conoscenza e al progresso sociale⁴.

Questo concetto, introdotto e implementato con la legge n. 240 del 2010, sostiene che l'istruzione terziaria debba avere un impatto tangibile sul contesto socioeconomico, concretizzandosi attraverso attività di trasferimento tecnologico, divulgazione scientifica, creazione di spin-off e cooperazione con il territorio. Le università, rinnovando un processo *embedded* e *embodied*, assumono un ruolo attivo come incubatori di innovazione, in linea con quanto sostiene Viale: «le università diventano incubatrici di innovazione e competitività»⁵.

Nel contesto italiano, la Terza Missione, con tutti i suoi molteplici significati⁶, è divenuta cruciale per rispondere alle richieste di un mercato del lavoro che richiede competenze interdisciplinari e specializzate.

Ciò avviene a livello interno, attraverso la pratica ancora poco diffusa della certificazione ai fini curricolari delle competenze acquisite fuori dai percorsi istituzionali – a.e. nella pratica delle cd. *microcredentials* –, ma anche, sempre in termini di certificazione, nella valorizzazione delle *expertise* dei dipendenti accademici e amministrativi delle istituzioni dell'Alta Formazione o, infine, attraverso la valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale interno alle istituzioni universitarie – si pensi a biblioteche, musei universitari, laboratori, ecc. –⁷.

Ma accade anche a livello esterno, dove festival scientifici e progetti culturali, sono esempi di come le università possano stimolare una partecipazione sociale attiva e contribuire alla coesione sociale. Come affermano Tracà e Lucchese, la Terza Missione rappresenta per gli atenei «un'opportunità fondamentale di rinnovare il proprio impegno verso la società e l'economia»⁸.

Nonostante l'impegno crescente in relazione a questa transizione, le università italiane devono affrontare a questo livello diverse criticità.

La carenza di risorse, le disparità territoriali e la difficoltà di bilanciare la Terza Missione con le altre funzioni istituzionali ostacolano il pieno sviluppo di questo

⁴ S. Boffo, R. Moscati, *La terza missione dell'università. Origini, problemi e indicatori*, «Scuola Democratica», VI, 2 (2015), pp. 251-272.

⁵ R. Viale, H. Etzkowitz, *The Capitalization of Knowledge: A Triple Helix of University-Industry-Government*, Edward Elgar, Cheltenham 2010, p. 23.

⁶ I. Susa, *La terza missione dell'Università*, «Scienza & Società», VII, 19-20 (2014), pp. 61-70.

⁷ A. Serbati, *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.

⁸ G. Tracà, M. Lucchese, *La terza missione delle università italiane: verso una misurazione dell'impatto sociale*, Guerini e associati, Milano 2018, p. 45.

modello. Tuttavia, l'adozione più decisa di questa missione rappresenta un cambiamento irreversibile, essenziale per promuovere l'internazionalizzazione e la sostenibilità del sistema universitario italiano. La Terza Missione si pone, quindi, come il ponte tra università e società, evidenziando il valore concreto dell'istruzione superiore non solo per la formazione di eccellenza, ma anche per l'impatto positivo sulle comunità e sul territorio⁹.

Il cammino della Terza Missione è, dunque, il cammino dell'affermazione del ruolo del Dottorato come 'promotore' e esempio paradigmatico di 'paradigma traslazionale', evidente nella sua tensione professionalizzante sempre più decisa, che si concretizza sempre di più nell'offerta ai dottorandi di una formazione interdisciplinare e internazionale che li prepari non solo per la carriera accademica, ma anche per posizioni di leadership in ambiti industriali e istituzionali, con una postura coerente con l'andamento stesso della ricerca¹⁰. L'università italiana mediante il dottorato, se sostenuta in questo processo, potrà diventare un centro di produzione di conoscenze e competenze che rispondano alle esigenze di una società in rapida evoluzione e sempre più globale e, al contempo, connettore di conoscenze provenienti dal territorio stesso in ottica di circolarità virtuosa e produttiva. Il destino della Terza Missione e del Dottorato sono, dunque, intimamente connessi e co-implicati.

A partire dal Decreto Ministeriale 45/2013, infatti, il sistema dottorale italiano è stato ripensato per rispondere non solo alla formazione accademica dei ricercatori, ma anche alle necessità, alle istanze e, se vogliamo, alle provocazioni – nel senso etimologico di quest'ultimo termine che è da intendersi come 'chiamata in avanti' – del settore industriale, dei servizi e del mondo pubblico¹¹.

Infatti, il dottorato di ricerca in Italia, sempre di più si offre come dispositivo ordinamentale, frutto di una precisa opzione politica, in cui si riflette e riverbera l'autopercezione imprenditiva in termini intrinseci e sociali e l'apertura 'politica' – e, quindi, l'"impatto sociale" – delle istituzioni universitarie nei confronti della società e del mercato del lavoro.

Oggi, i programmi di dottorato integrano, per tutte queste ragioni, al pari e in coerenza con quanto avviene nei livelli della formazione precedenti (livelli EQF 6 e 7)

⁹ V. Martino, *Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico*, «Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione», LXVI, 1 (2018), pp. 1-27.

¹⁰ V. Boffo, F. Togni, *La ricerca e/è la vita. Per introdurre*, in V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca*, cit., pp. 9-13.

¹¹ R. Moscati, *Il Dottorato in Italia: criticità e opportunità* «Rivista di studi universitari», X, 2 (2014), pp. 45-67, in particolare p. 50.

sempre più competenze trasversali come il *problem-solving*, la gestione di progetti complessi, e la comunicazione efficace, mirando a preparare dottori di ricerca non solo per carriere accademiche, ma anche per posizioni di rilievo nel settore privato, in istituzioni governative e nelle ONG¹². Un esempio emblematico di questo cambiamento è rappresentato dai programmi di dottorato co-gestiti da università italiane e partner esteri, che promuovono una mobilità internazionale significativa e l'interdisciplinarietà, concentrandosi sullo sviluppo di competenze trasversali. Questa visione contribuisce alla costruzione di percorsi formativi sempre più globali, in grado di formare esperti della ricerca capaci di confrontarsi con sfide complesse, diversificate e transnazionali¹³.

Allo stesso modo, la richiesta a partire dal 38° Ciclo di produrre al termine del percorso un *Diploma Statement*, così come dettato dal DM 226/2021, che attesti e certifichi in termini di CFU il percorso compiuto e, indirettamente, le competenze sviluppate.

Il connubio tra dottorato e Terza Missione, dunque, non solo rafforza il ruolo delle università come motori di innovazione, ma rappresenta anche una strategia per estendere la funzione educativa oltre le aule, influenzando positivamente il tessuto sociale ed economico, in termini politici. In questo senso, le università non si limitano a produrre conoscenza scientifica fine a sé stessa, ma la orientano verso obiettivi di valore pubblico e applicabilità pratica, attuando una vera 'pedagogia sociale', capace di influenzare il cambiamento sociale e culturale.

Questa connessione rende il dottorato un elemento trainante per l'innovazione, tanto nella formazione dei futuri docenti e ricercatori quanto nella creazione di competenze utili in una varietà di contesti lavorativi. Il 'Dottorato come Terza Missione' porta così le università a reinterpretare il proprio ruolo e la propria missione, trasformandole in motori endogeni di *entrepreneurship* e attori esogeni del cambiamento sociale e promotori di sviluppo economico.

L'introduzione di progetti di *Public Engagement* e divulgazione scientifica, come parte del mandato accademico italiano, si inserisce perfettamente in questa visione al pari dell'evoluzione della vocazione traslazionale del livello più alto dell'Alta Formazione.

¹² S. Ponzanesi, *L'autonomia universitaria e il Dottorato: una riflessione critica*, «Università e ricerca», XII, 1 (2015), pp. 44-57, in particolare p. 50.

¹³ A. Tosi, *L'accreditamento dei corsi di Dottorato: un'analisi comparativa* «Dottorato e mercato del lavoro», V, 1 (2016), pp. 122-136. In particolare si veda p. 124.

L'importanza della Terza Missione, nel suo valore e significato in termini politici generali e in termini di politiche dell'istruzione, è evidente; tuttavia, proprio in ragione di questo suo profilo 'strategico' e, potremmo dire, 'delicato', si rende manifesta anche nelle criticità e nei limiti che da questa rinnovata consapevolezza emergono. La carenza di fondi, la gestione complessa della Terza Missione rispetto alle altre attività istituzionali, e le disparità territoriali sono ostacoli significativi¹⁴.

Nonostante ciò, il percorso intrapreso sembra irreversibile, tanto che le università italiane sono sempre più incentivate a perseguire politiche di internazionalizzazione – si pensi alle alleanze europee di università all'insegna della realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione –, di *community engagement*, di sostenibilità e benessere, in un'ottica di valorizzazione del capitale umano interno, di trasferibilità della conoscenza e valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale in esse agito, trasformando la Terza Missione e il dottorato, come suo correlato ordinamentale, in elementi centrali dell'Assicurazione della Qualità dell'Alta Formazione¹⁵.

Assicurazione della qualità nei percorsi dottorali

Un pilastro fondamentale nella definizione dei percorsi dottorali, intesi nel quadro germinativo della Terza Missione – ma del sistema dell'istruzione terziaria, in generale –, è il sistema di accreditamento, che rappresenta, nelle intenzioni, uno strumento democratizzante di garanzia della qualità e di adeguamento creativo, imprenditivo e innovativo ai cambiamenti socio-economici¹⁶.

Attraverso il monitoraggio e la valutazione continua dei corsi, i dottorati devono non solo garantire eccellenza formativa – per altro comprovata dal profilo scientifico dei membri del collegio, parametrato sulle soglie dell'ASN (Abilitazione Scientifica Nazionale) e delle sue Commissioni, che è indicatore anche del trasferimento economico da parte del MUR alle università –, ma anche dimostrare la loro rilevanza e adattabilità alle sfide contemporanee – mediante l'ideazione di percorsi formativi interdisciplinari e transdisciplinari innovativi nella forma e nel

¹⁴ M. Varotto, *Tertium non datur. la «terza missione» come strumento di legittimazione pubblica: un'agenda per la geografia italiana*, «Bollettino della Società Geografica Italiana», VII, 13 (2014) pp. 637-646.

¹⁵ A. Fausta Scardigno, et. al., *Valutare la Terza missione dell'Università: processi partecipativi e meccanismi di consultazione* in «RIV: rassegna italiana di valutazione», 74, 2/ 2019, pp. 55-76.

¹⁶ A. Lombardinilo, A. Masia, *Università: la sfida dell'accreditamento*, «Universitas», XXXIII, 125 (2012), pp. 35-38; A. Lombardinilo, *Anvur. Tra valutazione e accreditamento*, «Universitas», XXXVII, 140 (2016), pp. 36-40.

contenuto, secondo il comprovato modello STEAM¹⁷ –, dialogando e, al contempo, contribuendo a un mercato del lavoro che richiede competenze sempre più specifiche e avanzate¹⁸, ma anche doti di flessibilità, adattabilità e creatività. Ad esempio, la crescente attenzione alla sostenibilità ambientale e all'innovazione tecnologica ha fatto sì che i progetti di ricerca dottorale trovassero applicazione concreta nel campo dell'energia rinnovabile, della conservazione ambientale e dell'implementazione di soluzioni digitali per la società¹⁹.

L'istituto del dottorato emerge, quindi, come fattore dinamico e strategico per consolidare il legame tra università e società, rappresentando un caposaldo della Terza Missione e un simbolo della transizione verso una formazione realmente collegata alle necessità e alle domande pubbliche e private. Questo processo di apertura è cruciale affinché l'università possa divenire un reale motore di sviluppo e innovazione a beneficio della società, accompagnando le trasformazioni del mondo contemporaneo e preparando i futuri cittadini a un impegno responsabile e consapevole.

L'introduzione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), istituita con il Decreto Legge n. 262 del 3 ottobre 2006 e formalizzata nella Legge n. 286 del 24 novembre 2006, ha rappresentato un pilastro fondamentale per il sistema universitario italiano. Nonostante ANVUR abbia iniziato a operare solo nel 2010, con la costituzione del primo Consiglio Direttivo, la sua creazione ha concluso un lungo dibattito sulla necessità di un'agenzia di valutazione volta a promuovere trasparenza e qualità nella formazione e nella ricerca accademica. La funzione di ANVUR, allineata agli standard europei di eccellenza (ENQA)²⁰, ha assunto un ruolo chiave nella verifica e nell'accreditamento dei percorsi di dottorato in Italia, fornendo garanzie di qualità e spingendo verso l'adozione di criteri rigorosi, come evidenziato nel DM 226 del 2021²¹.

¹⁷ E. Perignat, J. Katz-Buonincontro, *STEAM in practice and research: An integrative literature review*, «Thinking skills and creativity», XIV, 31 (2019), pp. 31-43.

¹⁸ D.M. 226/21, in materia di *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, p. 15.

¹⁹ M. Faggiolani, *Bibliometria e ricerca: i rischi della qualità*, «Ricerche e idee in psicologia», XXXVIII, 1 (2015), pp. 101-115. In particolare si veda p. 102.

²⁰ AA.VV., *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG)*, [s.e.], Bruxelles 2015 (versione italiana: www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Italian.pdf)

²¹ Il tema dell'Assicurazione della Qualità dei Dottorati ha una natura 'spuria': sebbene dal combinato disposto del DM 226/2021 e AVA 3 sia evidente la sua piena collocazione nella 'filiera' delle proposte formative dell'Alta Formazione, esso pare essere assimilato a un Corso di Laurea, ma al contempo è differenziato da questo statuto. Questa natura determina anche, a nostro, alcuni problemi nell'applicazione dei modelli del TQM e rende complessa l'articolazione virtuosa tra valutazione e autovalutazione tipica dei processi di Assicurazione della Qualità. Cercheremo di evidenziare alcuni elementi migliorativi nell'ultimo paragrafo del presente contributo. A questo riguardo si vedano i quadri

Un punto di svolta nella regolamentazione dei dottorati si è avuto con il Decreto Ministeriale 45/2013, che, sin dall'avvio dell'introduzione dell'Assicurazione della Qualità, ha ridefinito i parametri per l'accreditamento dei corsi. Tra le novità più importanti, il decreto ha introdotto specifiche linee guida per assicurare standard accademici elevati e ha posto un forte accento su trasparenza, qualità dell'insegnamento e internazionalizzazione dei percorsi. In linea con le esigenze di professionalizzazione, la normativa del 2013 ha incentivato una maggiore collaborazione tra atenei, istituti di ricerca e settore privato, incoraggiando la partecipazione delle aziende nella co-progettazione dei percorsi formativi²². Grazie a queste linee guida, oggi i programmi di dottorato mirano non solo a formare ricercatori accademici, ma anche a preparare professionisti della ricerca in grado di applicare le loro competenze in contesti extra-universitari.

Il decreto ha inoltre rafforzato l'internazionalizzazione dei dottorati, incentivando la creazione di programmi congiunti con università estere e facilitando la mobilità internazionale dei dottorandi inserendoli nel sistema della mobilità *Erasmus+*, un elemento che ha conferito valore aggiunto alla formazione dei ricercatori, ampliando il loro bagaglio culturale e professionale²³. Questi requisiti riflettono tutt'oggi una visione strategica in cui i dottorati sono concepiti come piattaforme di dialogo con il mondo del lavoro, di valorizzazione e trasmissione del patrimonio culturale e contesti dove la ricerca universitaria può esprimere appieno il suo potenziale trasformativo endogeno ed esogeno.

L'ANVUR svolge un ruolo essenziale in questa cornice: i corsi di dottorato devono rispettare rigorosi criteri qualitativi per poter essere accreditati e attivati. Gli atenei sono chiamati a garantire la presenza di docenti qualificati e la disponibilità di risorse adeguate, in un quadro di sostenibilità generale, obblighi questi che spingono le università verso un continuo miglioramento e una maggiore competitività. Il mancato accreditamento di un corso può comportare la sua chiusura, portando così a una selezione naturale dei programmi più efficaci e ben strutturati, rafforzando il sistema universitario nel suo complesso²⁴.

A.1.2; D.2.2.; D.2.5; E.2.2; E.3.1; D.CDS.1.1.1; D.CDS.2.1.3; soprattutto D.PHD. 1/2/3. Cfr. ANVUR, *Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari. Con note*, [s.e.], [s.l.] 2023. (https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti-con-NOTE_2023_02_13.pdf).

²² R. Moscati, *Il Dottorato in Italia: criticità e opportunità*, «Rivista di studi universitari», X, 2 (2014), pp. 45-67.

²³ A. Tosi, *L'accreditamento dei corsi di Dottorato: un'analisi comparativa*, «Dottorato e Mercato del Lavoro», V, 1 (2016), pp. 122-136.

²⁴ S. Ponzanesi, *L'autonomia universitaria e il Dottorato: una riflessione critica* in «Università e Ricerca», XII, 1 (2015), pp. 44-57.

Tuttavia, nonostante i progressi, il DM 45/2013 ha incontrato anche delle critiche. Alcuni studiosi e organizzazioni, come l'Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani (ADI), hanno espresso preoccupazione per i requisiti rigorosi che hanno ridotto la disponibilità di posti nei percorsi dottorali, soprattutto nelle università con risorse limitate, penalizzando così aree geografiche meno avvantaggiate, come il Sud Italia²⁵. Il sindacato FLC CGIL, inoltre, ha sottolineato come l'aumento della burocrazia legata all'accreditamento abbia potenzialmente limitato l'autonomia degli atenei e creato disparità tra grandi università del Nord e atenei più piccoli, con conseguenti rischi di disuguaglianza e limitazione dell'offerta formativa²⁶.

Il Decreto Ministeriale 226/2021 ha aggiornato e perfezionato le linee guida stabilite dal DM 45, introducendo criteri di valutazione ancora più rigorosi, tra cui la richiesta di piani dettagliati per i percorsi formativi. L'obiettivo di questa nuova regolamentazione è di migliorare l'allineamento tra le attività di ricerca e le esigenze professionali, garantendo agli studenti una preparazione completa e competitiva, nel pieno rispetto dei dettami del Total Quality Management, funzionale alla diffusione di una cultura della qualità²⁷. Il sistema di valutazione AVA 3²⁸, ispirato al ciclo di Deming (Plan, Do, Check, Act), introduce un approccio continuo al miglioramento, con una supervisione costante dei percorsi di dottorato volta a garantire un alto livello di qualità.

Infine, il DM 226/2021 ha favorito l'evoluzione del dottorato come strumento di *Public Engagement*, evidenziando il ruolo della ricerca universitaria come catalizzatore di cambiamento sociale. La 'vocazione traslazionale' del dottorato si deve rivolgere sempre più alla società, estendendo la formazione e le competenze scientifiche verso impieghi che rispondano alle sfide del presente, dal progresso tecnologico alla sostenibilità ambientale. In questo contesto, i dottorati si configurano non solo come percorsi di apprendistato accademico, ma come istituzioni dinamiche, in grado di guidare il cambiamento di tutta la società, in risposta alle esigenze evolutive del mondo contemporaneo.

Un aspetto fondamentale nel discorso sull'Alta Formazione riguarda non solo la struttura organizzativa e i regolamenti di settore, ma anche e, forse, soprattutto,

²⁵ ADI, *Posizione dell'Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani riguardo il DM 45/2013*, in <https://dotto-rato.it/>.

²⁶ FLC CGIL, *Il Dottorato di Ricerca in Italia: una lettura critica*, in www.flcgil.it.

²⁷ F. Togni, *Quality culture and innovation in higher education*, in V. Boffo, R. Egetenmeyer (edd.), *Re-thinking adult education research. Beyond the pandemic*, Firenze University Press, Firenze 2023, pp. 71-80.

²⁸ ANVUR, *Modello di accreditamento periodico*, cit.

la missione educativa e la visione istituzionale che guidano le università. Con uno sguardo volto a una versione evoluta del modello humboldtiano²⁹, le università mirano non esclusivamente a favorire l'occupazione dei laureati, quanto a promuovere una formazione che valorizzi l'applicazione trasversale delle competenze per la vita, in una prospettiva attiva, orientata verso l'autorealizzazione e l'impegno sociale. In questo contesto, il principio dell'*employability* dovrebbe essere interpretato come operatore progettuale della qualità e non solo come una capacità socio-economica di inserimento e adattamento lavorativo. Dovrebbe cioè essere inteso come un processo continuo di crescita personale di 'qualità', funzionale a preparare gli individui a rispondere in maniera proattiva alle sfide personali e sociali. Questo si dovrebbe tradurre nell'acquisizione di competenze diversificate e di una 'mentalità' orientata al *lifelong learning*, elementi, questi, che permettono di affrontare contesti mutevoli e innovativi in vari ambiti³⁰.

L'attenzione si sposta, quindi, sullo sviluppo di capacità cosiddette 'trasversali', come il *problem solving*, la comunicazione e la collaborazione in *team*, che sono rilevanti in molteplici contesti professionali e sociali. Esempi di tali capacità si vedono in metodi di apprendimento che includono non solo lezioni teoriche, ma anche esperienze pratiche come *stage*, *project work* e interazioni dirette con aziende e *stakeholder* esterni, indispensabili per colmare il divario tra teoria e applicazione pratica³¹. Questo approccio permette di sostenere una formazione continua che rafforzi la capacità degli individui di adattarsi a un mercato del lavoro in costante trasformazione, con un'attenzione non solo all'acquisizione di competenze tecniche ma anche allo sviluppo di un'efficace auto-consapevolezza delle proprie competenze e degli obiettivi personali e professionali, con l'obiettivo di promuovere l'autoimprenditorialità e l'intraprendenza³².

²⁹ F. Magni, *L'Università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*, Studium, Roma 2023.

³⁰ V. Boffo, *Innovare i Corsi di Studio in Alta Formazione*, in P. Federighi, M. Ranieri, G. Bandini (edd.), *Digital Scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 198-204; Ead., *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 17-35; V. Boffo, M. Fedeli, *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze 2019.

³¹ A. Potestio, *Alternanza formativa: Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

³² M. Yorke, P.T. Knight, *Self-Theories: Some Implications for Teaching and Learning in Higher Education*, «Studies in higher education», XXIX, 1 (2004), pp. 25-37. M. Yorke, P.T. Knight, *Embedding Employability into the Curriculum*, The Higher Education Academy, York 2006; M. Yorke, P.T. Knight, *The Undergraduate Curriculum and Employability*, Learning and Teaching Support Network, York 2003.

Tale orientamento verso la qualità nell'Alta Formazione implica un approccio complesso alla misurazione dell'efficacia formativa³³, che prevede anche l'abbrivio a strategie ibride³⁴: non si tratta semplicemente di valutare la corrispondenza biunivoca con il mercato del lavoro, ma di comprendere come il sistema educativo stesso possa influenzare e dialogare con il mercato, coinvolgendo gli stakeholder e favorendo in loro una mentalità improntata a innovazione e lungimiranza. Si tratta di avviare un processo di ricomprensione dell'autonomia universitaria nei termini primari dell' 'essere', prima che nei termini differiti e differibili del 'fare'. In Italia, la peculiarità del settore produttivo rende ancora più cogente questa vocazione politica dell'Alta Formazione: la predominanza delle piccole e medie imprese (PMI), infatti, rende necessaria una maggiore attenzione all'educazione continua degli stessi stakeholder, per potenziare la loro capacità di interpretare e rispondere alle sfide del futuro con una logica di cooperazione formativa e proattiva³⁵.

Da un punto di vista pedagogico, risulta, dunque, essenziale integrare *enhancement*, *accountability* ed *employability* nei percorsi dell'istruzione e della formazione per evidenziare il processo di crescita umana e, di conseguenza, orientare la formazione terziaria verso un ruolo chiave nella formazione della persona. Promuovere una cultura autentica della qualità significa, allora, dar vita a processi di garanzia della qualità che vadano oltre le formalità burocratiche, rispondendo concretamente all'imperativo educativo della permeabilità che le istituzioni dell'istruzione si dovrebbero dare, favorendo approcci improntati all'equità, offrendo percorsi di sviluppo personalizzati, in linea e in coerenza con i principi di sussidiarietà e corresponsabilità costituzionalmente garantiti.

³³ F. Togni, *La sfida della qualità nell'alta formazione*, in V. Boffo, F. Togni, *La formazione alla ricerca. Il dottorato tra qualità e prospettive future*, Firenze University Press, Firenze 2024, pp. 23-40.

³⁴ F. Togni, V. Boffo, *Sistemi ibridi di quality management per le epistemologie professionali e lo sviluppo delle competenze nei percorsi di Alta Formazione*, in J.M. Marín Marín, J.C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez, G. Gómez García (edd.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*, Dykinson, Madrid 2021, pp. 698-708.

³⁵ C. Barbati, *Il sistema delle autonomie universitarie*, Giappichelli, Torino 2019.

Verso un assetto di dottorato in riforma continua

La riforma dei percorsi dottorali in Italia, come delineato dal DM 226/2021, ha ancora molti passi da compiere in questo senso e, rischiando di confermare la propria natura neotetica, potrebbe, in assenza di efficaci implementazioni di origine endogena e autodiretta, di rimanere inattuata.

Mentre nei gradi inferiori di istruzione superiore sono già consolidate pratiche di supporto alla qualità (si pensi ai 'comitati di indirizzo' che partecipano alla progettazione dell'offerta formativa, come specificato nelle schede uniche annuali), a livello di dottorato si rende necessario un cambio di mentalità e di pratica, che riconosca il dottorato non solo come una preparazione alla carriera accademica – così come evidenziato dalle doverose, ma implementabili norme sulla qualificazione scientifica del collegio –, ma come un percorso formativo per ruoli di secondo livello e di alta specializzazione in svariati settori professionali pubblici e privati, improntato sull'attitudine all'indagine e alla ricerca.

La gestione dei percorsi dottorali richiede un orientamento che sia armonizzato con l'intero sistema dell'Alta Formazione e dell'istruzione e formazione in generale, con l'obiettivo di integrare *enhancement*, *accountability* ed *employability* lungo tutto il percorso formativo, dalla scuola primaria fino ai dottorati. Questa impostazione, sia a livello micro che sistemico, permette di costruire una 'filiera integrata' che favorisca una progressiva responsabilità formativa lungo tutto il percorso educativo, favorendo lo sviluppo di *life competences*.

In una prospettiva trasformativa, la de-accademizzazione dei percorsi dottorali dovrebbe promuovere un effetto formativo esteso a tutti i livelli dell'istruzione, arricchendo l'apprendimento con l'introduzione di metodologie e posture tipiche della ricerca, come elementi integranti del processo educativo. Una cultura della qualità nell'Alta Formazione richiede, quindi, non solo impegno interno alle istituzioni, ma anche politiche educative a livello nazionale, che rispondano alle nuove esigenze di educazione alla cittadinanza e qualificazione professionale personale.

Questo richiede di compiere ulteriori passi, in una logica di assetto di riforma costante e continuo, coerente con i principi generali dell'Assicurazione della Qualità.

Primariamente, nel rispetto dei principi della qualità del TQM, ipotizzare l'introduzione di istituti ordinamentali atti alla valutazione, in analogia alle funzioni delle CPDS dei gradi inferiori dell'Alta Formazione, che completino e dialoghino con le richieste di autovalutazione previste dal sistema AVA 3, connesso al DM 226/2021.

Inoltre, nell'attuale contesto, l'operazionalizzazione traslazionale dei saperi, unita a una progettazione formativa in linea con le esigenze del mercato del lavoro sono essenziali, ma ancora in via di definizione, specialmente per quanto riguarda il rapporto collaborativo e co-progettuale con gli stakeholder. Sebbene il DM 226/2021 ampli la platea dei membri del Collegio, introducendo anche eventuali figure specialistiche di comprovato livello culturale – pur marcando la loro esperienza su 'canoni accademici' –, manca, in un'ottica di professionalizzazione effettiva, un dispositivo ordinamentale che permetta un dialogo e una fattiva co-progettazione dei percorsi dottorali. Stiamo parlando, come intuibile, di una sorta di Comitato di indirizzo, in cui realizzare un dialogo 'pedagogicamente' fruttuoso tra la dimensione teorica e l'imperativo pratico.

Un ulteriore aspetto, a nostro giudizio, essenziale per aumentare l'efficacia dei percorsi dottorali potrebbe consistere nell'incrementare dispositivi di alternanza formativa – sviluppando il 'sentiero' a tutt'oggi 'spezzato' e 'intermittente', ad esempio, dell'istituto del tirocinio formativo, presente, cioè, nei dottorati cd. PON e ex DDMM 351/352 del 2022 e 117/118 del 2023 su fondi PNRR, ma non nei percorsi ordinari, e ripensare, forse in modo più radicale, le pratiche di supporto e sovvenzione da parte dello Stato dei percorsi ordinari³⁶, prevedendo, ad esempio, agevolate pratiche di co-finanziamento. La frammentata esperienza dei dottorati in apprendistato, che dovrebbero operare su un modello di cooperazione concreta tra istituzioni pubbliche e stakeholder, risulta ancora non aver esteso pienamente le sue virtualità anche al mondo dell'apprendistato accademico. Sviluppare un'idea più chiara del ruolo professionale dei dottori di ricerca richiede, quindi, non solo una revisione del percorso accademico tradizionale, ma anche un sostegno istituzionale che agevoli la collaborazione tra università e mercato del lavoro³⁷.

Questi interventi dovrebbero portare, come effetto differito, ma non secondario, anche a una definizione più chiara e decisa di *learning outcomes* e *job profiles*, in linea con il Quadro europeo delle qualificazioni, garantendo, in questo modo, un'effettiva corrispondenza tra la formazione accademica e le competenze richieste a livello professionale.

³⁶ Gli stessi dottorati ordinari su FFO, in un certo qual modo, potrebbero essere intesi come 'dottorati in apprendistato', in questo caso, della Pubblica Amministrazione.

³⁷ L. Perla, V. Vinci, *Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine*, «CQIIA rivista», II, 5 (2019), pp. 26-41.

Un quadro simile, in cui il dottorato, secondo lo spirito dell'Assicurazione della Qualità del TQM, dovrebbe intendersi 'in assetto di riforma' continuo, permetterebbe una valorizzazione del ruolo trasformativo e di democratizzazione del terzo livello dell'Alta Formazione, realizzando il suo orientamento vocazionale alla Terza Missione e promuovendone il valore come elemento centrale del sistema di istruzione, e non solo come 'terminale di specializzazione accademica'.

FABIO TOGNI
University of Florence

L'introduzione del dottorato di ricerca nell'ordinamento universitario italiano tra suggestioni internazionali e riforme mancate

The Introduction of Ph.D. Programs in the Italian Higher Education System: International Influences and Failed Reforms

ANDREA MARIUZZO

Introdotta nella legislazione italiana con il D.P.R. 382/1980, ed erogato a partire da tre anni dopo, il dottorato di ricerca è frutto di sviluppi recenti delle 'missioni' dell'accademia italiana, e a giudicare dalla frequenza con cui interventi normativi successivi ne hanno ridefinito contorni e obiettivi la sua integrazione non sembra ancora completa. Le ragioni di questa situazione risiedono nella difficoltà con cui, nel corso del Novecento, l'università italiana si è accostata agli standard internazionali di formazione alla ricerca, e più in generale nella difficoltà di accompagnare la loro adozione con adeguate riforme del sistema.

PAROLE CHIAVE: ISTRUZIONE SUPERIORE; DOTTORATO DI RICERCA; UNIVERSITÀ; FORMAZIONE ALLA RICERCA; COMPARAZIONE INTERNAZIONALE.

Introduced into Italian legislation with the Presidential Decree 382/1980, and started three years later, Ph.D. programs are the results of recent developments in the 'missions' of the Italian academia; and judging by the frequency with which subsequent regulatory interventions have redefined their contours and objectives, their integration does not seem complete yet. The reasons for this situation lie in the difficulty with which, during the twentieth century, the Italian university approached international research training standards, and more generally in the difficulty of accompanying their adoption with adequate system reforms.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION; PH.D. PROGRAMS; UNIVERSITY; RESEARCH TRAINING; INTERNATIONAL COMPARISON.

Introduzione

Uno dei più recenti interventi normativi di particolare significato approvati in Italia in relazione al dottorato di ricerca, il D.M. 226 del 14 dicembre 2021 che ha stabilito nuove modalità di istituzione dei programmi e accreditamento delle sedi, tratta fin dall'art. 1 in questo modo forme e funzioni del percorso di formazione in oggetto:

Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione, anche ai fini dell'accesso alle carriere nelle amministrazioni pubbliche e dell'integrazione di percorsi professionali di elevata innovatività.

Si tratta, a prima vista, di una significativa apertura di credito a un livello formativo universitario che fino ad allora si era faticato a concepire, nel contesto nazionale, come davvero versatile sul piano delle concrete prospettive professionali al di fuori della ricerca accademica, anche in considerazione della generale scarsità dell'impegno privato in ricerca e sviluppo rispetto a quanto ci si aspetterebbe in un paese sviluppato, e delle asperità per un ingresso ai livelli stabili dell'amministrazione pubblica, luogo tradizionale di allocazione di competenze culturali particolarmente pregiate. In senso più specifico, poi, la scelta di porre l'accento in modo decisamente prevalente sul carattere di corso di studio del percorso dottorale, rispetto a quello pur tradizionalmente presente – e per certi aspetti a lungo predominante – di graduale inserimento di aspiranti accademici nell'esercizio delle 'missioni' proprie dell'università, appariva formulata per accompagnare con una concezione nuova rispetto al passato la formazione dottorale verso un futuro in cui la carriera nel mondo universitario e nei centri di ricerca fosse soltanto una delle possibilità di esercizio delle elevate competenze acquisite nella vita professionale¹.

Questo atteggiamento sembra proiettare la formazione dottorale verso un ruolo e una dimensione che essa sta assumendo negli ultimi anni nei paesi più avanzati e attrezzati alle sfide della *knowledge economy*, nei quali, dopo anni in cui i principali portavoce delle comunità accademiche hanno chiarito l'urgenza di offrire

¹ Per un'elaborazione più compiuta di questi spunti di attualità rinvio soprattutto a V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022 (disponibile online <https://books.fupress.com/catalogue/esercizi-di-ricerca/13116>: l'ultima consultazione delle pagine web usate come riferimento per il saggio è del 6 settembre 2024).

ai *Ph.D. students* adeguati ‘piani B’ rispetto allo sbocco sempre più incerto e ridotto nella carriera universitaria², sembra effettivamente essersi consolidata una tendenza a ‘spendere’ competenze ed esperienza maturate nel percorso dottorale in ambiti lavorativi diversi, pur caratterizzati dall’esigenza comune di una elevata qualificazione culturale e di abilità organizzative e creative di alto livello³. In fondo, nel 2021, l’obiettivo fondamentale del consolidamento di un impiego delle conoscenze nel sistema produttivo e amministrativo nazionale secondo le riforme dettate e alimentate dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), nell’ambito del quale il nuovo ruolo della formazione dottorale era immaginata e proposta, era proprio una riduzione del *gap* in termini di capacità progettuale e di qualità del capitale umano tra l’Italia e i paesi più sviluppati del mondo, storicamente destinati a costituire un modello per il paese.

Tuttavia, soprattutto rileggendo la legislazione con lo spirito che, due anni e mezzo dopo, ha visto scemare gran parte dell’entusiasmo con cui le istituzioni pubbliche si erano impegnate nella messa in opera degli interventi sostenuti dalle risorse europee garantite col PNRR, non si può fare a meno di notare nel testo del D.M. 226 una traslazione ancora quasi posticcia e finanche forzata al mondo del lavoro, della produzione e dell’amministrazione pubblica delle funzioni di un percorso di formazione che non ha trovato in Italia adeguata affermazione al di fuori dell’ambiente accademico, e non lo troverà finché alle enunciazioni di principio non seguirà un generale ripensamento della condizione dei dottorandi e di funzioni e obiettivi del mondo del lavoro nel paese.

Secondo l’ipotesi interpretativa che il saggio intende presentare⁴, le ragioni delle difficoltà che ancora oggi incontrano in Italia i percorsi di formazione dottorale a trovare piena valorizzazione per i loro contenuti e ad affermarsi come credibili

² Il riferimento è, in particolare, alla campagna promossa dall’allora presidente dell’American Historical Association Anthony T. Grafton, ben espresso dall’editoriale che egli scrisse nel 2011 insieme al direttore esecutivo dell’associazione James Grossman: *No More Plan B. A Very Modest Proposal for Graduate Programs in History*, «Perspectives on History», XLIX, 7 (2011), disponibile online <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-2011/no-more-plan-b-a-very-modest-proposal-for-graduate-programs-in-history>. Una preoccupazione simile era però stata già espressa qualche mese prima su mezzi di informazione decisamente più diffusi e socialmente influenti, come testimoniava l’editoriale redazionale *The Disposable Academic*, «The Economist», 16 dicembre 2010 (disponibile online <https://www.economist.com/christmas-specials/2010/12/16/the-disposable-academic>). Per una ripresa in lingua italiana del dibattito cfr. A. Mariuzzo, *Crisi della formazione umanistica*, «Nuova secondaria», XXXI, 10 (2014), pp. 20-24.

³ Risultati interessanti su questa evoluzione sono stati presentati dalle ricerche sul caso britannico, ma in buona misura generalizzabili, effettuate da Sally Hancock, la cui esposizione più completa e recente è ad oggi *Knowledge or Science-Based Economy? The Employment of UK Ph.D. Graduates in Research Roles beyond Academia*, «Studies in Higher Education», XLVIII, 10 (2023), disponibile online: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2249023>.

⁴ Per una esposizione analiticamente più compiuta del tema, rinvio al recente volume A. Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, Il Mulino, Bologna 2022, del quale si propone in questa sede una ripresa aggiornata a spunti e suggestioni di attualità.

riferimenti per la domanda di alta qualificazione tecnica e culturale si comprendono appieno se si ricostruiscono i passaggi fondamentali della storia dell'introduzione della formazione post-laurea alla ricerca nel sistema universitario italiano nel Ventesimo secolo, individuando le ragioni di fondo di molte delle difficoltà che esso ha incontrato nei suoi tentativi di adeguarsi ai modelli contemporanei più aggiornati e avanzati.

La formazione agli alti studi da Gentile al secondo dopoguerra

La possibilità, per gli atenei italiani, di dotarsi di «scuole di perfezionamento» successive alla laurea, che «potevano essere costituite sia con insegnamenti ad esse particolari, sia con opportuni raggruppamenti e coordinamenti di insegnamenti propri di altre Facoltà e scuole», venne prevista per la prima volta dall'art. 2 del Regio decreto n. 2102 del 30 settembre 1923, il dispositivo legislativo con cui Giovanni Gentile riformava secondo i suoi principi di fondo l'istruzione superiore italiana. Più avanti, l'art. 4 inseriva un simile assetto nell'ambito dell'autonomia culturale e di organizzazione degli insegnamenti che, pur in una struttura di controllo 'autoritaria' e verticistica, il legislatore riconosceva alle sedi universitarie, stabilendo che fossero sempre gli statuti delle singole università a stabilire i titoli rilasciati dai corsi speciali affiancati a quelli per la laurea previsti dal regolamento generale universitario, «in relazione all'ordinamento didattico delle Facoltà e scuole di cui erano costituiti»⁵.

Per comprendere appieno il significato della proposta avanzata dal ministero da parte del filosofo di Castelvetrano, occorre considerare alcuni elementi di contesto. In primo luogo, il riferimento nella normativa alle scuole di perfezionamento rappresentava il tentativo di dare una veste generale a sperimentazioni precedenti, peraltro in alcuni casi ben conosciute al legislatore, come quelle legate ai corsi post-laurea offerti a giovani studiosi brillanti dall'Istituto di Studi superiori di Firenze⁶, iniziativa di cui Gentile stesso aveva beneficiato insieme a molti dei più affermati intellettuali italiani della sua generazione, e a loro volta tentativo di

⁵ La letteratura sulla riforma Gentile, evento capitale nella storia dell'istruzione e in generale nella politica e nella cultura italiana, è ormai amplissima e difficilmente controllabile, specie dopo che la celebrazione del suo centenario ha condotto a un generale impegno nelle ricostruzioni originali. Un riferimento imprescindibile, soprattutto per l'attenzione dedicata dai contributi raccolti al contesto universitario e dell'alta formazione, è A. Mattone, M. Moretti, E. Signori (edd.), *La riforma Gentile e la sua eredità*, Il Mulino, Bologna 2023.

⁶ Sulla storia di questa istituzione, così importante per lo sviluppo della cultura italiana nei primi decenni dopo l'unificazione, e in particolare sulla sua sezione umanistica, oggi è a disposizione una risorsa completa e significativa come A. Dei (ed.), *L'Istituto di Studi superiori e la cultura umanistica a Firenze*, 3 voll., Pacini, Pisa 2016.

portare sul suolo nazionale l'esperienza formativa e professionale che fin dagli anni immediatamente successivi all'unificazione diverse decine di neolaureati scelti avevano conosciuto nei migliori centri di studio e ricerca dell'Europa continentale, soprattutto in Germania e nell'area di Parigi, a seguito dell'assegnazione delle borse di studio ministeriali⁷.

Quello individuato nel 1923, dunque, era un dispositivo che traeva le sue origini dalla 'classica' università di ricerca ottocentesca. Esso, certamente, intendeva rispondere alla caratterizzazione da decenni lamentata come insufficiente del percorso che dalla laurea conduceva alle verifiche di maturità scientifica per l'acquisizione del titolo di 'privato docente', sul quale peraltro la legislazione gentiliana interveniva prevedendo un esame a livello nazionale e rendendolo condizione pressoché necessaria per i concorsi a cattedre⁸. Non usciva però dall'idea elitaria di un contesto universitario basato su piccoli numeri e bisognoso di un corpo docente più attentamente selezionato e filtrato su base culturale che formato attraverso l'offerta di percorsi guidati, nell'ottica del resto inevitabilmente selettiva e restrittiva che dominava il legislatore gentiliano in tutti gli aspetti del suo tentativo di rilancio della qualità scientifica degli atenei.

Un simile approccio tradizionale si (ri)afferma in Italia proprio in un momento storico, quello del primo dopoguerra, in cui in gran parte del mondo occidentale si iniziava a riflettere in termini diversi sul tema della formazione alla ricerca, guardando proprio al *Ph.D.* prodotto dal sistema universitario statunitense come a una soluzione di interesse⁹. Impiantato in via sperimentale nel 1914 nelle grandi università inglesi di Oxford e poi di Cambridge essenzialmente per ragioni di diplomazia culturale, nel tentativo di individuare in una stretta collaborazione anglo-americana la base per una rete di mobilità internazionale che alla fine del

⁷ Ad avere portato questa esperienza istituzionale e culturale all'attenzione degli studi è stata soprattutto Ariane Dröscher, dapprima con A. Dröscher, *Die Auslandsstipendien der italienischen Regierung (1861-1894)*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico di Trento», XXV, 25 (1992), pp. 545-569, e poi con Ead., *La migrazione di medici e biologi italiani in Germania tra l'Unità d'Italia e il secondo dopoguerra*, in G. Corni, C. Dipper (edd.), *Italiani in Germania tra Ottocento e Novecento. Spostamenti, rapporti, immagini, influenze*, Il Mulino, Bologna 2006, pp. 363-383, e Ead., *Gli italiani e l'estero. Flussi di migrazione intellettuale*, in C. Pogliano, F. Cassata (edd.), *Storia d'Italia. Annali*, vol. XXVI, *Scienze e cultura dell'Italia unita*, Einaudi, Torino 2011, pp. 807-823.

⁸ Sullo sviluppo della libera docenza e delle sue funzioni dall'Unità al fascismo rinvio al fondamentale M. Moretti, *I cadetti della scienza. Sul reclutamento dei docenti non ufficiali nell'Italia postunitaria*, in I. Porciani (ed.), *Università e scienza nazionale*, Jovene, Napoli 2001, pp. 151-203. Su caratteri e obiettivi della riforma gentiliana della libera docenza, e sulle ragioni del suo rapido smantellamento, cfr. alcune riflessioni generali in A. Mariuzzo, *Storia, politica accademica e carriera. I concorsi universitari in discipline storiche negli anni del fascismo*, in P.S. Salvatori (ed.), *Il fascismo e la storia*, Edizioni della Normale, Pisa 2020, specialmente pp. 219-223.

⁹ Per un quadro generale del dibattito internazionale in merito, rinvio al recente numero monografico della rivista «History of Universities», XXXIV, 1 (2021), intitolato *A Global History of Research Education: Disciplines, Institutions, and Nations, 1840-1950*, a cura di Ku-ming (Kevin) Chang e A. Rocke.

primo conflitto mondiale escludesse la Germania, fino ad allora nodo centrale per l'avviamento alla ricerca del personale universitario di tutto il mondo¹⁰, messo in reazione con contesti universitari tradizionali il confronto con il dottorato sembrava far emergere problemi nuovi. In particolare, la decisione fin dalla seconda metà dell'Ottocento di un numero crescente di atenei statunitensi di riservare a una selezionata pattuglia di aspiranti accademici quell'esperienza di avvio agli alti studi fatta di sperimentazione della ricerca originale e di confronto seminariale ristretto su metodi e contenuti fondamentali della propria disciplina di specializzazione che essi erano soliti trovare nei loro viaggi di studi nelle migliori università di ricerca europee era un modo per affrontare il precoce fenomeno dell'accesso di massa all'istruzione post-secondaria, che già a fine Ottocento riguardava negli USA circa oltre un quarto della popolazione bianca maschile¹¹.

Si trattava di un fenomeno che, negli Stati Uniti prima e in Europa poi, avrebbe posto insieme a questioni di carattere culturale sulla necessità di diversificare in base a *background* e aspettative degli studenti l'offerta di formazione avanzata delle istituzioni d'istruzione superiore, anche una questione eminentemente socio-professionale. La diffusione degli studi a livello universitario comportava infatti che il bacino di selezione dei futuri accademici fosse più ampio rispetto all'"aristocrazia intellettuale" di cui essi erano espressione in precedenza, e dunque rendeva necessario un inquadramento nel personale universitario degli studiosi in formazione, bisognosi di una retribuzione e di un riconoscimento per la loro attività di produzione e diffusione della conoscenza adeguati alla loro età, bene addentro alla fascia anagrafica del mondo degli adulti per aspettative personali e responsabilità familiari, e alla loro qualificazione, che permetteva di accedere a posizioni lavorative generalmente stabili e adeguatamente remunerate. Di conseguenza emergeva la necessità di riconoscere professionalmente, e finanziariamente, le attività di servizio didattico agli studenti e di collaborazione alle attività di ricerca degli atenei da parte della componente dottorale, che iniziò a vivere di fatto in una condizione ibrida tra il percorso di formazione e il lavoro di facoltà, inquadrata in un organismo istituzionale di base costitutivamente collettivo e plurale e progettato per la gestione dell'attività di un corpo docente differenziato per ruoli e responsabilità come il dipartimento.

¹⁰ Sul punto, cfr. la ricostruzione generale offerta da T. Irish, *The University at War, 1914-25. Britain, France, and the United States*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York 2015.

¹¹ Su queste riflessioni generali cfr. gli spunti offerti dal pionieristico lavoro di R. Simpson, *How the Ph.D. Came to Britain. A Century of Struggle for Postgraduate Education*, Society for History into Higher Education, Guildford 1983.

L'Italia visse questi primi rivolgimenti determinati dall'irrompere del modello di modernizzazione nordamericana negli alti studi accademici da una posizione piuttosto periferica¹², e con un atteggiamento essenzialmente conservatore sulla vita universitaria che accomunava gran parte del corpo docente a cui le riforme degli anni Venti e Trenta relative all'introduzione della formazione post-laurea si rivolgevano. Tanto la già esaminata normativa del 1923, quando la perentoria richiesta di omologazione dei percorsi formativi di perfezionamento richiesta dal ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Bottai nel 1937-38 nell'ottica della sua azione di riordino centralizzato e autoritario dell'università italiana¹³, furono improntati all'offerta di un percorso di avvio alla scienza di poche decine di giovani studiosi già formati in istituzioni universitarie che in generale vedevano nell'aumento della popolazione studentesca un problema a cui rimediare con una più severa selezione e un sempre più precoce avvio alle attività di ricerca intellettuale originale, al punto che fu proposto a più riprese di riservare la laurea soltanto ai futuri studiosi, dirottando chi all'università chiedeva una formazione eminentemente professionale in altri percorsi paralleli. Fu con questo atteggiamento – ben simboleggiato dal successo incontrato nel 1950, nel pieno dei dibattiti sulla riforma democratica degli ordini di studio promossa dal ministro Guido Gonella, dalla riedizione da parte di Giorgio Pasquali del volumetto *L'università di domani* che egli redasse col collega fiorentino di Giurisprudenza Piero Calamandrei nel 1923 in un dialogo con Gentile e i suoi collaboratori in tema universitario¹⁴ – che la comunità professorale italiana guardò al tema della formazione professionale alla ricerca, e in generale alla natura stessa degli studi universitari, quantomeno nel primo quarto di secolo della democrazia repubblicana¹⁵.

¹² Cfr. a questo proposito G.P. Brizzi, E. Signori (edd.), *La Minerva armata. Le università e la Grande guerra*, Clueb, Bologna 2017.

¹³ Sulla sistemazione imposta da Bottai dopo un intenso lavoro del Consiglio superiore dell'Educazione nazionale, cfr. il volume riassuntivo pubblicato da Ministero della Pubblica Istruzione, *Scuole universitarie di perfezionamento e di specializzazione*, Tipografia Del Ritir, Roma 1937. Per una parziale messa a punto documentaria dei suoi orientamenti ideali di politica universitaria del gerarca romano, cfr. L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Franco Angeli, Milano 2018.

¹⁴ Pasquali raccolse il volume del 1923, pubblicato originariamente per i tipi di Campitelli di Foligno, nel suo G. Pasquali, *Università e scuola* (Sansoni, Firenze 1950), insieme ad altri suoi scritti d'occasione in tema educativo e universitario, nell'esplicito tentativo di offrire un contributo all'orientamento del dibattito di fronte al tentato intervento di riforma messo in opera dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella al fine di adeguare la scuola e l'istruzione superiore al contesto della democrazia repubblicana. Così egli, infatti, scrisse nella prefazione (ora disponibile nella nuova raccolta di scritti pasqualiani G. Pasquali, *Scritti sull'università e sulla scuola*, a cura di Marino Raicich, Sansoni, Firenze 1978, p. 299): «Mi è parso opportuno pubblicarli nel momento in cui la riforma Gonella, presentata in parlamento, segna nella storia tormentatissima della scuola italiana la fine di un periodo e il principio di un altro, che auguriamo, seppur non confidiamo, più felice. Io trovo per vero che qualunque mutamento non riporti ai principi fondamentali della riforma Gentile e non li applichi più conseguentemente che egli non potesse fare, sia una *reformatio in peius*».

¹⁵ Per ulteriori approfondimenti in merito, cfr. A. Breccia, A. Mariuzzo, *I docenti di area laica e liberal-democratica: idee e strategie in tema di politica universitaria nel primo decennio repubblicano*, «Annali di Storia delle Università Italiane», XXII, 1 (2018), pp. 93-115.

Gli anni Sessanta e le riforme mancate

Una prima scossa al dibattito pubblico sulla necessità di non guardare all'aumento degli studenti, e alla conseguente necessità di adeguare ai nuovi numeri le procedure di selezione e inserimento del nuovo personale nel mondo di una ricerca destinata a non esaurirsi nelle aule e nei laboratori delle università, giunse a cavallo del 1960 da un ambiente sostanzialmente esterno al mondo accademico, quando l'Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno (SVIMEZ) ricevette dal ministro Giuseppe Medici il compito di elaborare un profilo del fabbisogno di formazione del 'capitale umano' per sostenere la galoppante crescita economica italiana nel successivo quindicennio. I risultati dello studio, coordinato da Gino Martinoli, già stretto collaboratore di Adriano Olivetti portarono all'attenzione del pubblico interessato le posizioni degli intellettuali di gestione del grande sforzo imprenditoriale privato-pubblico di quegli anni, e tratteggiarono un'idea di studi universitari che si riteneva appropriata a una società in rapida modernizzazione, fondata sulla definitiva acquisizione dei criteri della differenziazione dei titoli di studio in relazione a provenienza sociale e aspettative di un corpo studentesco necessariamente sempre più ampio per offrire alla grande impresa quadri intermedi e aspiranti dirigenti adeguatamente formati, e sull'accoglienza di un impegno in ricerca e sviluppo più intenso e meglio coordinato in strutture collettive di formazione e organizzazione degli alti studi¹⁶.

Fu in buona misura questo nuovo punto di vista ad animare i più seri tentativi di riforma degli anni Sessanta, ovvero la proposta presentata nel 1965 dal ministro Luigi Gui in seguito ai risultati della commissione d'indagine che egli stesso aveva avviato tre anni prima¹⁷, e dopo il nulla di fatto alla fine della legislatura nel 1968 la ripresa degli spunti di intervento principali da parte del successore Mario Ferrari Aggradi¹⁸. In entrambe le proposte l'introduzione del dottorato di ricerca sul modello statunitense aveva un ruolo di rilievo, che congiungeva da un lato lo

¹⁶ Sugli studi SVIMEZ e sul loro effetto nel dibattito politico e culturale sull'università negli anni Sessanta, cfr. ora L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana. 1946-1986*, Il Mulino, Bologna 2018, pp. 86-103, che riprende e tematizza su una più ampia base documentaria il valore periodizzante di tali ricerche già intuito nel classico contributo di G. Luzzatto, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (edd.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 166 ss.

¹⁷ Su di lui e sul suo ruolo all'Istruzione, cfr. soprattutto D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, La Scuola, Brescia, 2014, specialmente pp. 265 ss. per quanto riguarda la sua politica universitaria. Più specificamente dedicato all'attività riformatrice del ministro in relazione all'istruzione superiore è invece F. Bonini, *Una riforma che non si (può) fare. Il sistema universitario e il «piano Gui»*, in A. Breccia (ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, Clueb, Bologna 2013, pp. 37-49.

¹⁸ Il riferimento è al disegno di legge n. 612, presentato al Senato il 17 aprile del 1969.

sforzo di diversificazione dei titoli di studio erogati dalle università, dall'altro la differenziazione dei ruoli del personale docente e ricercatore in relazione a funzioni e livello di carriera all'interno dei dipartimenti. Proprio l'ampiezza dell'ambizione del tentativo di ridisegnare in modo così decisivo il funzionamento e gli equilibri istituzionali del mondo universitario finì però per rivelarsi la ragione del sostanziale fallimento di questo ciclo di tentate riforme. Esso fu infatti oggetto di una opposizione concentrica, tanto da parte del corpo professorale che vedeva nel piano di espansione dei ruoli e nella gestione collettiva delle pratiche didattiche e di ricerca un attentato alle proprie prerogative professionali, quanto da parte del personale subalterno e dei movimenti studenteschi in agitazione, coi quali il tentativo di accogliere le proposte che vedevano nei ricercatori in formazione veri e propri 'lavoratori della conoscenza' non servì a evitare la progressiva radicalizzazione in senso anticapitalista¹⁹.

Gli anni Sessanta, in conclusione, segnarono il fallimento dei più strutturati tentativi di intervento riformatore organico, sorretti da un consenso relativamente diffuso sull'esigenza di intervenire per adeguare con la modernizzazione il mondo accademico a un paese in pieno sviluppo, e progettati in modo tale da inserire l'introduzione del dottorato di ricerca nel quadro di interventi strutturali di portata generale, come la differenziazione di percorsi e titoli di studio amministrati dagli atenei, e l'organizzazione delle attività scientifiche a livello collettivo nei dipartimenti, in luogo della tradizionale – e ormai insostenibile per le moderne dimensioni della ricerca – responsabilità esclusivamente individuale dei titolari di cattedra negli istituti annessi, luoghi privilegiati per la relazione individuale tra maestro e allievo che ancora rappresentava il canale pressoché unico per l'avvio professionale agli alti studi. La collocazione dell'introduzione del dottorato in questo doppio contesto, peraltro, mostrava una consapevolezza della natura ibrida tra formazione e partecipazione alle missioni professionali del personale degli atenei

¹⁹ Sul convulso dibattito pubblico relativo alle proposte di riforma il cui fallimento si intrecciò con le grandi agitazioni del Sessantotto cfr. ora, in termini generali, i contributi di L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana*, cit., pp. 139-171, maggiormente concentrato sugli attori istituzionali e politici, e L. Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Il Mulino, Bologna 2022, pp. 97-135, concentrato anche sulle reazioni degli attori accademici. Da questo punto di vista, per il tormentato confronto tra le varie anime del corpo docente universitario, si veda più specificamente quanto raccolto in L. Conigliello, C. Melacca (edd.), *Il '68 dei professori. L'Associazione nazionale docenti universitari, Giorgio Spini e la riforma dell'università. Atti del convegno L'Archivio dell'ANDU tenuto a Firenze il 23 settembre 2016*, Firenze University Press, Firenze 2018 (disponibile online <https://books.fupress.com/catalogue/il-68-dei-professori-lassociazione-nazionale-docenti-universitari-giorgio-spini-e-la-riforma-delluni/3752>), mentre per un quadro generale dei movimenti studenteschi, in un quadro di letteratura critica e memorialistica ormai difficilmente controllabile, si consideri soprattutto M. Kirchner, *Hochschulreform und Studentenrevolte in Italien 1958-1974*, Schöningh, Paderborn 2015. Per un recente quadro complessivo, rinvio anche ad A. Mariuzzo, *Alla prova del disagio. Il discorso pubblico sull'università italiana tra d.d.l. Gui e Sessantotto*, «Pedagogia Oggi», XXII, 1 (2024), pp. 62-68 (disponibile online <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/7029>).

che il ruolo manteneva fin dalle origini negli USA, imponendosi internazionalmente come tassello essenziale per la riorganizzazione dell'università in una dimensione di massa. La tendenza a interpretare questo doppio valore in una dimensione più sfumata avrebbe caratterizzato, in Italia, gli interventi degli anni successivi, in un generale affievolimento della portata riformatrice delle proposte legislative elaborate dopo lo stallo di fine anni Sessanta.

Il dottorato negli anni Ottanta: un'adozione indebolita

L'introduzione del dottorato di ricerca nell'ordinamento italiano si ebbe, come per altri interventi di cambiamento già previsti negli anni Sessanta come i dipartimenti e la differenziazione dei ruoli docenti stabilizzati, con il D.P.R. 382 dell'11 luglio 1980, in quella che è stata definita non senza ragione una tardiva operazione di *maquillage* istituzionale condizionata dal vero intervento sostanziale, ovvero l'urgente e improrogabile stabilizzazione del personale docente supplementare, ormai ampliatosi senza controllo per inseguire il costante aumento numerico degli studenti, giunti a fine anni Settanta sopra quota un milione. Si trattava peraltro di un contesto decisamente mutato rispetto al decennio precedente, con un sistema universitario le cui dimensioni si stavano stabilizzando a fronte di uno sviluppo economico che con la crisi degli anni Settanta aveva iniziato a segnare il passo²⁰.

Non potevano allora non esserci ripercussioni sul modo di interpretare l'esperienza dottorale, descritta all'art. 68 come acquisizione di un «titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica», da conseguirsi

a seguito di svolgimento di attività di ricerca successive al conseguimento del diploma di laurea che abbiano dato luogo con contributi originali alla conoscenza in settori uni o interdisciplinari, presso consorzi di Università o presso Università le cui Facoltà o dipartimenti, se costituiti, siano abilitati a tal fine [...],

finiva per trovarsi quasi schiacciata tra due momenti di particolare rilievo, come da un lato il lavoro per la tesi di laurea, tradizionalmente impegnativo per quanto forse meno selettivo rispetto al passato, e non modificato dalla legislazione,

²⁰ Cfr. in questo senso il giudizio espresso nell'ormai classico G. Capano, *La politica universitaria*, il Mulino, Bologna 1998, ma anche il più recente A. Mariuzzo, *Le riforme universitarie in Italia dal 1980 a oggi*, in S. Ivanovna, D. Caroli (a cura di), *Russia-Italia. Collaborazione nella sfera delle scienze umane e della formazione*, Istituto della strategia dello sviluppo della formazione Rao, Mosca 2021, specialmente pp. 648-651.

dall'altro l'approdo al primo ruolo accademico stabilizzato, quello di ricercatore, canale d'ingresso alla professione universitaria ancora (e pressoché sempre, fino al suo esaurimento) nebuloso nei contorni, ma senz'altro incentrato, come lasciava intendere la denominazione, sull'impegno a tempo pieno nell'attività di studio e di ricerca, cioè in quell'attività per cui il dottorato preparava in modo quasi esclusivo²¹. Non poteva certo essere senza significato, del resto, che nel dispositivo legislativo del 1980 la definizione delle attitudini richieste a chi aspirava a intraprendere l'esperienza dottorale fossero espresse in forma e con espressioni quasi identiche a quelle che si intendevano individuare per l'assunzione in ruolo dei ricercatori²², e che il lavoro di formazione si appiattisse in larga misura sulla stesura della dissertazione²³, al punto che in base all'art. 73 del D.P.R. era previsto che alla valutazione per il conseguimento del titolo di dottore di ricerca

poss[ano] essere ammessi anche studiosi che non abbiano partecipato ai corsi relativi purché siano in possesso di validi titoli di ricerca ed abbiano conseguito la laurea prescritta da un numero di anni superiore di uno alla durata del corso del dottorato di ricerca prescelto [...].

norma senz'altro orientata a non discriminare coloro che si erano dedicati agli alti studi accademici prima dell'introduzione, come si è visto piuttosto tardiva rispetto ad aspettative maturate da oltre un decennio, del nuovo livello di formazione accademica, ma che metteva anche in chiaro come i risultati dell'attività scientifica individuale facessero aggio sull'esperienza formativa offerta ai corsi.

²¹ Riprendo e riassumo queste riflessioni dai lavori di Carlo Cappa, gli studi che finora sullo scenario italiano hanno meglio chiarito i caratteri peculiari dell'esperienza culturale e formativa del dottorato di ricerca nel generale ordinamento universitario: cfr. in particolare C. Cappa, *Il dottorato di ricerca nello spazio europeo. Quale conoscenza per la società di oggi e di domani?*, Anicia, Roma 2016, pp. 69 ss., e, più specificamente dedicato a un inquadramento storico, Id., *Il dottorato in Italia. Una storia recente*, «Rivista Scuola laD», II, 1 (2008-09), pp. 66-94 (disponibile online <https://rivista.scuolaiaad.it/n01-200801/il-dottorato-in-italia-una-storia-recente>).

²² Se l'art. 71 del D.P.R. prevedeva che, per l'ammissione ai corsi dottorali, «le prove d'esame fossero intese ad accertare l'attitudine del candidato alla ricerca», l'art. 54 stabiliva che per i ricercatori «il concorso consistesse», tra l'altro, «in due prove scritte [...] ed una orale intese ad accertare l'attitudine alla ricerca degli aspiranti».

²³ Così recitava, significativamente, l'art. 68 del dispositivo legislativo: «Gli studi per il dottorato di ricerca sono ordinati all'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica. Essi consistono essenzialmente nello svolgimento di programmi di ricerca individuali o eccezionalmente, per la natura specifica della ricerca, in collaborazione eventualmente anche interdisciplinare, su tematiche prescelte dagli stessi interessati con l'assenso e la guida dei docenti nel settore della Facoltà o dipartimento abilitati, e in cicli di seminari specialistici. Alla fine di ciascun anno gli iscritti presentano una particolareggiata relazione sull'attività e le ricerche svolte al collegio dei docenti, che ne cura la conservazione e, previa valutazione dell'assiduità e dell'operosità, può proporre al rettore l'esclusione dal proseguimento del corso di dottorato di ricerca».

In conclusione, del dottorato di ricerca che negli anni Sessanta doveva imporsi come raccordo tra alta formazione e primo esercizio delle professioni intellettuali il provvedimento del 1980 manteneva tutto sommato poco, nella lettera e ancora di più nello spirito della legislazione. A dimostrarlo sarebbero stati, a stretto giro, aspetti che destarono in una certa preoccupazione anche negli osservatori contemporanei più impegnati nella promozione di una riforma universitaria incisiva: l'ulteriore ritardo nell'attivazione dei cicli di formazione, che ebbe luogo nel 1983, quando qualche commentatore, come Raffaele Romanelli, iniziava a paventare una cancellazione del nuovo livello di studio²⁴; il ridimensionamento quasi completo, dovuto alla centralità pressoché assoluta del lavoro per la dissertazione e quindi del rapporto di supervisione, della natura esperienza didattica e formativa strutturata nel rapporto collettivo con tutto il corpo docente; la scarsa incisività su dinamiche di reclutamento del corpo docente che proprio la stabilizzazione resa possibile nel 1980 aveva almeno temporaneamente saturato in entrata²⁵.

Epilogo: passato e futuro

Nel quarantennio passato dal 1983, l'istituto del dottorato di ricerca in Italia ha senz'altro profondamente mutato la sua pelle, acquisendo connotati sicuramente più compiuti rispetto a quelli tratteggiati dalla legislazione e dalla prima messa in opera negli anni Ottanta. In particolare, un livello di alta formazione che nasce costitutivamente in una prospettiva di internazionalizzazione delle istituzioni accademiche, dei profili professionali e delle carriere non poteva non essere esposto a una generale tendenza all'omologazione con le esperienze straniere con cui finiva in contatto²⁶. Sfruttando le possibilità offerte da una crescente

²⁴ R. Romanelli, *Fine del dottorato? La formazione universitaria tra feudi e corporazioni*, «Quaderni storici», XIX, 3 (1984), pp. 995-1004.

²⁵ In proposito, sono significative le riflessioni raccolte dall'intenso dibattito sulle modalità di reclutamento universitario in Italia che tra 1987 e 1989, di fronte alle prime procedure concorsuali secondo la nuova normativa, ebbe luogo sulle pagine della rivista «Società e storia» per iniziativa del direttore Mario Mirri, autore dell'intervento di apertura M. Mirri, *Università corporata e scambio accademico*, «Società e storia», IX, 36 (1987), p. 445-458; sul ruolo sostanzialmente interlocutorio dell'esperienza dottorale in procedure di selezione ancora amministrative più che nell'ottica di un percorso di formazione sulla base della puntuale 'chiamata' concorsuale, cfr. anche E. Di Nolfo, *Ipotesi professionali e dottorati di ricerca nel settore storico*, «Società e storia», XI, 44 (1989), pp. 417-421.

²⁶ Cfr. in merito le riflessioni di natura comparativa raccolte ad esempio in M. Nerad, M. Heggelund (edd.), *Toward a Global Ph.D.? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*, University of Washington Press, Seattle-London 2008, e più recentemente nelle considerazioni di carattere generale offerte dalle autrici e dagli autori di AA.VV., *L'esperienza dottorale. État des lieux et propositions de structuration*, DevPro, Fribourg 2020, e di M. Savva, L.P. Nygaard (edd.), *Becoming a Scholar. Cross-Cultural Reflections on Identity and Agency in an Education Doctorate*, UCL Press, London 2021, e per il particolare interesse riservato al caso italiano nel contesto internazionale D. Palomba, C. Cappa (edd.), *Doctoral Studies in Europe. Traditions, Innovations, and Trends*, Aracne, Roma 2012.

autonomia di gestione culturale dei percorsi a partire dalla legislazione promossa da Antonio Ruberti intorno al 1990, emersero 'dal basso' esempi di più attenta strutturazione dell'esperienza di insegnamento, di maggiore apertura verso scambi internazionali, di più definita partecipazione dei dottorandi ad attività didattiche integrative e a progetti di ricerca, fino a tentare un generale potenziamento di questi aspetti in tutti i programmi italiani in vista dell'adesione del paese, alla fine del Ventesimo secolo, al Processo di Bologna e alla costituzione nel continente europeo dell'«economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo»²⁷.

È forse proprio il riferimento del legame tra l'ambizioso – alla luce dei fatti forse troppo – traguardo nel campo della *knowledge economy* e gli sforzi continentali di ristrutturazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca che contribuisce a spiegare almeno in parte le ragioni di una persistente difficoltà italiana a trovare una precisa collocazione culturale e socio-professionale alla formazione dottorale, espressa nel corso del Ventunesimo secolo da oscillazioni che hanno visto alternarsi momenti di convinto sostegno e di espansione, come appunto quello ispirato nei primi anni del Ventunesimo secolo dalle suggestioni internazionali o quello alimentato oggi dal PNRR, a momenti in cui la restrizione dell'investimento sulla formazione alla ricerca era individuata come parte integrante del generale ridimensionamento del sistema universitario, come si è visto nella risposta alla crisi finanziaria del 2007-08²⁸.

Se infatti, come emerge dal ruolo che la sua introduzione ha storicamente svolto nell'adeguamento a una dimensione di massa dei sistemi universitari avanzati, il modello di formazione basato sul Ph.D. si caratterizza per la sua natura

²⁷ Parlamento europeo, *Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona, Conclusioni della presidenza*, 24 marzo 2000 (disponibile online https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm). In generale, la documentazione relativa al Processo di Bologna e al suo tortuoso sviluppo nel trentennio successivo è messa a disposizione online dalla maggiore istituzione promotrice, la Commissione europea, all'indirizzo https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it. Per un primo orientamento nell'enorme produzione di studi che si è concentrata sull'epocale sforzo di armonizzazione delle strutture continentali di formazione avanzata e di ricerca di base, sulla scorta di un peso crescente dei fondi europei nel finanziamento della vita degli atenei, rinvio allo sguardo d'insieme offerto alcuni anni fa in G. Ballarino, L. Perotti, *The Bologna Process in Italy*, «European Journal of Education», XLVII, 3 (2012), pp. 348-363. Per un quadro storico generale, infine, cfr. S. Paoli, *Il sogno di Erasmo. La questione educativa nel processo di integrazione europea*, FrancoAngeli, Milano 2010.

²⁸ Sulla natura e sulle conseguenze della normativa restrittiva sull'accreditamento dei programmi dottorali messa a punto nel 2013 sostanzialmente a consolidamento dei tagli di bilancio degli anni immediatamente precedenti, cfr. l'indagine promossa dall'Associazione dottorandi e dottori di ricerca italiani (ADI) nel 2015 a cura di A. Ferrara in A. Ferrara (ed.), *Il dottorato di ricerca in Italia. Precario stato di salute di un giovane trentenne* (<https://dottorato.it/sites/default/files/survey/V%20Indagine%20ADI%20-%20II%20dottorato%20di%20ricerca%20in%20italia%20Precario%20stato%20di%20salute%20di%20un%20giovane%20trentenne.pdf>), e il successivo studio di V. Alfano, G.L. Gaeta, M. Pinto, F. Rotonzo, G. Vecchione, *La dinamica dell'offerta di formazione dottorale durante il ventennio 2000-2020 e prospettive*, «Rivista economica del Mezzogiorno», XXXV, 2-3 (2021), pp. 349-380.

culturalmente e socialmente ibrida tra completamento della formazione agli alti studi e avvio dell'attività professionale accademica da parte di personale selezionato dall'esperienza universitaria, le possibilità del personale con formazione dottorale di collocarsi in ambito extra accademico dipendono in larga misura da quanto l'esperienza di soddisfazione delle 'missioni' di produzione e diffusione della conoscenza svolte dall'università è ricercata in altri settori del mondo del lavoro qualificato. Il fatto che oggi lo sforzo di promuovere l'allocazione del personale con formazione post-laurea alla ricerca coincida con un generale tentativo di interpretare il dottorato più nella sua funzione di corso di studi che in quella di prima attività professionale – secondo una profonda ridefinizione degli equilibri dell'esperienza anche rispetto all'introduzione, nel decennio appena trascorso, dei 'dottorati industriali' in partenariato extra-accademico mai davvero decollati nel paese – appare soprattutto un modo per affrontare la persistente difficoltà dell'amministrazione pubblica e del mondo imprenditoriale ad accogliere professionalità avanzate sul piano della produzione di conoscenza originale. Una difficoltà che, è bene ricordare, emerge da almeno trent'anni persino nell'assorbimento di un numero di laureati che pure resta piuttosto asfittico, nel paragone con altri paesi avanzati²⁹.

In conclusione, dovrebbe sorgere spontanea una riflessione su quanto sia utile, per l'effettiva affermazione italiana nell'economia della conoscenza, continuare a modificare assetti e obiettivi non solo del dottorato di ricerca, ma in generale dell'alta formazione universitaria, per il loro adeguamento al 'mercato', se prima il paese non si assicura un sistema amministrativo e produttivo davvero adeguato a mettere effettivamente a sistema la conoscenza nella propria economia.

ANDREA MARIUZZO

University of Modena and Reggio Emilia

²⁹ Per l'esposizione e la discussione di alcuni dati in questo senso, cfr. G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Milano University Press, Milano 2021, mentre sul tema dei dottorati industriali, ancora bisognoso di una valutazione critica strutturata, cfr. la raccolta di discussioni e proposte di *Aspen Collective Mind* disponibile in M. Prete (ed.), *La valorizzazione del dottorato industriale in Italia. Le proposte di Aspen Institute Italia*, Aspen Institute, Roma 2022 (disponibile online https://www.aspeninstitute.it/wp-content/uploads/2022/12/ASPEN_La_valorizzazione_del_Dottorato_Industriale_in_Italia_121022-1.pdf).

Epistemologie personali e identità di ruolo nei nuovi modelli di dottorato di ricerca

Personal Epistemologies and Role Identity in the New PhD Models

ROSA CERA

La finalità del presente contributo è di investigare gli aspetti salienti del dottorato di ricerca con connotazione industriale in ambito pedagogico. Inoltre, attraverso un approccio critico-riflessivo sono state oggetto di analisi le epistemologie personali, intrise di conoscenza tacita, degli studenti di dottorato, il work-integrated learning nella circolarità teoria-prassi, le transizioni identitarie e lo sviluppo della carriera.

Parole chiave: EPISTEMOLOGIE PERSONALI; IDENTITÀ DI RUOLO; TEORIA-PRASSI; CONOSCENZA TACITA; SVILUPPO DELLA CARRIERA.

The aim of this contribution is to investigate the salient aspects of the PhD with an industrial connotation in the pedagogical field. Furthermore, through a critical-realistic approach, the personal epistemologies, imbued with tacit knowledge of doctoral students, work-integrated learning in the theory-practice circularity, identity transitions and career development were analyzed.

Keywords: PERSONAL EPISTEMOLOGIES; ROLE IDENTITY; THEORY-PRACTICE; TACIT KNOWLEDGE; CAREER DEVELOPMENT.

Premessa: Dottorati di ricerca con connotazione industriale

Nel tempo, le tipologie di dottorato di ricerca sono molto cambiate, al modello tradizionale se ne sono aggiunti degli altri – Dottorati PON, Dottorati industriali, Dottorati PNRR – e tra questi quello che sembra essere meno armonico all’ambito pedagogico è proprio quello a connotazione industriale. Tale dissonanza riguarda non solo il modo storicamente differente di intendere la formazione, ma anche le possibilità di *employability* in campo imprenditoriale per quanti acquisiscono un titolo accademico in ambito educativo e pedagogico. Questa la ragione per la quale, in questo contributo l’attenzione è rivolta proprio a riflettere su un possibile modo di intendere e di progettare un dottorato a connotazione industriale riguardante in particolare le scienze pedagogiche. D’altronde, come ricordato da Paolo Federighi¹, a seguito della sempre più pressante massificazione dei dottorati, il loro compito è divenuto complementare rispetto alla formazione in funzione della futura transizione al lavoro dei dottorandi. Volendo, però, pensare alla storia di promozione del Dottorato industriale in Italia, potremmo affermare che le sue origini non risalgono ad anni recenti. Il DM 45 del 2013 aveva, infatti, effettuato già una distinzione tra tre diverse tipologie di dottorato²: Dottorato in convenzione con le imprese; Dottorato Industriale Executive; Dottorato in apprendistato di alta formazione. In anni seguenti, la nota Ministeriale del 31 agosto 2016 *Piano nazionale della Ricerca 2015-2020*³ ha inoltre specificato le condizioni per le quali un dottorato poteva essere considerato industriale. Condizioni, queste ultime molto stringenti ed ulteriormente rimarcate in un documento stilato nel 2019 dalla CRUI⁴. Tra le condizioni imposte alle imprese emerge, ad esempio, quella di aver partecipato con esito positivo a progetti di ricerca nazionali e internazionali, di avere depositato brevetti nell’ultimo quinquennio e di disporre di almeno una sezione aziendale dedicata alla ricerca e sviluppo. Tali condizioni sembravano aver quasi reso impossibile la collaborazione tra università e imprese tanto che questo tipo di dottorati stentò per un po’ di tempo a decollare. Il Decreto Ministeriale n. 301 del 22.03.2022 ha, poi, ulteriormente specificato alcuni aspetti

¹ P. Federighi, *Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa*, «Nuova Secondaria», 10 (2018), pp. 115-122.

² Decreto Ministeriale 45 dell’8 febbraio 2013 recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2013:45-art4-com1-let3-num1> (consultato in data 21/05/2024).

³ Nota Ministeriale del 31 agosto 2016 *Piano nazionale della Ricerca 2015-2020*, bollettino «Adapt.it». <https://www.bollettinoadapt.it/dottorato-industriale-e-ricerca-azienda-un-importante-chiarimento-del-miur/?pdf=143202> (consultato in data 21/05/2024).

⁴ L. Beverina (ed.). *I dottorati industriali: esperienze a confronto*, Fondazione CRUI, Roma 2019.

riguardanti le modalità di progettazione e realizzazione dei dottorati industriali⁵: la selezione dei candidati, il finanziamento della borsa di dottorato, la scelta della tesi, le figure che seguiranno il candidato nel percorso di formazione e lo status (studente o lavoratore) del dottorando. In Italia, la selezione dei candidati al dottorato avviene attraverso concorso pubblico a differenza di quanto accade in alcuni altri paesi come, ad esempio, gli Stati Uniti dove l'ammissione viene fatta attraverso una candidatura spontanea, ovviamente sottoposta a un attento scrutinio. Al di là delle differenze tra i dottorati nei differenti paesi, la finalità ultima dei diversi decreti ministeriali in ambito di dottorato, negli ultimi anni, sembra essere sempre stata quella di ridurre il fenomeno dello *human capital flight*. A riprova di ciò il Decreto Ministeriale n. 117 del 02.03.2023, la cui attribuzione è a valere sul PNRR, Missione 4, Componente 2 *Dalla Ricerca all'impresa* – Investimento 3.3 mira a incentivare l'assunzione di ricercatori precari *junior* da parte delle imprese⁶. Diverse sono state, quindi, le direttive che via via hanno contribuito alla trasformazione dell'*higher education* pensandola non più solo ed esclusivamente orientata all'ampliamento della conoscenza disciplinare, ma più interessata allo sviluppo di quelle competenze tecniche tanto richieste oggi dal mercato del lavoro. In altre parole, si è gradualmente passati da un modello di dottorato tradizionale humboldtiano a un modello che potremmo definire professionale⁷. Il modello humboldtiano, basato su un genere di formazione prettamente disciplinare, considerato adatto alle esigenze di produzione della conoscenza, comincia ad essere sempre più sostituito da un modello che contempla una formazione dottorale inter e transdisciplinare. Inoltre, sono cambiati anche gli stessi dottorandi, i quali non sembrano più essere interessati solo ed esclusivamente alla carriera accademica, ma preferiscono utilizzare il titolo di dottorato per migrare altrove. Si pensi solo a quanto accade per i dottorati in scienze applicate dove i detentori del dottorato preferiscono abbandonare il mondo accademico dopo aver acquisito esperienza professionale e convertono quel capitale pratico in una posizione di ruolo o mantengono carriere parallele sia nei mondi aziendali

⁵ Decreto Ministeriale 301 del 22 marzo 2022 *Nuove linee guida per accreditamento corsi di dottorato*. https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-03/22_03_22%20Linee_Guida_accREDITAMENTO_dottorati.pdf (consultato in data 21 maggio 2024).

⁶ Decreto Ministeriale n. 117 del 02.03.2023 *Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*, <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-03/Decreto%20Ministeriale%20n.%20117%20del%2002-03-2023.pdf> (consultato in data 22/05/2024).

⁷ C.S. Sarrico, *The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate*, «Higher Education», 84 (2022), pp. 1299-1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1> (consultato in data 13/06/2024).

che accademici⁸. Alla luce di quanto argomentato finora, il presente contributo intende, quindi, illustrare gli aspetti salienti del Dottorato di ricerca con connotazione industriale in ambito pedagogico. Il contributo analizza così, attraverso un approccio critico-riflessivo, il significativo ruolo delle epistemologie personali, intrise di conoscenza tacita, la validità del *work-integrated learning* nella circolarità teoria-prassi, le transizioni identitarie dei dottorandi di ricerca, nonché il loro districarsi tra diverse identità di ruolo e lo sviluppo della carriera.

I dottorati industriali in scienze pedagogiche: 'terre di confine'?

Al di là della variegata diversità che distingue gli innumerevoli dottorati emerge la necessità di fare riferimento alla specificità disciplinare del campo della conoscenza e quindi alla struttura propria epistemica di ogni disciplina per poter comprendere appieno le modalità di collaborazione tra università e industria. I dottorati di ricerca industriali, o in collaborazione con le imprese, pensati nell'ambito delle scienze pedagogiche si differenziano, ad esempio, dagli altri dottorati industriali pensati in ambiti STEM. La differenza consiste non solo nelle modalità formative, nelle tipologie di ricerche e nel tipo di collaborazione da instaurare con l'industria, ma anche al possibile contesto lavorativo di riferimento. Considerata la complessa e articolata capacità occupazionale che distingue questo genere di dottorati, assume una rilevante pregnanza la possibilità di pensare alla costruzione delle carriere dei dottorandi. Un compito questo alquanto complesso se solo ci soffermiamo a riflettere su come le professioni educative siano state a lungo penalizzate. Molti problemi nascono, infatti, dall'assenza di un contratto collettivo nazionale che non riconosceva appieno le professioni educative, avendole così private della dignità propria del lavoro, della possibilità di avere nuovi spazi, nuovi ruoli e nuovi volti istituzionali⁹. Oggi, sembra che questo problema sia stato risolto con l'approvazione della Legge 15 aprile 2024, n. 55, in cui sono presenti disposizioni riguardanti le professioni pedagogiche ed educative con relativi albi professionali¹⁰. Questo permetterà, ad esempio, a quanti operano

⁸ P. Benz, F. Bühlmann, A. Mach, *The transformation of professors' careers: Standardization, hybridization, and acceleration?*, «Higher Education» 81 (2021), pp. 967-985. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00590-7> (consultato in data 13/06/2024).

⁹ V. Boffo, *Dare la parola alle professioni pedagogiche*, in V. Boffo, G. Del Gobbo, P. Malavasi (ed.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani*, Società Italiana di Pedagogia, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 14-18.

¹⁰ Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2024;55> (consultato in data 21/05/2024).

nell'ambito accademico delle scienze pedagogiche di essere più chiari e trasparenti, fin dall'inizio della formazione di dottorato, sui diversi percorsi di carriera per i dottorandi. In altre parole, l'auspicio è quello di una pedagogia per il cambiamento in grado di riflettere sulle relazioni intrinseche e l'influenza reciproca tra formazione, lavoro e politiche attive, in modo da esaminare il complesso rapporto tra tradizione e innovazione nell'attuale contesto socio-economico¹¹. Il modello di Dottorato industriale potrebbe, ad esempio, contribuire alla promozione di una maggiore relazione tra università e industria, evitando il completo ripiegamento del mondo accademico alle sole ed esclusive esigenze del mercato del lavoro. Sarà però necessario ancora del tempo e maggiore esperienza affinché questo nuovo modello di Dottorato non sia più considerato 'una terra di confine', piena di incertezze, di speranza, rischio e di transizione identitaria¹². Una terra di confine in cui si mescolano identità diverse, modi differenti di intendere la formazione e distinti ruoli. Parole quali 'rizoma' e 'divenire' potrebbero, infatti, ben rappresentare la complessità dei confini del dottorato, in quanto viaggio intricato, articolato e in continua trasformazione¹³. Un viaggio questo illuminato dalla ricerca transdisciplinare, in quanto incline a creare ponti tra identità così tanto differenti con l'auspicio della costruzione di nuovi approcci epistemici. Per la pedagogia dovrebbe significare andare oltre i propri confini disciplinari per lavorare attraverso le discipline, avventurandosi fuori dalle zone conosciute, al fine di attraversare e trascendere i propri confini epistemici¹⁴. Significa, in altri termini, contribuire alla creazione di un nuovo paradigma epistemologico della conoscenza, attraverso i contributi che provengono da epistemologie personali differenti e da esperienze professionali diverse, si pensi solo alla diversità delle esperienze dei supervisori o dei tutor accademici e industriali. Per non dimenticare poi l'importante contributo che gli studenti stessi apportano alla creazione della nuova conoscenza provenendo, il più delle volte, non solo dall'accademia ma anche dal mondo industriale e delle imprese, dotati quindi di svariate motivazioni, credenze e valori. Un misto questo di epistemologie personali e professionali che contribuisce sempre più

¹¹ Cfr. F. Magni, A. Potestio (ed.), *Formazione, lavoro e politiche attive - Uno sguardo d'insieme*, Edizioni Studium, Roma 2024; A. Potestio, E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia per il cambiamento*, Edizioni Studium, Roma 2024.

¹² S. Carter, K. Smith, N. Harrison, *Working in the borderlands: critical perspectives on doctoral education*, «Teaching in Higher Education», 26(3) (2021), pp. 283-292.

¹³ G. Deleuze, F. Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, Continuum, London 1987.

¹⁴ W. Abdul-Jabbar, *The Intercultural Deterritorialization of Knowledge: Al-Ghazali and the Enunciation of the Educator's Rihla*, «Teaching in Higher Education», 24(3) (2019), pp. 318-331.

alla trasformazione dei dottorati tradizionali, suscitando quindi a una riflessione¹⁵: quale dovrebbe essere il reale fine ultimo dell'università? Cultura o lavoro? Una domanda complessa la cui risposta potrebbe essere ricercata nella epistemologia relazionale in quanto aperta alla riformulazione delle regole e in grado di pensare alle reti della conoscenza come sempre in evoluzione, dove umano e sociale si intersecano e dove il pensiero critico riflessivo diventa una modalità attraverso cui comprendere e gestire esperienze dissonanti¹⁶. Una modalità quella riflessiva e critica utile per pensare alla dimensione giocata dalle epistemologie personali e dalle identità di ruolo dei dottorandi spesso diverse tra loro. Una diversità questa che vale comunque la pena di essere investigata in quanto promotrice dello sviluppo e della trasformazione della conoscenza e del modo stesso di conoscere che è sempre generatore di progresso scientifico, al di là delle singole discipline in cui tale progresso si realizza.

Dottorandi di ricerca: conoscenza tacita ed epistemologie personali

Prima che si diffondessero nuovi modelli di dottorato in collaborazione con le imprese, ai dottorandi era soprattutto richiesto di essere esperti conoscitori e creatori dei contenuti disciplinari e di contribuire alla trasformazione della conoscenza stessa attraverso i confini accademici. Oggi, con i nuovi modelli di dottorato sono mutate anche le modalità di creazione e trasformazione della conoscenza con il timore che le pratiche conoscitive possano riflettere le logiche di mercato. La collaborazione tra università e industria/imprese dovrebbe proprio evitare che questo accada cercando, ad esempio, un consenso sui risultati della conoscenza, sospendendo le discussioni ontologiche, ammettendo questioni epistemologiche e immaginando il consenso applicato¹⁷. Ammettere questioni epistemologiche significa sia per l'accademia sia per il mondo industriale e imprenditoriale riflettere sui contributi dei dottorandi mentre si impegnano in pratiche situate. Significa, in altri termini, imparare a conoscere le epistemologie personali, già in parte formate, e anche così come si sviluppano e si attuano durante

¹⁵ V. Boffo, D. Mancarella, *The Link between Universities and the Labour Market: Perceiving the Building of Employability Processes in Higher Education*, in V. Boffo, R. Egetenmeyer (edd.), *Re-thinking Adult Education Research. Beyond the Pandemic*, Firenze University Press, Firenze 2023, pp. 135-157.

¹⁶ Cfr. C. Melacarne, *Narrative inquiry fare ricerca educativa con le persone e le comunità*, in *Biblioteca di testi e studi. Scienze dell'educazione*, Carocci, Roma 2021; L. Fabbri, C. Melacarne, *Una epistemologia post-umanista della riflessività? «Educational Reflective Practices»*, 1 (2023), pp. 5-21. <https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa16224> (consultato il 13/06/2024).

¹⁷ J. Huang, K. Xiong, *Knowledge production of university-industry collaboration in academic capitalism: An analysis based on Hoffman's framework*, «Asian Journal of Social Science», 51(4) (2023), pp. 227-236.

l'esperienza del dottorato di ricerca. Il concetto qui utilizzato di epistemologia personale va oltre le credenze epistemologiche che comprendono le opinioni dei dottorandi su cosa sia la conoscenza, come la conoscenza viene acquisita e il grado di certezza con cui la conoscenza può essere mantenuta¹⁸. L'epistemologia personale è qui intesa come un qualcosa che include i modi di conoscere e di agire delle persone derivanti dalle loro capacità, dalle esperienze precedenti e dalle negoziazioni con il mondo sociale attraverso le loro storie di vita¹⁹. Sicuramente non può essere intesa solo attraverso teorie cognitive, ma come un concetto socialmente fondato in quanto le epistemologie si formano e si trasformano attraverso il sociale e nelle comunità. In altre parole, le epistemologie personali andrebbero lette e interpretate secondo un approccio socioculturale, in quanto in grado di porre in luce l'interazione tra fattori individuali e contestuali durante il processo di costruzione della conoscenza²⁰. Ogni epistemologia personale è, infatti, intrisa di storie di vita, di interessi culturali, di esperienze e opinioni che interagiscono nelle pratiche e nei contesti organizzativi, contribuendo così alla trasformazione della conoscenza. Le esperienze dei dottorandi di ricerca industriale sono, infatti, sempre orientate alla pratica e attraverso questa e il modo in cui ognuno legge e interpreta le esperienze di lavoro vissute che si crea nuova conoscenza. Ogni epistemologia personale dei dottorandi oltre a comprendere, quindi, la percezione che ognuno di loro ha dell'apprendimento è anche costituita dal modo in cui si interagisce con la conoscenza nella pratica di lavoro. Questo significa che le epistemologie personali comprendono ciò che le persone fanno, possono fare e valorizzare e questo influenza il loro modo di pensare, agire e apprendere²¹. Il sapere dei dottorandi è quindi costituito da due diverse tipologie di conoscenza: quella tacita o procedurale e quella concettuale. Due dimensioni della conoscenza queste che non possono essere pensate come date e finite, in

¹⁸ J. Brownlee, D. Berthelsen, *Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs*, «Early Years», 26(1) (2006), pp. 17-29.

¹⁹ S. Billett, *Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life*, «Mind, Culture, and Activity», 13(1) (2006), pp. 53-69.

²⁰ M.B. Magolda, E. Abes, V. Torres, (2008). *Epistemological, intrapersonal, and interpersonal development in the college years and young adulthood*, in M.C. Smith, N. De Frates-Densch (edd.), *Handbook of research on adult learning and development*, Routledge, Abingdon 2008, pp. 184-219.

²¹ G. Barton, S. Billett, *Personal epistemologies and disciplinarity in the workplace: Implications for international students in higher education*, in G. Barton, K. Hartwig (edd.), *Professional learning in the work place for international students*, Springer Cham, Cham 2017, pp. 111-126.

quanto in continua evoluzione e dipendenti dai contesti in cui le persone si impegnano²². La conoscenza concettuale si riferisce a classificazioni, principi e teorie che sono proprie di una materia specifica. La conoscenza tacita, detta anche personale, è intesa, invece, come un qualcosa che «possiamo sapere più di quanto possiamo dire»²³. Un concetto questo che ha avuto molto impatto nell'ambito delle scienze dell'educazione, in quanto sottolinea come non tutto il sapere può essere adeguatamente espresso verbalmente. Solo attraverso la riflessione oppure il racconto potrebbe essere, in parte, esplicitato. Alle due diverse forme di conoscenza, in precedenza menzionate, andrebbe associata anche quella meta-cognitiva, la quale comprende la consapevolezza dei propri processi cognitivi oltre alla capacità di saperli regolare²⁴. Una conoscenza questa che consente ai dottorandi di conoscersi e di comprendere le proprie epistemologie personali. La conoscenza rappresenta quindi quel *quid* costituente le epistemologie personali oltre a fornire un'appropriata *agency* professionale. Intesa quest'ultima come un qualcosa che può essere esercitata quando le persone e/o le comunità professionali influenzano, fanno scelte e prendono posizione sul loro lavoro e sulle loro identità professionali. Tale *agency* si realizza, quindi, all'interno di vincoli socio-culturali ed è strettamente interconnessa con l'attuale identità di ogni persona, incluso il passato e il futuro del senso di sé professionale della persona stessa²⁵. L'impegno profuso dai dottorandi nei loro processi di conoscenza è, pertanto, sempre contestuale e vulnerabile. Una vulnerabilità dovuta alle varianti legate al contesto e alle interazioni di pratica professionale da cui si generano contenuti di conoscenza. La pratica rappresenta, infatti, un oggetto chiave nei progetti di ricerca, consentendo alla conoscenza personale di divenire interpersonale e condivisa²⁶. In altre parole, la conoscenza è *embedded* (incorporata) nella pratica e nel sociale in quanto la stessa formazione è incorporata nei contesti lavorativi²⁷ (figura 1).

²² Cfr. M. Polanyi, *Personal knowledge*, The University of Chicago Press, Chicago 1962; P. Duguid, "The art of knowing": *Social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice*, «The Information Society», 21(2) (2005), pp. 109-118.

²³ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, University of Chicago, Chicago 1966, p. 4.

²⁴ D.S. Fleur, B. Bredeweg, W. van den Bos, *Metacognition: ideas and insights from neuro- and educational sciences*, «npj Science of Learning», 6(13) (2021), pp. 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5> (consultato il 20/06/2024).

²⁵ A. Eteläpelto, K. Vähäsantanen, P. Hökkä, S. Paloniemi, *What is agency? Conceptualizing professional agency at work*, «Educational Research Review», 10 (2013), pp. 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001> (consultato il 17/06/2024).

²⁶ A. Reich, P. Hager, *Problematising practice, learning and change: practice-theory perspectives on professional learning*, «Journal of Workplace Learning», 26(6/7) (2014), pp. 418-431.

²⁷ F. Torlone, *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*, Firenze University Press, Firenze 2021.



Figura 1 - *Epistemologie personali: conoscenza contestuale (embedded), agency professionale*

Circolarità teoria-prassi: costruzione e trasformazione delle epistemologie personali

Nei dottorati di ricerca a connotazione industriale/imprenditoriale, la collaborazione tra università e imprese dovrebbe basarsi principalmente su una domanda: quale conoscenza e quale genere di pratica dovrebbero acquisire i dottorandi durante la loro esperienza formativa? Una domanda questa articolata, a cui si è cercato, in parte, di fornire una risposta nel paragrafo precedente per quanto riguarda la conoscenza. Riguardo alla pratica bisognerebbe, invece, prima capire cosa si intende per pratica, al fine di evitare che questa possa diventare uno strumento nelle mani di chi considera la formazione dottorale come al completo servizio di una ideologia politico-economica neo-liberista. Questa la ragione per la quale, assume particolare importanza la qualità di collaborazione che si crea tra impresa e università. Un tipo di collaborazione in cui le parti dovrebbero condividere lo stesso concetto di pratica, intesa come processo collettivo situato che

collega la conoscenza, il lavoro, l'organizzazione e l'apprendimento²⁸. L'epistemologia della pratica necessita, quindi, di una riflessività che possa tenere insieme pensiero e azione, dove la conoscenza generata dal pensiero è quasi sempre conoscenza locale, connessa al contesto, alle relazioni e alle azioni in cui si realizza. Inoltre, la conoscenza distinguendosi per il suo essere implicita e tacita necessita della riflessività per poter riflettere criticamente sull'azione. La logica euristica della pedagogia si caratterizza, infatti, per la circolarità tra prassi e teoresi²⁹, in cui la pratica educativa e la teorizzazione pedagogica si arricchiscono vicendevolmente. Un modo per integrare teoria e prassi nei dottorati industriali potrebbe essere ricercato attraverso il *work-integrated learning*, in cui la condivisione della conoscenza e lo stesso apprendimento rappresentano un'opportunità di co-creazione. Il concetto di *work-integrated learning* si è sviluppato nel tempo e oggi è spesso utilizzato in svariati ambiti come quello educativo, lavorativo e della ricerca³⁰. Un genere di apprendimento questo basato principalmente sul processo collaborativo che si evolve nel tempo attraverso interazioni combinate con la costruzione di fiducia, trasparenza, rispetto reciproco e comprensione³¹. In questo processo collaborativo sono, però, anche coinvolti i dottorandi, i quali attraverso il loro coinvolgimento nelle pratiche modellano le proprie propensioni e traiettorie. La conoscenza divergente, quella con cui spesso i dottorandi di ricerca si confrontano durante le loro esperienze nelle imprese, rappresenta infatti il viatico attraverso il quale sviluppare la propria soggettività. Attraverso il *work-integrated learning*, l'apprendimento è quindi collegato allo sviluppo di epistemologie personali che nascono e si trasformano a seguito di incontri e confronti nei contesti lavorativi. Le epistemologie personali dei dottorandi si esplicitano e si trasformano attraverso la circolarità tra teoria e prassi e tanto le epistemologie personali

²⁸ P. Hager, A. Lee, A. Reich, *Problematising practice, reconceptualising learning and imagining change*, in P. Hager, A. Lee, A. Reich (edd.), *Practice, Learning and Change, Professional and Practice-based Learning*, Springer, Dordrecht 2012, pp. 1-16.

²⁹ M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Bari 2004.

³⁰ Cfr. S. Billett, *Learning in the circumstances of practice*, «International Journal of Lifelong Education», 33(5) (2014), pp. 674-693.; I. Bernhard, A.K. Olsson, *University-industry collaboration in higher education: Exploring the informing flows framework in industrial PhD education*, «Informing Science: The International Journal of an Emerging Trans-discipline», 23 (2020), pp. 147-163.

³¹ Cfr. C. Battistella, L. Cicero, N. Preghenella, *Sustainable organisational learning in sustainable companies*, «The Learning Organization», 28(1) (2021), pp. 15-31; A.J. DiBella, *From learning organizations to learning cultures and more: Evolutions in theory, changes in practice, continuity of purpose*, in A. Örtenblad (ed.), *The Oxford handbook of the learning organization*, Oxford University Press, Oxford 2019, pp. 215-228.

quanto prassi e teoria coesistono e si sviluppano contemporaneamente attraverso l'impegno nelle pratiche di lavoro³². Alcuni studiosi hanno individuato sette diversi punti cruciali che dovrebbero distinguere la pratica *embedded*, quella che i dottorandi svolgono presso le industrie/imprese durante il loro periodo di studio dottorale³³: forgiare una missione comune, ridurre l'incertezza, riconoscere l'intreccio tra l'industria e il mondo accademico, attrattiva per il dottorando, strutture di squadra e ecosistemi di supporto, *agency* del ricercatore, formazione di dottorato sia per l'accademia che per l'industria. Tra questi sette punti, le strutture di squadra e gli ecosistemi di supporto sottolineano la necessità dell'orizzontalità tra università e industria nel formare alla ricerca, in modo che ogni dottorando possa facilmente comprendere il proprio ruolo e le proprie responsabilità. Inoltre, l'*agency* del ricercatore che si divincola tra teoria e pratica non dovrebbe essere orientata esclusivamente a obiettivi di *business*, più consoni alle industrie, ma a obiettivi che realmente possono contribuire alla crescita culturale e umana del dottorando stesso. Gli approcci socio-materiali nella teoria della pratica nel considerare gli aspetti umani e sociali della prassi ritengono che gli aspetti materiali riferibili a strumenti e tecnologie siano strettamente collegati alle persone³⁴. Questo significa che la conoscenza non può essere considerata come un possesso o un prodotto personale all'interno delle organizzazioni, ma come strettamente collegata alla pratica soggetta a processi interpersonali di collaborazione e di mediazione attraverso strumenti materiali. In tale prospettiva, il prodotto finale del dottorato di ricerca riassumibile, il più delle volte, in un manoscritto rappresenta proprio lo strumento materiale attraverso il quale si esplicita la capacità di scambio e gestione della conoscenza collegata alla pratica. In altre parole, la circolarità tra prassi e teoria nel contribuire allo sviluppo dell'*agency* promuove l'andare oltre il ruolo di studente al fine di stabilire una propria identità di ruolo (figura 2).

³² T.N. Hole, G. Velle, I. Helleve, M. Ulvik, J.H. Sætre, B.Å. Brøske, A. Raaheim, *Learning and personal epistemologies among students in three work placement settings*, «Education Inquiry», 13(3) (2022), pp. 249-268. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1918830> (consultato il 14/06/2024).

³³ L. Heiss, T. Mcgee, R. Page, N. Aung, D. Flynn, *Building impact: Embedding design PhD researchers in industry contexts*, in D. Jones, N. Borekci, V. Clemente, J. Corazzo, N. Lotz, L.M. Nielsen, L-A. Noel (edd.), *The 7th International Conference for Design Education Researchers*, 29 November - 1 December 2023, London, United Kingdom, pp. 1-16.

³⁴ T. Fenwick, M. Nerland, *Introduction: sociomaterial professional knowing, work arrangements and responsibility: new times, new concepts?*, in T. Fenwick, M. Nerland (edd.), *Reconceptualising Professional Learning: Sociomaterial Knowledges, Practices and Responsibilities*, Taylor and Francis, London 2014, pp. 1-8.

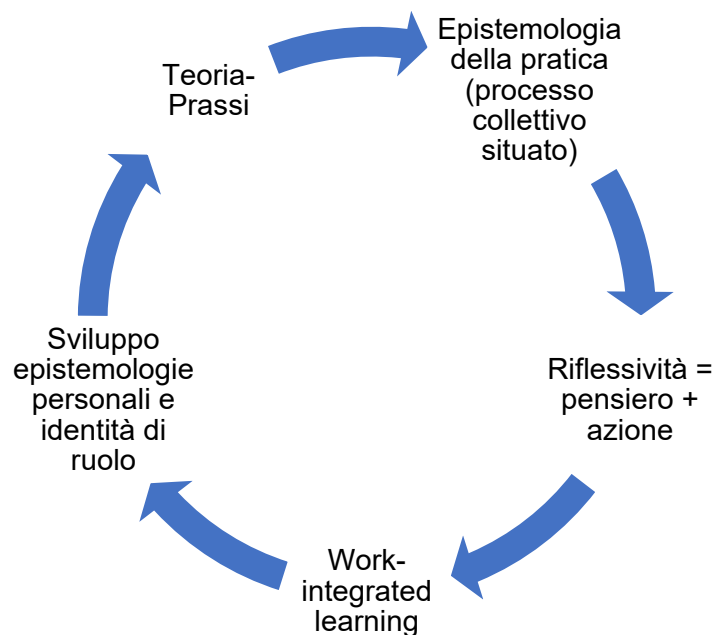


Figura 2 - Circolarità Teoria - Prassi

Quale identità di ruolo e per quale transizione identitaria?

La teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow definisce l'identità come un cambiamento nel quadro di riferimento³⁵. Un concetto questo piuttosto limitato che ha trovato successivamente una prospettiva più ampia in Knud Illeris, il quale include nell'identità dimensioni cognitive, emotive e sociali, considerando il collegamento stretto tra la persona e il suo ambiente pratico, culturale e sociale³⁶. Alla luce della natura articolata e complessa del Dottorato di ricerca industriale, diventa allora necessario chiedersi qual è l'identità di ruolo dei dottorandi in un contesto multi-sfaccettato come quello dottorale. Inoltre, considerata la limitata possibilità di proseguire la carriera accademica, è necessario prendere in esame anche la transizione identitaria verso un impiego non di ricerca. Allora bisognerebbe chiedersi se l'identità di ricercatore può essere considerata sufficiente e idonea per occupare anche posizioni lavorative al di fuori del mondo ac-

³⁵ J. Mezirow, *Contemporary paradigms of learning*, «Adult Education Quarterly», 46(3) (1996), pp. 158-172 <https://doi.org/10.1177/074171369604600303> (consultato il 15/06/2024).

³⁶ K. Illeris, K., *Transformative learning and identity*, «Journal of Transformative Education», 12(2) (2014), pp. 148-163 <https://doi.org/10.1177/1541344614548423> (consultato il 22/06/2024).

cademico. Alcuni studi hanno, infatti, concentrato la loro attenzione sulla transizione dei dottorandi verso ruoli non legati alla ricerca, evidenziando reali difficoltà culturali organizzative dovute a diversi valori e strutture gerarchiche esistenti al di fuori del mondo accademico³⁷. Questo problema sembra in parte essersi dissolto con il dottorato industriale, dove vi è la reale possibilità di sperimentare e sperimentarsi al di fuori del mondo accademico ancor prima del termine del percorso educativo dottorale. In questo nuovo modello di dottorato, gli studenti costruiscono e modellano la loro identità ricercando un equilibrio tra impegno imprenditoriale e ricerca accademica. In altre parole, l'identità di ruolo si forma e si trasforma sulla base di fattori personali, come la motivazione, i valori, le esperienze emotive congiuntamente al *networking* che ogni dottorando crea. I *networks* nel fornire, infatti, risorse, sia materiali che immateriali finiscono con influenzare gli attributi, i comportamenti e le aspettative degli attori della rete, elementi questi importanti per la formazione di un'identità di ruolo del ricercatore. Potrebbe, però, accadere che l'*agency* individuale di alcuni attori della rete lavori affinché i dottorandi amplifichino il loro impegno imprenditoriale sacrificando quello accademico. Il *networking*, essendo costituito da reti di conoscenze, influenza infatti in modo considerevole gli atteggiamenti, i comportamenti e le relazioni dei suoi attori, contribuendo così alla formazione e al consolidamento delle identità di ruolo. Un tipo di identità questa costituita da un'entità interna, esterna e dal ruolo: l'identità di ruolo risulta quindi comprendere la percezione che ognuno ha di sé e la percezione degli altri nel proprio ambiente. In questo modo, l'identità si sviluppa dando significati a determinate posizioni sociali e viene attivata e convalidata attraverso le interazioni con gli attori delle proprie reti sociali³⁸. Le fasi di convalida e di sviluppo di un'identità di ruolo si esplicitano, quindi, attraverso la ricerca, ma può anche accadere che i dottorandi, durante il loro percorso educativo tra accademia e industria, siano combattuti tra più identità di ruolo. Non tutte le diverse identità riescono, comunque, a persistere nel tempo, ma solo fino a quando lo studente, terminato il proprio percorso dottorale, intraprenderà una specifica professione. Coloro che intraprendono un percorso di dottorato nutrono determinate aspettative su cosa significhi essere un ricercatore,

³⁷ Cfr. A. Haapakorpi, *Doctorate holders outside the academy in Finland: Academic engagement and industry-specific competence*, «Journal of Education and Work», 30(1) (2017), 53-68; M. Ruiz Castro, B. Van der Heijden, E.L. Henderson, *Catalysts in career transitions: Academic researchers transitioning into sustainable careers in data science*, «Journal of Vocational Behavior», 122 (2020), 103479.

³⁸ M. Gruber, T. Crispeels, P. D'Este, *Who Am I? The Influence of Knowledge Networks on PhD Students' Formation of a Researcher Role Identity*, «Minerva», 61 (2023), pp. 521-552 <https://doi.org/10.1007/s11024-023-09492-1> (consultato il 22/06/2024).

ma non hanno ancora chiare le aspettative del loro ruolo nell'industria. Accade, così, che nel corso del loro percorso di ricerca dottorale, gli studenti scambino idee e aspettative sulla loro particolare identità di ruolo con supervisor e colleghi sia in ambito universitario che imprenditoriale. L'identità di ruolo finisce, pertanto, per acquisire una dimensione ibrida, in quanto il ricercatore non sa ancora con certezza se potrà essere un giorno definitivamente un accademico o un imprenditore. La volontà di essere un giorno un ricercatore o un imprenditore si manifesta nelle preferenze espresse per determinati argomenti scientifici e aziendali oltre che per l'influenza esercitata dai revisori e dai colleghi universitari e presenti in azienda. Potrebbe anche accadere che alcuni valori e ideali del contesto accademico o industriale non siano allineati con la dimensione valoriale del dottorando, costringendo così lo studente in una lotta continua con la propria identità. Oppure, potrebbe accadere che le aspettative preesistenti sull'identità di ruolo del dottorando possano essere rafforzate o modificate a seguito dell'influenza esercitata dal *networking*, inducendolo a volte anche ad abbandonare il percorso intrapreso se la propria identità contrasta con ideali e valori presenti nel dottorato.

Tra diverse identità e sviluppo della carriera

Nonostante il proliferare degli studi sui nuovi modelli di dottorato, non esiste ancora una definizione standard della carriera dei dottori di ricerca. E questo potrebbe anche essere il motivo per cui gli studenti sono confusi e combattuti tra differenti identità di ruolo e tra le diverse tipologie di competenze da acquisire. L'acculturazione disciplinare unitamente alle capacità di ricerca hanno, ad esempio, dimostrato essere scarsamente funzionali alle necessità del mondo del lavoro a differenza delle competenze tecniche e di quelle trasversali come il lavoro di squadra o delle cosiddette competenze professionali trasferibili³⁹. Di queste ultime dovrebbero far parte la capacità di scrivere un rapporto di riepilogo, lavoro di squadra, coinvolgere e comunicare con una varietà di pubblico, gestire persone e *budget* e autopromozione. Alcuni studi hanno, però, anche sostenuto come una solida identità scientifica possa influenzare i percorsi di carriera futuri, in quanto in grado di modellare ciò che si prevede essere possibile o desiderabile e quindi può influire fortemente sulle decisioni riguardanti la possibilità di prosecuzione

³⁹ L. Evans, *What is effective research leadership? A research-informed perspective*, «Higher Education Research & Development», 33(1) (2014), pp. 46-58. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864617> (consultato il 01/07/2024).

della carriera accademica. Altre forme di identità scientifica potrebbero anche promuovere la riflessione sull'opportunità di abbandonare il mondo accademico, considerate le scarse possibilità di carriera, cercando di fare scienza in altro modo, applicando quanto appreso in un contesto lavorativo differente⁴⁰. L'identità di ruolo degli studenti di dottorato e il loro sviluppo di carriera è direttamente proporzionale al tipo di relazione che stabiliscono con i supervisori, dalle loro caratteristiche ed esperienze, nonché dalla relativa capacità *Job Demands-Job Resources* del supervisore stesso⁴¹. Il supporto dei supervisori è, infatti, di grande importanza nel processo di creazione sia del sé accademico che del sé professionale degli studenti, in quanto tendono a trasmettere i loro atteggiamenti, valori e norme comportamentali attraverso corsi formali e orientamento informale. Inoltre, da alcuni studi è emerso come per i ricercatori le possibilità occupazionali necessitano di essere considerate sulla base di una carriera sostenibile nel tempo, cioè sulla base di traiettorie di carriera che spesso cambiano in modo significativo durante il percorso lavorativo⁴². Le università non possono, quindi, considerare come affidabili i risultati occupazionali dei dottori di ricerca a breve termine, in quanto il concetto di occupabilità implica necessariamente la sostenibilità nel tempo. Le posizioni e le carriere dei dottori di ricerca dovrebbero, quindi, essere determinate da varie forme di capitale⁴³: umano (ad esempio, qualifiche, competenze professionali), culturale (ad esempio, comprensione dei mercati del lavoro locali), sociale (ad esempio, legami con familiari e operatori del settore), identità (ad esempio, orientamento professionale) e psicologico (ad esempio, resilienza, capacità di affrontare lo stress). Tra le diverse forme di capitale, l'identità e in particolare quella di ruolo, anche se ibrida, contribuisce in egual modo allo sviluppo

⁴⁰ B. Lieff Benderly, *These studies offer a realistic view of postdoc life—and guidance for making career decisions that work for you*, «Science» (2018), <https://www.science.org/content/article/these-studies-offer-realistic-view-postdoc-life-and-guidance-making-career-decisions> (consultato il 13/06/2024).

⁴¹ C. Rivas, *Supporting the Professional and Career Development of Doctoral Students*, «Encyclopedia», 4 (2024), pp. 337-351.

⁴² Cfr. S. Billett, *Promoting Graduate Employability: Key Goals, and Curriculum and Pedagogic Practices for Higher Education*, in Betsy Ng (edd), *Graduate Employability and Workplace-Based Learning Development: Insights from Sociocultural Perspectives*, Springer Nature, Singapore 2022, pp. 11-29; D. Jackson, R. Bridgstock, *What Actually Works to Enhance Graduate Employability? The Relative Value of Curricular, Co-curricular, and Extra-curricular Learning and Paid Work*, «Higher Education», 81(4) (2021), pp. 723-739; T. Pham, *Reconceptualising Employability of Returnees: What Really Matters and Strategic Navigating Approaches*, «Higher Education», 81(6) (2020), pp. 1329-1345.

⁴³ T. Pham, M. Tomlinson, C. Thompson, *Forms of Capital and Agency as Mediations in Negotiating Employability of International Graduate Migrants*, «Globalisation, Societies and Education», 17 (3) (2019), pp. 394-405. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1583091> (consultato il 14/06/2024).

di una identità professionale, la quale, come ricordato da Habermas⁴⁴ è un costrutto sociale in cui il personale influisce sul sociale e viceversa. Solo quando gli studenti realizzano l'esistenza dell'io e dell'altro sono in grado, infatti, di posizionarsi all'interno di gruppi professionali. E solo quando riconoscono il potere del dialogo tra sé e l'altro⁴⁵, del modo in cui parlano di se stessi e degli altri e quando sono in grado di riconoscere il proprio ruolo all'interno di una comunità professionale riescono a ottenere un senso di adattamento e di soddisfazione. Un senso di adattamento questo che si realizza solo quando gli studenti di dottorato sono in grado di svolgere il ruolo desiderato e quando assumono atteggiamenti e convinzioni che supportano questo ruolo. In altre parole, l'identità professionale dei dottorandi non si basa più su un semplice modello di apprendistato di conoscenza disciplinare, di capacità di ricerca e standard scientifici, ma su un modello di lavoratori della conoscenza interdisciplinare, di capacità di ricerca e trasformazione, capacità di riflessione ed esperienza pratica⁴⁶. I risultati di alcune ricerche hanno, ad esempio, dimostrato come l'identità professionale dei dottorandi *part-time*, cioè di quelli che svolgono già una occupazione o l'hanno svolta in passato, è molto meglio delineata rispetto ai dottorandi a tempo pieno, in quanto costruita attraverso un intenso *networking* e un'approfondita riflessione su quanto appreso dalla pratica occupazionale⁴⁷. Affinché le esperienze di *networking* convalidino l'esistenza di un capitale sociale è necessario per i dottorandi poter contare su un tempo relativamente lungo, in modo da poter creare connessioni e legami profondi. Un tempo questo utile per creare significative 'reti professionali' basate sulla fiducia e sul sostegno reciproco tra *partner*⁴⁸. Durante la fase di *networking*, mentre i dottorandi sono impegnati in un complicato processo di negoziazione dell'occupabilità non possono fare altro che affidarsi alla propria *agency*, alla pratica lavorativa maturata, alla motivazione, alle specializzazioni acquisite e alle

⁴⁴ J. Habermas, *Public Space and the Political Public Sphere: The Biographical Roots of Two Motifs in My Thought*, in J. Habermas, *Between Naturalism and Religion: Philosophical Essays* (pp. 11-23), traduzione di C. Cronin, Polity Press, Cambridge 2004.

⁴⁵ J. Habermas, *The theory of communicative action: The critique of functionalist reason*, vol. II, traduzione di T. McCarthy, Polity Press, Oxford 1987.

⁴⁶ F. Trede, R. Macklin, D. Bridges, *Professional identity development: A review of the higher education literature*, «Studies in Higher Education», 37(3) (2012), pp. 365-384.

⁴⁷ T. Pham, *What really contributes to employability of PhD graduates in uncertain labour markets?*, «Globalisation, Societies and Education», (2023), pp. 1-12. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2192908> (consultato il 15/06/2024).

⁴⁸ R. Bridgstock, *The University and the Knowledge Network: A New Educational Model for Twenty - first Century Learning and Employability*, in M. Tomlinson, L. Holmes (edd.), *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate*, Palgrave Macmillan, London 2017, pp. 339-358.

esperienze di vita vissute. Un'agency professionale questa che si dispiega attraverso l'equilibrio sulla 'cuspide' tra l'università, il contesto lavorativo e la professione⁴⁹. Un equilibrio in cui il ricercatore vive costantemente la dicotomia dell'*insider* e dell'*outsider* riguardo a questioni pertinenti la natura dell'essere, di diventare un professionista della ricerca o un professionista imprenditore. Dinanzi alla complessità delle traiettorie identitarie e di occupabilità, i dottorandi non possono fare altro che riflettere ed esaminare l'azione continuamente durante tutto il corso della vita piuttosto che da un punto di vista limitato e momentaneo. A tale riguardo Biesta e Tedder⁵⁰ ricordano, infatti, come l'azione non possa essere pienamente compresa senza considerare il *continuum* storico del corso di vita. L'agency professionale potrà realmente essere tale solo quando i dottorandi saranno, pertanto, in grado di interagire non solo con le influenze del passato ma anche con gli orientamenti del futuro⁵¹. Inoltre, la narrazione di sé, nel consentire la ricostruzione delle dimensioni e delle traiettorie attraverso cui ognuno costruisce la propria identità nel tempo mediando tra una visione dell'identità longitudinale, decontestualizzata, non situata ed una visione riflessiva, processuale e situata dell'identità, consente di focalizzare influenze, motivazioni e obiettivi nella propria esperienza⁵². La capacità di riflessione sull'azione presente, prefigurando il futuro, potrebbe, ad esempio, promuovere la creazione di nuove conoscenze, contribuendo così anche alla trasformazione in chiave migliorativa dei ruoli professionali. Il percorso dottorale potrebbe, quindi, essere considerato come un viaggio in cui la creatività, non solo dei dottorandi ma anche di coloro che programmano un dottorato, contribuisce alla trasformazione delle identità e dove non tutto può essere sempre programmato, ma dove resta comunque sempre una traccia trasformativa indimenticabile⁵³.

⁴⁹ A. Taylor, *Learning to become researching professionals: The case of the doctorate of education*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 19 (2) (2007), pp. 154-66.

⁵⁰ G. Biesta, M. Tedder, *Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective*, «Studies in the Education of Adults», 39(2) (2007), pp. 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545> (consultato il 09/07/2024).

⁵¹ G. Biesta, G.M. Priestley, S. Robinson, *The Role of Beliefs in Teacher Agency*, «Teachers and Teaching», 21(6) (2015), pp. 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325> (consultato il 10/07/2024).

⁵² M. Striano, *Sviluppare identità di persone che apprendono*, in V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (edd.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 223-230), Firenze University Press, Firenze 2022.

⁵³ P. Burnard, T. Dragovic, J. Flutter, J. Alderton (edd.), *Transformative Doctoral Research Practices for Professionals*, Sense Publishers, Rotterdam 2016.

Conclusioni

Se l'ideale humboldtiano era di considerare il fine ultimo dell'*Higher Education* legato allo sviluppo olistico dello studente e le università erano viste come luoghi che cercavano la conoscenza 'per se stessa', con le nuove forme di dottorato, università e industria sono chiamate a condividere un concetto di conoscenza e di pratica che è sempre stato storicamente differente. Gli accademici hanno sempre pensato alla conoscenza come utile se diffusa pubblicamente, se basata sulla libertà, sulla reputazione, sul bene pubblico e sulla condivisione. Al contrario, le aziende pensano al fine commerciale delle conoscenze, preferiscono concentrarsi sulla ricerca applicata e sulla segretezza dei progressi scientifici, al fine proteggere i propri interessi commerciali e preservare la propria competitività nel mercato. La collaborazione tra queste due culture, quando si unisce attraverso i dottorati industriali, è quindi sfidata da barriere derivanti dalle diverse nature dei *partner*. Inoltre, la pubblicazione dei risultati accademici, riassumibile il più delle volte nel manoscritto finale elaborato dai dottorandi, è irrilevante per l'azienda ma importante per l'università. Questo diverso modo di intendere la creazione e la diffusione della conoscenza potrebbe, ad esempio, essere fonte di disorientamento per i dottorandi, i quali desidererebbero una maggiore armonia e una indiscutibile libertà scientifica. I risultati di alcuni studi hanno, infatti, dimostrato come nei dottorati industriali ci siano sia punti di divergenza che di convergenza, tra i primi rientrano sicuramente il diverso modo di intendere la ricerca scientifica e la diffusione dei dati di ricerca; mentre tra i punti di convergenza compaiono alcuni aspetti come la supervisione congiunta, le riunioni regolari e le discussioni per far avanzare la ricerca⁵⁴. Sono proprio i punti di convergenza e lo sforzo di una continua ricerca di armonia e collaborazione tra università e industria che può, infatti, aiutare gli studenti a formare e trasformare le proprie identità di ruolo durante il percorso dottorale. Una identità di ruolo quella degli studenti di dottorato che per le responsabilità insite e per le aspettative di successo si differenzia molto da quella degli studenti universitari o di *master*. Inoltre, l'identità dei dottorandi esercita una notevole influenza sulla persistenza accademica, sul riconoscimento professionale e sugli stessi investimenti universitari. Per concludere, l'auspicio è quindi che una stretta collaborazione tra università e industria miri

⁵⁴ O. Tavares, D. Soares, C. Sin, *Industry-university collaboration in industrial doctorates: A trouble-free marriage?*, «Industry and Higher Education», 34(5) (2020), pp. 1-9.

non solo allo sviluppo di un'identità di ruolo degli studenti di dottorato che appa-
ghi gli esclusivi interessi industriali e accademici, ma anche lo sviluppo della car-
riera dello studente stesso. Uno sviluppo della carriera che rispecchi gli interessi
culturali, umani e scientifici di quanti ne sono personalmente coinvolti. In altre
parole, questo, dal punto di vista pedagogico, significa 'prendersi cura' non solo
del Dottorato, ma anche degli stessi dottorandi⁵⁵.

ROSA CERA
University of Foggia

⁵⁵ V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 17-35.

La trasformazione del dottorato di ricerca. Prospettive e opportunità

PhD in Transition. Prospects and Opportunities

PAOLO BERTULETTI

Il DM 226 del 2021, varato nell'ambito degli interventi affidati dal Piano nazionale di ripresa e resilienza al MUR, istituisce forme innovative di dottorato e prevede nuove procedure per l'accREDITAMENTO. Questa riforma non mira soltanto all'aumento del numero di dottori di ricerca e al raggiungimento di alcuni degli obiettivi fissati dal PNRR, ma implica un ripensamento dell'idea stessa di ricerca universitaria. Con un occhio rivolto anche al contesto internazionale, l'articolo vuole fare il punto sulla recente evoluzione del dottorato in Italia, evidenziando prospettive e opportunità pedagogiche.

PAROLE CHIAVE: DOTTORATO; EVOLUZIONE; UNIVERSITÀ; RICERCA; OPPORTUNITÀ.

Ministerial Decree no. 226 of 2021, issued as part of the initiatives entrusted by the National Recovery and Resilience Plan (PNRR) to the Ministry of University and Research (MUR), establishes innovative forms of doctoral programs and introduces new procedures for accreditation. This reform is not only aimed at increasing the number of PhD graduates and achieving some of the objectives set by the PNRR but also implies a new understanding of academic research. Considering also the international context, the article aims to assess the recent evolution of the doctoral program in Italy, highlighting opportunities, challenges, and prospects for higher education.

KEYWORDS: PHD; TRANSITION; UNIVERSITY; RESEARCH; OPPORTUNITIES.

Il dottorato di ricerca sta vivendo in Italia una trasformazione significativa, simile a quella osservata in molti altri Paesi OCSE¹. Il cambiamento investe diversi aspetti dei corsi dottorali: dai contenuti ai metodi, dall'organizzazione ai processi organizzativi e di selezione. Tutto ciò esige, naturalmente, un ripensamento profondo del concetto e delle finalità dell'alta formazione e della ricerca². L'articolo intende offrire una prima panoramica degli studi che hanno analizzato la natura e le implicazioni di questo mutamento, per altro, ancora in fase di sviluppo.

Il contributo si articolerà in quattro momenti che toccheranno, rispettivamente, i seguenti punti: l'evoluzione normativo-ordinamentale e numerica del dottorato in Italia; i macro-trend della sua evoluzione a livello internazionale; una lettura sociologica del cambio di paradigma in atto; primi spunti pedagogici per riflettere su come rendere tale trasformazione un'autentica opportunità formativa.

La recente evoluzione del dottorato in Italia

Il nuovo regolamento sui criteri e le modalità di accreditamento

Come è noto, in Italia il dottorato nasce in tempi relativamente recenti (istituito dal DPR 382 del 11 novembre 1980 artt. 68-80, il primo ciclo è partito solo nel 1983)³ «quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica» (art. 68), e quindi di per sé privo di valore professionale, se non come primo passo per l'accesso alla carriera universitaria⁴. «L'idea di corso dottorale promossa nel 1980 era insomma quella di un periodo di studio e di approfondimento dei propri interessi di ricerca offerto a studenti selezionati perché già culturalmente maturi e pronti ad apprendere [...] gli aspetti peculiari della professione accademica», secondo un modello abbastanza distante da quello delle Università americane, dove tale istituto era nato più di cento anni prima⁵.

¹ Offre una panoramica generale dei cambiamenti occorsi negli ultimi trent'anni: S. Taylor, *The changing landscape of doctoral education: A framework for analysis and introduction to the special issue* in «Innovations in Education and Teaching International», LX, 5 (2023), pp. 606-622. Nello stesso fascicolo sono raccolti casi di studio relativi a diversi Paesi.

² Cfr. S. Cardoso, S. Santos, S. Diogo, D. Soares, T. Carvalho, *The transformation of doctoral education: a systematic literature review*, in «Higher Education», 84 (2022), pp. 885-908.

³ Sulla "preistoria" del dottorato in Italia, si può leggere: A. Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, Il Mulino, Bologna 2022.

⁴ Cfr. L. Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'Istruzione Superiore in Italia*, Il Mulino, Bologna 2022, pp. 158-159. Sulla storia recente del dottorato (fino ai primi anni 2000) si può vedere anche: C. Cappa, *Il dottorato in Italia. Una storia recente* in «Rivista Scuola lad. Modelli, Politiche R&T», 1 (2009), pp. 66-94.

⁵ Cfr. A. Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato*, cit., p. 125.

Tuttavia, con l'ultimo regolamento ministeriale sui criteri e le modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi (DM 226/2021), esso viene esplicitamente pensato anche per la formazione di ricercatori capaci di promuovere l'innovazione nel mondo del lavoro e delle organizzazioni⁶ (compresa la PA).

Si tratta di una svolta già annunciata dai cosiddetti dottorati PON (DM 1061/2021) e che trova le sue radici remote nel dottorato industriale (nato addirittura nel '99 con il DM 224⁷) e nel dottorato in apprendistato introdotto dalla legge Biagi del 2003⁸.

Nondimeno, il regolamento sembra inaugurare un nuovo paradigma caratterizzato da due tratti emergenti. Il primo è la collaborazione più stretta e sistematica con il mondo del lavoro, tramite: il coinvolgimento di enti esterni all'Università nella progettazione e nella didattica, i co-finanziamenti privati, il rilancio del dottorato industriale e le nuove finestre d'ingresso per i cosiddetti dottorati innovativi. Il secondo è la formalizzazione dei requisiti e delle procedure per la costruzione dell'offerta formativa, la sua erogazione e la valutazione. Sugli standard qualitativi, in particolare, è posta una certa enfasi, tanto che le Linee guida emanate dal DM 301/2022 dopo l'approvazione del nuovo regolamento prevedono che anche i dottorati rientrino nel sistema AVA. Ciò significa che per essere autorizzati devono sottoporsi alle procedure di autovalutazione, valutazione e accreditamento stabilite dall'ANVUR.

⁶ Una prospettiva che pone il problema della valorizzazione del lavoro di ricerca nel settore privato, per cui manca ancora una normativa specifica in Italia (cfr. M. Colombo (a cura di), *Per una valorizzazione del lavoro di ricerca nel settore privato. Una proposta di legge*, Materiali di discussione n. 9/2024, Adapt University Press, 2024; consultabile qui; ultima visita 26.09.2024).

⁷ Cui seguì – lo ricordo per completezza – il DM 45/2013, che distinse fra dottorando industriale «executive» (rivolto a dipendenti di imprese disposte a pagare una quota per sostenerne le spese del corso, oltre che a permettere al lavoratore di trascorrere parte del proprio orario di lavoro in Università, secondo un progetto formativo concordato) e dottorato industriale «in convenzione» (dove l'impresa viene maggiormente coinvolta nella progettazione del percorso, anche inserendo dei professionisti nel collegio docenti).

⁸ Sul dottorato in apprendistato si può vedere: M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, in «Diritto delle relazioni industriali», XXIV, 1 (2014), pp. 73-110, il quale offre un'originale riflessione, istruita dal confronto con i Paesi in cui tali esperienze sono diffuse da decenni, sulle ragioni che hanno reso (e continuano a rendere) difficoltosa la diffusione di questi percorsi e dei dottorati industriali in Italia.

Il dottorato italiano dal punto di vista numerico

In Italia il numero di singole posizioni di dottorato (non di corsi) è aumentato costantemente nel corso del tempo e, a partire dalla fine degli anni '90, in maniera ancora più sostenuta⁹. Così è stato anche nell'area OCSE¹⁰, molto più di quanto non sia avvenuto per le lauree¹¹.

Di contro, la quota di dottori di ricerca residenti in Italia sulla popolazione tra i 25 e i 34 anni è inferiore di circa la metà rispetto alle nazioni comparabili alla nostra per dimensione ed è addirittura calata negli ultimi anni, a fronte di un aumento o di una sostanziale stabilità nei Paesi OCSE¹².

Sul fronte occupazionale il principale sbocco lavorativo dei dottori di ricerca non è più l'accademia. Solo pochi, sia in Italia¹³ che all'estero¹⁴, diventano professori universitari. Oramai, la maggior parte di loro trova un impiego fuori dall'Università. Nel nostro Paese i livelli occupazionali dei dottori di ricerca risultano più elevati di quelli dei laureati¹⁵. Nei primi anni Duemila sembra, però, che ci sia stato un peggioramento della performance; flessione comunque inferiore a quello subita dai laureati¹⁶.

⁹ Gli accessi al XIV ciclo (a.a. 1997-1998) erano stati 4.865, quelli al XXXVIII (a.a. 2022-2023): 160.056 (Fonte: DATI MUR).

¹⁰ Incrociando i dati ricavati da diversi studi si rileva come nei Paesi OCSE il numero dei dottori di ricerca sia quasi raddoppiato nel ventennio che va dal 1998 al 2017 (cfr. C. S. Sarrico, *The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate*, in «Higher Education», 84 (2022), p. 1301; anche: OECD, *Challenges and new demands on the academic research workforce*, in OECD science, technology and innovation outlook 2021: Times of crisis and opportunity. OECD Publishing, Paris 2021; <https://doi.org/10.1787/72f6f879-en>; ultimo accesso: 28 agosto 2024).

¹¹ OECD, *Population with tertiary education* (indicator), <https://doi.org/10.1787/36bce3fe-en>; ultimo accesso: 28 agosto 2024.

¹² M. Regini, *Come riorganizzare il dottorato di ricerca in Italia?*, in G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini (a cura di), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*. Discussion paper n. 4 - Università degli studi di Milano, Milano University Press, Milano 2021, pp. 43-52.

¹³ Un'indagine condotta da ADI nel 2019, considerando il numero di assegnisti, ricercatori e professori universitari registrati dal CINECA in quell'anno ha calcolato, supponendo invariate le assunzioni in ambito accademico nel periodo successivo, che il 90,5% degli ex-assegnisti non avrebbe trovato posto in Università (cfr. ADI, *VIII Indagine ADI su Dottorato e Post-Doc*, 2019. <https://dottorato.it/content/indagine-adi-2019>; ultimo accesso il 28 agosto 2024).

¹⁴ OECD, *Benchmarking Higher Education System Performance. Higher Education*, OECD Publishing, Paris 2019, pp. 185-190. <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>; ultimo accesso il 28 agosto 2024.

¹⁵ Questo fatto dimostrerebbe come la formazione post-laurea rappresenti un valore aggiunto e una tutela contro la disoccupazione: l'indagine svolta da AlmaLaurea nel 2022 rileva per i laureati di secondo livello un tasso di occupazione, a un anno dal titolo di studio, pari al 77,1%, ossia 13,8 punti percentuali in meno rispetto a quanto osservato tra i dottori di ricerca. La medesima indagine mostra, inoltre, che i laureati necessitano di un tempo più lungo per avvicinarsi ai livelli occupazionali dei dottori di ricerca: è infatti solo dopo cinque anni dal conseguimento del titolo che i laureati di secondo livello raggiungono un tasso di occupazione pari all'88,7%, valore prossimo a quello rilevato per i dottori di ricerca (AlmaLaurea, *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca*. Report 2023. https://www.almalaura.it/sites/default/files/2023-07/dottori_occupazione_report2023.pdf; ultima consultazione il 28 agosto 2024).

¹⁶ G. Ballarino, *Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali*, in G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini (a cura di), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, cit., p. 33.

La trasformazione del dottorato a livello internazionale

Ma come sta cambiando (o, meglio, è già cambiato) il dottorato di ricerca a livello internazionale? Come si diceva, la prima tendenza osservata nei Paesi OCSE è l'aumento dei posti di dottorato annualmente messi a disposizione dalle istituzioni universitarie. Il fenomeno è imputabile ad una crescita sia della domanda sia dell'offerta.

Da un lato, infatti, l'Università di massa sforna più laureati e quindi anche potenziali dottorandi – a cui si aggiungono gli studenti stranieri desiderosi di perfezionare i propri studi nei Paesi OCSE¹⁷ – e così la qualifica di dottore di ricerca sta diventando un carattere distintivo per accreditarsi su un mercato del lavoro sempre più competitivo¹⁸.

Dall'altro, l'aumento dell'offerta pare sostenuto da due esigenze. Una è – per così dire – interna. I dottori di ricerca sono coloro che potranno essere assunti con contratti non-standard per svolgere quelle attività di insegnamento e di ricerca senza le quali un'Università di massa non potrebbe funzionare, anche perché sempre più dipendente da finanziamenti esterni¹⁹.

La seconda è un'esigenza "esterna". I governi infatti spingono, affinché l'Università formi professionalità altamente qualificate orientate alla ricerca e all'innovazione negli ambienti di lavoro (non necessariamente in contesto accademico), rispondendo alle esigenze delle c.d. «knowledge economy»²⁰. Soprattutto questa seconda esigenza determinerebbe l'ibridazione dei percorsi dottorali e nuove forme di collaborazione con il mondo del lavoro, non solo nelle discipline ad alto tasso di tecnologia²¹. In questo modo, lo scambio e l'avvicinamento ad

¹⁷ In media nei paesi OCSE, il 22% dei dottorandi sono studenti stranieri, rispetto al 13% degli studenti iscritti ai master e al 4% di quelli iscritti ai corsi laurea (OECD, *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2019, p. 248. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>; ultimo accesso il 28 agosto 2024).

¹⁸ Cfr. A. Zusman, *Changing degrees: Creation and growth of new kinds of professional doctorate*, in «Journal of Higher Education», LXXXVIII, 1 (2017), pp. 33-61.

¹⁹ Per riferimento al contesto statunitense, si veda: B. Cantwell, B.J. Taylor, *Rise of the science and engineering post-doctorate and the restructuring of academic research*, in «The Journal of Higher Education», LXXXVI, 5 (2015), pp. 667-696.

²⁰ Un'esigenza divenuta oramai luogo comune, anche se non è ancora chiaro quali competenze debbano avere i dottori di ricerca per lavorare al di fuori del mondo accademico e come possano svilupparle (cfr. B. M. Kehm, *Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types*, in S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, T. Carvalho (eds.) *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. Issues in Higher Education*, Palgrave Macmillan, Cham 2020).

²¹ Alcuni studi di caso lo dimostrano per i dottorati nelle scienze sociali offerti dalle Università del Regno Unito (cfr. D. Mills, D. James, *Reconceptualising organisational collaborations in social science doctoral education*, in «Higher Education», 79, 2020, pp. 791-809).

organizzazioni non accademiche, unito alla consapevolezza che non tutti i dottori di ricerca potranno essere assunti in Università, alimenterebbe due tendenze. Quella che porta verso la promozione di competenze non riferibili esclusivamente all'attività accademica, ossia competenze *soft* di cui, per altro, i dottori di ricerca sentono la carenza²². Quella che induce a differenziare tra dottorati orientati al lavoro non accademico e dottorati concepiti come un vero e proprio 'apprendi-stato' per il lavoro di ricerca all'interno dell'Università²³.

Il cambio di paradigma secondo categorie sociologiche

Chi lavora nell'Università avverte come e quanto tali processi stiano investendo gli Atenei italiani. Gabriele Ballarino, usando categorie weberiane, descrive la trasformazione in corso come il passaggio da un'organizzazione "personalistico-patrimoniale" ad una organizzazione "burocratico-razionale" del dottorato²⁴.

Nel primo modello organizzativo, quello tradizionale, basato sui rapporti personali tra professori e allievi, la formazione avviene per affiancamento, il reclutamento dei pochi allievi per cooptazione. L'unico momento formale del percorso è la discussione della tesi dottorale. Lo status del dottorando è quello di un accademico junior, ben distinto dagli studenti dei corsi di laurea. L'obiettivo del percorso è l'inserimento nei ranghi accademici.

Nel secondo, quello emergente, professori e studenti sono entrambi vincolati agli obiettivi sistemici e alle regole della scuola di dottorato, la formazione è più strutturata e simile a quella dei corsi universitari di primo livello, benché i contenuti delle lezioni siano più approfonditi e le modalità didattiche tendenzialmente seminariali. La procedura di selezione è formalizzata, cioè si svolge seguendo criteri predefiniti, e pubblica. Il rapporto con il relatore è meno diffuso e ruota solo attorno alla ricerca da cui si svilupperà la tesi, il cui grado di approfondimento scientifico è generalmente minore rispetto al modello tradizionale.

Ebbene, come si spiegherebbe il passaggio, ancora in corso nel nostro Paese, da un paradigma all'altro? In estrema sintesi, questa le tesi di Ballarino: le economie

²² Così uno studio sui dottori di ricerca olandesi: cfr. C. J. E. Waaijer, R. Belder, H. Sonneveld, et al., *Temporary contracts: Effect on job satisfaction and personal lives of recent PhD graduates* in «Higher Education», LXXIV, 2019, pp. 321-339.

²³ Almeno nelle prospettive di sviluppo del dottorato prospettate, per il sistema accademico australiano, da H. Coates, L. Goedegebuure, *Recasting the academic workforce: Why the attractiveness of the academic profession needs to be increased and eight possible strategies for how to go about this from an Australian perspective*, in «Higher Education», LXIV, 2012, pp. 875-889.

²⁴ G. Ballarino, *Come cambia il dottorato di ricerca*, cit., p. 11.

di scala dettate dall'aumento del numero di studenti renderebbero più difficile il reclutamento per cooptazione tipico del modello tradizionale ed esigerebbero allo stesso tempo la standardizzazione e la formalizzazione burocratica dei processi, per altro indispensabili al fine di accreditarsi non solo presso l'ANVUR, ma anche agli occhi degli stakeholders esterni che oggi con sempre maggiore frequenza collaborano con le scuole di dottorato²⁵.

Un'opportunità dal punto di vista pedagogico?

Dopo aver considerato il mutamento in atto, bisognerebbe interrogarsi sulla validità delle nuove forme "ibride" di dottorato sul piano pedagogico. Sebbene la sinergia con il mondo extra-accademico possa produrre delle interferenze che talvolta hanno poco a che fare con la scienza, non è detto che un coinvolgimento maggiore con il mondo del lavoro e delle organizzazioni sia di per sé nocivo per la ricerca e la formazione dei dottorandi. Ci si chiede, in altri termini, se le tendenze sopra descritte rappresentino delle opportunità da cogliere dal punto di vista formativo oppure no e, nel primo caso, quali configurazioni didattiche e organizzative siano più indicate per sfruttarle al meglio, affinché esse dispieghino tutte le loro potenzialità.

Diversi studiosi che hanno affrontato la questione sono concordi nel vedere nella recente trasformazione del dottorato un'occasione positiva, purché il dottorato "ibrido" favorisca la formazione di vere comunità di pratiche, dove si attua, con metodologie didattiche e soluzioni organizzative adeguate²⁶, un'autentica alternanza formativa, ossia un intreccio sistematico e non casuale fra la riflessione e

²⁵ *Ivi*, pp. 16-17.

²⁶ Ad esempio, quelle improntate al cosiddetto *challenged based learning*, come documentato dallo studio di caso multiplo condotto da M. Marcuccio, V. Lo Turco, *Università, Imprese e Soggetti Intermediari nei Processi di Innovazione Didattica nelle Scuole di Dottorato. Uno Studio di Caso Multiplo*, in «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», VII, 2, 2022, pp. 91-108, oppure al modello delle *communities of inquiry* (cfr. M. Striano, *Formare alla ricerca nell'alta formazione: il modello delle communities of inquiry*, in P. Orefice, G. Del Gobbo (a cura di), *Il terzo ciclo della formazione universitaria: un contributo delle scuole e dei corsi di dottorato di scienze dell'educazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2011, spec. pp. 37-41).

l'azione²⁷ capace di stimolare la maturazione di una forma mentis critica e indagatrice, qual è quella che ci si aspetterebbe da uno studioso²⁸.

In questa prospettiva un dottorato svolto in collaborazione con il mondo del lavoro dovrebbe sì promuovere l'*employability* dei dottorandi, non perché risponde direttamente ai fabbisogni professionali del mercato, bensì perché viene organizzato in modo da prendersi «cura» del/la dottorando/a e del suo personale percorso formativo, abilitandolo/a a trovare e a fare bene il proprio mestiere²⁹. Tale approccio tutela, almeno in parte, da una deriva economicista che potrebbe seriamente minacciare la libertà del pensiero e della ricerca universitaria³⁰.

Tutto ciò richiederebbe due cose. Primo, che il dottorato progettato in sinergia con il mondo extra-accademico prefiguri in maniera non lineare, ma «geometrica» il profilo professionale del/la futuro/a ricercatore/trice, qualunque sia il suo sbocco lavorativo. Questo può avvenire tramite una personalizzazione dei percorsi dottorali che non trascuri il carattere «emozionato» e il radicamento biografico della sua domanda di ricerca³¹.

Secondo, che il dottorato sia concepito in modo tale da rendere gli «shock culturali» dovuti al confronto con *habitus* professionali differenti da quelli tipici dell'accademica «dilemmi disorientanti» arricchenti per gli studenti³². Affinché ciò avvenga non basta ripensare soltanto l'offerta formativa universitaria, ma occorre anche che il mondo del lavoro accetti di co-evolvere con essa, riconsiderando il ruolo della ricerca all'interno del proprio modello organizzativo e del proprio business. Il fatto che la richiesta di dottori di ricerca in Italia sia proporzionalmente diminuita negli ultimi anni e che sia ancora molto bassa rispetto agli altri Paesi

²⁷ Uno studio empirico condotto su corsi di dottorato "ibridi" nei paesi scandinavi mostra come l'intreccio fra momenti di studio e momenti di pratica non garantisca di per sé il buon esito dei percorsi in termini formativi: occorrono le giuste condizioni organizzative e una sapiente programmazione didattica (cfr. T.S. Prøitz, L. Wittek, *New directions in doctoral programmes: bridging tensions between theory and practice?*, in «Teaching in Higher Education», XXV, 5 (2019), pp. 560-578). Per una riflessione più pedagogica sul tema dell'alternanza fra teoria e pratica in generale, si veda: A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

²⁸ Cfr. F. Cambi, *L'Alta Formazione nelle scienze dell'educazione*, in P. Orefice, A. Cunti (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 103-109.

²⁹ Cfr. V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 26-31.

³⁰ Cfr. M. Fiorucci, *Il profilo formativo dei dottori di ricerca*, in «Pedagogia oggi», 1 (2014), pp. 11-20.

³¹ Cfr. F. Togni, *Costruire offerta formativa in Higher Education: la sfida di accompagnare la ricerca*, in V. Boffo, F. Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*, cit., p. 45. Del resto, gli aspetti biografici e motivazionali, legati alla progressiva costruzione della propria identità di studioso/a, sono decisivi anche nel dottorato tradizionale finalizzato all'inserimento nel mondo accademico (cfr. S. Leshem, *Identity formations of doctoral students on the route to achieving their doctorate*, in «Issues in Educational Research», XXX, 1 (2020), pp. 169-186).

³² Cfr. A. Galimberti, *La formazione continua come variabile strategica per colmare lo skill gap? Riflessioni a partire dal dottorato di ricerca*, in «Scuola democratica», XIV, 1 (2023), pp. 113-130.

tanto nel settore privato quanto nella PA³³, dimostrerebbe come questo scatto culturale non sia ancora avvenuto.

In altri termini, anche il mondo del lavoro deve riconoscere che il miglior modo per favorire l'innovazione e lo sviluppo economico è la massima valorizzazione, in questo caso attraverso l'alta formazione orientata alla ricerca, dei futuri lavoratori, da considerare non più come esecutori esperti, ma soggetti capaci di indagare e risolvere creativamente i problemi³⁴.

PAOLO BERTULETTI
University of Bergamo

³³ Cfr. M. Regini, *Come riorganizzare il dottorato di ricerca in Italia?*, cit., spec. pp. 46-50.

³⁴ Cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.

**Formare le competenze didattiche dei dottorandi:
un'esperienza all'Università di Napoli Federico II**

**Training the Teaching Competences of Doctoral Students:
an Experience at the University of Naples Federico II**

ROSARIA CAPOBIANCO

L'articolo, partendo dal Faculty Development, che mira a sviluppare le competenze didattiche non solo dei docenti e dei ricercatori universitari, ma anche dei dottorandi di ricerca, al fine di attuare un approccio didattico 'centrato' sull'apprendimento del discente, presenta la strutturazione del seminario «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento», rivolto ai dottorandi del Dottorato di Ricerca «Mind, Gender and Language» dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. L'esito dell'esperienza formativa per i dottorandi ha confermato l'importanza di sviluppare le competenze didattiche dei futuri dottori di ricerca.

PAROLE CHIAVE: DIDATTICA UNIVERSITARIA; STILI DI APPRENDIMENTO; DOTTORANDI; DIDATTICA METACOGNITIVA; FACULTY DEVELOPMENT.

The article, starting from Faculty Development, which aims to develop the teaching skills not only of university teachers and researchers, but also of PhD students, in order to implement a teaching approach 'centred' on learner learning, presents the structure of the seminar «University teaching: the role of metacognition and learning styles», aimed at doctoral students of the «Mind, Gender and Language» Research Doctorate of the University of Naples Federico II. The outcome of the training experience for doctoral students confirmed the importance of developing the teaching skills of future doctoral students..

KEYWORDS: UNIVERSITY TEACHING; LEARNING STYLES; DOCTORAL STUDENTS; METACOGNITIVE TEACHING; FACULTY DEVELOPMENT.

Formare le competenze didattiche dei dottorandi: come e perché?

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (meglio conosciuto come il PNRR, varato nel 2021 dal Governo italiano), grazie ai fondi del piano europeo *NextGenerationEU*, ha previsto una serie di riforme e di investimenti riguardanti il mondo della scuola e dell'università. Precisamente l'«Investimento 3.4: Didattica e competenze universitarie avanzate» ha previsto la creazione di tre *Teaching and Learning Centers* (TLC): uno per l'area settentrionale, uno per l'area centrale e uno per l'area meridionale del nostro Paese, al fine di migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali), sia dei docenti universitari, che dei docenti che insegnano a scuola¹.

Il miglioramento delle competenze di insegnamento in ambito accademico rientra nel *Faculty Development*² concernente un'ampia varietà di attività finalizzate allo sviluppo delle capacità di insegnamento, di valutazione, di ricerca, di leadership e di management, volte a favorire i cambiamenti organizzativi e lo sviluppo professionale dei docenti universitari: una 'pista di lavoro' nell'ottica di un miglioramento della qualità di tutto il sistema accademico³.

È un cambio di prospettiva quello che viene richiesto, un cambio che non dovrebbe essere un *work in progress*, ma un *work completed*, del resto se l'università è da sempre, per la sua comprovata inclinazione alla ricerca, il luogo del cambiamento, della trasformazione, della metamorfosi e del dinamismo risulta abbastanza oscuro e poco comprensibile il ferreo radicamento, ancora vigente da parte di alcuni docenti universitari, a 'replicare' passivamente forme di didattiche tradizionali.

Sicuramente oggi, il sistema con cui vengono reclutati i docenti continua a valorizzare le diverse attività di 'ricerca' collocando la 'didattica' in una posizione ancillare. La professionalità del docente va curata, alimentata, sviluppata, supportata, semplicemente va formata: il docente universitario potrebbe avere una dote

¹ Governo italiano, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza #NEXTGENERATIONITALIA*, 2021. https://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/PNRR_2021_0.pdf (consultato in data 10/09/2024).

² La formazione dei docenti universitari, indicata anche in Italia con la denominazione *Faculty Development*, prende nomi diversi a seconda dei diversi Stati: nei Paesi dell'area anglofona si adotta o la denominazione come in Italia di *Faculty Development* oppure la si indica *Staff Development*; in Francia si utilizza *Perfectionnement pédagogique*; in Olanda *Docentprofessionalisering*; in Svezia *Vidareutbildning av universitetslärare*; in Spagna, in castigliano, *Desarrollo docente*, mentre in catalano *Formació de formadors*. Cfr. A. Lotti, *Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 18, 1 (2018), p. 249.

³ E. Felisatti, L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR, 2023 <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/> (consultato in data 10/09/2024).

naturale, una particolare propensione all'insegnamento oppure potrebbe aver costruito, nel corso degli anni, sulla base dell'esperienza un *modus* di fare didattica efficace e motivante, ma sicuramente il confronto, lo scambio e la condivisione di buone pratiche, con la possibilità di creare delle *communities of practice*, può rappresentare un grande arricchimento, al fine di consolidare nei docenti universitari la consapevolezza dell'importanza della riflessione in merito alla pratica didattica, anche per incentivare l'adozione di metodologie innovative⁴.

La riflessione sulla qualità della didattica universitaria è un tema di grandissima attualità, che ha un certo peso anche rispetto ai processi di valutazione, sia in ambito nazionale che internazionale⁵. Una delle tante sfide fissate negli ultimi decenni dalle università europee⁶, comprese quelle italiane, è il miglioramento della qualità della didattica universitaria⁷.

«Perché allora non cominciare fin dagli anni del dottorato a far comprendere il valore e le positive ricadute in chiave formativa di una didattica potenzialmente efficace?».

Le *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università* pubblicate nel marzo del 2018 dal Gruppo di Lavoro sulla tematica della qualificazione e del riconoscimento delle competenze didattiche nel sistema universitario, denominato *QUARC_docente*⁸ (istituito dal

⁴ A. Serbati, E. Felisatti, (2022). *Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di faculty development*, in G. Domenici (ed.), *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, Roma Tre Press, Roma 2022, pp. 155-164.

⁵ A. Lotti, P.A. Lampugnani (edd.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova University Press, Genova 2020.

⁶ T.T. Phuong, S.C. Cole, J. Zarestky, *A systematic literature review of faculty development for teacher educators*, «Higher Education Research & Development», 37, 2 (2018), pp. 373-389.

⁷ Il rapporto del 2018 dell'European University Association (EUA), *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*, così come il progetto EFFECT, *European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching* dell'EUA, del 2019, il progetto LOTUS dell'EUA, del biennio 2020-2022, e il Report 2024 dell'European University Association, pubblicato a luglio del 2024, sottolineano la forte convergenza degli obiettivi e la stessa prospettiva delle università europee di voler investire e di incentivare le pratiche didattiche. Cfr. M. Gaebel, T. Zhang, L. Bunescu, H. Stoeber, *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association asbl, Brussels 2018; EUA, *Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)*, European University Association asbl., Brussels 2019; E. Felisatti, A. Serbati (edd.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, FrancoAngeli, Milano 2017; P. Hibbert, M. Semler, *Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates*, «Innovations in Education and Teaching International», 53, 6 (2016), pp. 581-591; M. Gaebel, T. Zhang, H. Stoeber, *Report Trends 2024: European higher education institutions in times of transition*, European University Association asbl., Brussels 2024.

⁸ La denominazione *QUARC_docente* sta per *Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario*. Fanno parte del gruppo di Lavoro che ha predisposto le *Linee di indirizzo*: Ettore Felisatti (Università di Padova), con il compito di Coordinatore Scientifico, Giovanna Del Gobbo (Università di Firenze), Michele Di Pietro (Kennesaw State University, USA), Bianca Maria Lombardo (Università di Catania), Isabelle Perroteau (Università di Torino), Miguel Zabalza (Universidad de Santiago de Compostela e Stefania Capogna (Anvur), a capo de Coordinamento tecnico-organizzativo.

Direttivo ANVUR nel 2015), hanno evidenziato la necessità di elevare il livello di qualificazione della didattica universitaria «attraverso azioni strategiche volte a rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti»⁹. Del resto, i binomi 'didattica-ricerca' e 'formazione-valutazione' possono essere considerati elementi primari al fine di progettare e costruire un intervento significativo per assicurare e migliorare la qualità degli Atenei.

In particolare, le *Linee di indirizzo QUARC_docente* hanno evidenziato la necessità di una formazione che deve cominciare 'presto', senza però voler compiere «una omogeneizzazione dei processi formativi destinati ai docenti»¹⁰, in quanto si ribadisce, in più passaggi, che la formazione deve corrispondere alle diverse esigenze e deve realizzarsi attraverso una 'pluralità' di articolazioni: istituzionale o personale, volontaria o obbligatoria, concentrata o distribuita nel tempo, realizzata in presenza oppure a distanza.

Interessante è il *target* di questa 'formazione' che non esclude nessuno, si legge, infatti, nelle «Linee di indirizzo QUARC_docente» (2018) che tanti possono essere i destinatari dei percorsi di formazione: i dottorandi e le dottorande, gli assegnisti e le assegniste, i giovani ricercatori e le giovani ricercatrici, i/le docenti a contratto, i/le docenti strutturati e i/le docenti con responsabilità di governance.

In base alla funzione svolta, la formazione può essere identificata soprattutto all'interno di 4 tipologie fondamentali di formazione:

- *preliminare*, orientata a introdurre e sensibilizzare i destinatari alle tematiche dell'attività di insegnamento apprendimento, da destinare a dottorandi, figure di supporto alla didattica disciplinare, tecnici collaboratori implicati in percorsi di formazione¹¹.

La formazione 'preliminare' è la prima tipologia di formazione ed è prevista per i dottorandi con l'intento di 'introdurli' e di 'sensibilizzarli' alle tematiche, alle questioni, agli aspetti riguardanti il processo di insegnamento-apprendimento. Le *Linee di indirizzo* non forniscono indicazioni rispetto alle specifiche tematiche riguardanti la formazione dei dottorandi.

⁹ ANVUR. QuarcDocente, *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, 2018, p. 11. <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/> (consultato in data 10/09/2024).

¹⁰ *Ivi*, p. 32.

¹¹ *Ibidem*.

Le altre tipologie di formazione: ‘iniziale’, ‘mirata e continua’ ed ‘esperta’¹² non riguardano i dottorandi, ma i docenti e i ricercatori al fine di consolidare in ciascuno di loro la consapevolezza dell’importanza della riflessione metodologica all’interno della pratica didattica¹³. È chiaro, quindi, che ogni progetto di qualificazione della docenza parte dalla premessa che, se non migliorano le competenze didattiche dei docenti, faticosamente si potranno conseguire dei rilevanti traguardi nella qualità della didattica universitaria¹⁴.

Il merito del *Gruppo di lavoro QUARC_Docente* è stato quello di aver elaborato le linee strategiche indirizzate agli atenei, volte a riconsiderare il profilo professionale del docente universitario, a partire dai dottorandi, sottolineando la correlazione del rapporto fra ‘ricerca’, ‘didattica’ e ‘terza missione’ e assegnando alla didattica lo stesso *status* della ricerca.

Successivamente alla pubblicazione delle *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, del 2018, le politiche universitarie italiane hanno cercato di colmare il ritardo, rispetto agli altri atenei europei, elaborando un *framework* delle competenze didattiche dei docenti universitari. Diversi gruppi di ricerca all’interno dell’ASDUNI, l’Associazione italiana per la promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell’Insegnamento

¹² Nelle «Linee di indirizzo» oltre alla prima tipologia di formazione, quella ‘preliminare’, rivolta ai dottorandi, si fa riferimento ad una formazione ‘iniziale’ «focalizzata sulla costruzione di competenze di base connesse alla progettazione, conduzione e valutazione di attività didattiche istituzionali, indicata per ricercatori, docenti neoassunti e a contratto responsabili di insegnamenti»; poi le «Linee di indirizzo» indicano con gli aggettivi ‘mirata e continua’ quella formazione finalizzata ad approfondire le tematiche didattiche specifiche di ordine metodologico e organizzativo (*problem solving, flipped classroom, new assessment, blended...*), con valore innovativo e strategico da offrire a docenti con una certa esperienza; infine viene indicata con «esperta» quella formazione finalizzata a preparare figure di supporto e di accompagnamento allo sviluppo professionale (coach, mentor, advisor, counsellor...), «da rendere disponibili per colleghi che intendano realizzare sperimentazioni e innovazioni didattiche; questo livello di formazione è destinato a docenti con elevate expertise didattiche e di comprovata esperienza in campo didattico e/o gestionale». *Ibidem*.

¹³ D. Aquario, C. Mazzucco, *Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», 1 (2016), pp. 85-104.

¹⁴ C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, FrancoAngeli, Milano 2019.

e dell'Apprendimento in Università¹⁵, ma anche all'interno della CRUI e di GEO¹⁶, hanno riflettuto sulle possibili azioni di qualificazione della docenza universitaria. Nel maggio del 2023, il Gruppo di lavoro ANVUR «Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria»¹⁷ ha pubblicato le «Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria» a cura del Coordinamento scientifico¹⁸.

Tra le tante proposte presenti nelle «Linee Guida» si ipotizza di

predisporre e avviare programmi di formazione alla didattica in un'ottica olistica della professionalità docente che comprenda i dottorandi, i neoassunti, i titolari di insegnamento, le figure esperte e la governance, considerando anche la qualità professionale della docenza a contratto e lo staff tecnico-amministrativo¹⁹.

L'idea progettuale è quella di 'avviare' i dottorandi alla didattica, ma anche in questo documento non si fa esplicito e chiaro riferimento al "come" e al "cosa". Si rimanda all'autonomia didattica di ciascun ateneo la decisione di organizzare questi 'programmi di formazione', che dovrebbe essere organizzati dai «Centri di Ateneo (TLCs) per lo sviluppo della professionalità docente, della formazione e della didattica innovativa» a cui spetta il compito di progettare e di realizzare degli efficaci percorsi di formazione olistica per i dottorandi²⁰.

Una formazione che possa essere flessibile, adattiva e pluriarticolata, ma soprattutto in grado di coniugare da un lato, l'esigenza di proporre ai dottorandi degli apprendimenti utili per la vita accademica e, dall'altro, la necessità di poter far sviluppare, approfondire, arricchire, integrare e potenziare una serie di

¹⁵ E. Felisatti, R. Clerici (edd.), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 13-24; L. Perla, *Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari*, «Scuola Democratica», 3 (2020), pp. 561-572; L. Perla, A. Scarinci, I. Amati, *Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context*, in L.S. Agrati et al. (edd.), *Bridges and Mediation in Higher Distance Education. Communications in Computer and Information Science*, 1344 (2021), pp. 226-239; L. Perla, V. Vinci, *Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba*. «Excellence and Innovation in Learning and Teaching» Special Issue (2021), pp. 11-30; L. Perla, V. Vinci, *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, Franco Angeli, Milano 2022.

¹⁶ F. Corbo, M. Michelini, A.F. Uricchio (edd.), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*. UniBari Press, Bari 2019.

¹⁷ E. Felisatti, L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*, ANVUR, 2023. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/09/GdL-ANVUR-Linee-Guida-per-il-riconoscimento-e-la-valorizzazione-delle-docenza-universitaria.pdf> (consultato in data 10/09/2024).

¹⁸ Fanno parte del Coordinamento scientifico del Gruppo di lavoro ANVUR «Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria», Ettore Felisatti dell'Università degli Studi di Padova e Loredana Perla dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

¹⁹ E. Felisatti, L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*, cit., p. 26.

²⁰ Ivi, p. 39.

‘competenze trasversali’ ricontestualizzabili in ambiti diversi. Del resto, da diversi anni ai vari percorsi di alta formazione e, pertanto, anche al dottorato di ricerca è stato richiesto di attuare, alla luce dei tanti cambiamenti di una società globalizzata, delle sostanziali e risolutive modifiche normative e strutturali.

A tal proposito il Decreto Ministeriale n°226 del 2021 ha allargato lo scenario di riferimento affermando che il dottorato di ricerca deve fornire

le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione, anche ai fini dell’accesso alle carriere nelle amministrazioni pubbliche e dell’integrazione di percorsi professionali di elevata innovatività²¹.

È chiara la grande apertura di prospettive per il dottore di ricerca che, alla luce di quanto affermato nel DM 226/2021 e delle successive *Linee Guida per l’accreditamento dei dottorati di ricerca*²² con emanazione del DM 301 del 22-03-2022, non deve considerare solo ed esclusivamente la strada della ricerca accademica come l’unica possibilità di spendibilità del suo percorso di dottorato, ma si aprono per i dottori e le dottoresse di ricerca dei nuovi e alternativi scenari.

Questo cambio di prospettiva è stato ulteriormente valorizzato, dall’anno accademico 2022-2023 quando la valutazione del Dottorato è stata inserita in AVA 3, il Sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento) che ha l’obiettivo di verificare e di garantire la qualità della didattica, della ricerca e delle attività di terza missione/impatto sociale e delle altre iniziative istituzionali e gestionali attivate dagli Atenei, secondo un modello di Assicurazione della Qualità (AQ)²³.

²¹ M.U.R., Decreto n. 226. Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati, del 14.12.2021, Gazzetta Ufficiale n. 308 del 29.12.2021, art. 1, p. 1. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2021/12/29/308/sg/pdf> (consultato in data 10/09/2024).

²² M.U.R., Decreto Ministeriale n. 301 del 22 marzo 2022, *Nuove linee guida per l’accreditamento dei corsi di dottorato di Ricerca ai sensi dell’art. 4, comma 3, del Regolamento di cui al D.M. 14 dicembre 2021, n. 226*. <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-05/Decreto%20Ministeriale%20n.%20301%20del%2022-03-2022.pdf> (consultato in data 10/09/2024).

²³ Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (AVA 3) – approvato dal Consiglio Direttivo ANVUR dell’8.09.2022 <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/09/AVA3.pdf> (consultato in data 10/09/2024); Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (AVA 3) con Note – approvato dal Consiglio Direttivo ANVUR del 12.10.2022 https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/10/AVA-3-ModelloNote_2022-10-12_sito.pdf (consultato in data 10/09/2024).; Accredimento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari - Linee guida per il sistema di assicurazione della qualità negli atenei – approvato dal Consiglio Direttivo ANVUR del 12.10.2022 https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/10/AVA3-LG-Atenei_2022-10-12_sito.pdf (consultato in data 10/09/2024).; Glossario dei termini e dei concetti chiave utilizzati nei processi di Assicurazione della Qualità in AVA3 https://www.anvur.it/wp%20content/uploads/2022/11/AVA3_Glossario_2022.11.04.pdf (consultato in data 10/09/2024).

Il comma 2 dell'articolo 1 nel DM 226/2021 sottolinea la necessità di una formazione dottorale che, in coerenza con i principi e gli indirizzi condivisi a livello europeo²⁴, consenta «di condurre analisi critiche, valutazioni e sintesi di idee e processi, nuovi e complessi, nelle istituzioni di ricerca, nel sistema produttivo, nella pubblica amministrazione e nell'ambito delle libere professioni»²⁵. Ne consegue che la Pubblica Amministrazione e le imprese private possono diventare dei luoghi di occupazione per i dottori e per le dottoresse di ricerca, luoghi in cui esprimere le loro competenze di ricerca, di innovazione, di formazione didattica: tutte competenze maturate durante i loro percorsi di alta formazione. Competenze 'trasferibili' sempre più richieste e ricercate, ma soprattutto necessarie per affrontare i diversi cambiamenti del nostro tempo, oggi, infatti, la nostra società delle competenze²⁶

deve investire nelle metacompetenze, perché il soggetto non deve perdere mai di vista la visione globale ed olistica, lasciandosi inghiottire dalla spirale dell'iperspecializzazione che infiamma in fretta i suoi stessi risultati, per mostrarsi superata non appena quel filone si esaurisce²⁷.

I corsi di formazione progettati all'interno dei percorsi di dottorato devono formare una serie di competenze (*hard skills* e *soft skills*) e di metacompetenze, perché deve essere chiaro a tutti che «l'occupabilità del soggetto non è favorita soltanto dal livello formale di qualifica raggiunta, ma bensì è l'insieme delle sue competenze cognitive, sociali e relazionali a permettergli di rendere spendibili le competenze possedute»²⁸.

²⁴ Gli *Standard* e le *Linee guida per l'Assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore*, approvati dalla Conferenza Ministeriale di Yerevan, 14-15 maggio 2015 <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/file-base/esg/ESG%20in%20Italian.pdf> (consultato in data 10/09/2024); i Principi per una formazione dottorale innovativa adottati dallo *Steering Group on Human Resources and Mobility*, attivato nell'ambito dello Spazio Europeo della Ricerca, il 26 giugno 2011.

²⁵ M.U.R., *Decreto n. 226*, cit., p. 2.

²⁶ R. Capobianco, *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.

²⁷ M.R. Strollo, R. Capobianco, *I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. "Skill labs" for the teacher-researcher's training in the FIT path*, «Formazione & Insegnamento», XV, 3 (2017), p. 178.

²⁸ *Ibidem*.

Seminario nell’ambito del dottorato di ricerca: «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d’apprendimento»

È chiaro, quindi, che il *Faculty Development* mira a sviluppare le competenze didattiche non solo dei docenti e dei ricercatori universitari, ma anche dei dottorandi di ricerca: è bene che tutte le figure agenti in ambito accademico comprendano l’importanza di attuare un approccio didattico ‘centrato’ sull’apprendimento del discente, in grado di avvalersi di una varietà di approcci all’apprendimento e all’insegnamento nel rispetto della diversità di ciascuna e di ciascuno. È necessaria una didattica innovativa ed efficace che sappia formare gli studenti equipaggiandoli ad affrontare con motivazione e tenacia un processo di apprendimento lungo tutto l’arco della loro vita; una didattica responsabile e sostenibile che sappia formare cittadini attivi; una didattica riflessiva e metacognitiva per aiutare gli studenti a ‘pensare’ e a ‘pensare criticamente’; una didattica per problemi (*Problem-Based Learning*) per sostenere la motivazione degli studenti nell’affrontare e risolvere i problemi²⁹.

Per rispondere a tale richiesta di formazione, negli anni accademici 2022/2023 e 2023/2024, nell’ambito del Dottorato di Ricerca *Mind, Gender and Language*³⁰, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università degli Studi di Napoli Federico II è stato organizzato, per ciascun anno accademico, il seminario «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d’apprendimento» (4 cfu): un ciclo di quattro incontri, per un totale di sedici ore, per i dottorandi dei seguenti cicli: XXXVI, XXXVII e XXXVIII, per l’a.a. 2022/2023, e per i dottorandi dei seguenti cicli XXXVII, XXXVIII e XXXIX, per l’a.a. 2023/2024.

Il Dottorato di Ricerca *Mind Gender and Language* comprende prevalentemente i settori scientifico-disciplinari della Psicologia, delle Scienze dell’Educazione e della Linguistica, sinergicamente dialoganti al fine di favorire sia studi settoriali, che studi in grado di promuovere l’interdisciplinarietà tra i diversi settori.

²⁹ A. Lotti, *Taxonomy of curriculum change models: the case of Problem-Based Learning. Modelli per introdurre innovazioni curriculari nella didattica universitaria: il caso del Problem-Based Learning*, «Education Sciences & Society», 2 (2018), pp. 154-165.

³⁰ Il Coordinatore del Dottorato di Ricerca in *Mind Gender and Language* è il professor Dario Bacchini, ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione (M-PSI/04). A partire dall’anno accademico 2024/2025, ossia dal XL ciclo, ma in continuità con il corso di dottorato in *Mind, gender and Language* attivo dal XXX al XXXIX ciclo, il Dottorato di Ricerca avrà una nuova denominazione si chiamerà *Psicologia, Pedagogia, Linguistica e Studi di Genere*. Pertanto, la proposta formativa interdisciplinare e intersettoriale si articolerà non più in tre aree di ricerca come il precedente ciclo, ma in quattro: 1. Psicologia; 2. Pedagogia e Scienze dell’Educazione; 3. Studio del linguaggio umano e delle lingue naturali; 4. Studio delle dimensioni del genere in tutte le sue diverse accezioni e declinazioni. Queste differenti aree di ricerca non devono essere considerate come distinti ambiti curriculari all’interno del corso di dottorato, ma si pongono come vivaci opportunità di scambio, di intersezione e di comunicazioni tra i differenti ambiti disciplinari.

Le lezioni del seminario «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento»³¹ si sono svolte, per i due anni accademici indicati, in presenza e hanno registrato la partecipazione di una decina di dottorandi tra i diversi cicli. L'obiettivo prioritario del seminario è stato quello di focalizzare l'attenzione sul ruolo della 'metacognizione' all'interno della didattica universitaria e su quanto sia importante conoscere e ri-conoscere i differenti stili di apprendimento (Figura 1).

Programma del seminario		
La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento		
Primo modulo	Gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento	4 ore (1 cfu)
Secondo modulo	Il ruolo della metacognizione nel processo di apprendimento	4 ore (1 cfu)
Terzo modulo	La comunicazione assertiva nella didattica universitaria	4 ore (1 cfu)
Quarto modulo	Le metodologie didattiche attive e la loro progettazione	4 ore (1 cfu)
Totale		16 ore (4 cfu)

Figura 1 - Programma del seminario nell'ambito del dottorato di ricerca *Mind, Gender and Language* dell'Università degli Studi di Napoli Federico II «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento».

Nello specifico, partendo dall'analisi degli studi relativi ai diversi stili di apprendimento, i dottorandi hanno riflettuto sull'importanza di riuscire a riconoscere i differenti stili di cognitivi che diventano stili di apprendimento³². Infatti, il primo modulo del seminario «Gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento» ha offerto un'ampia rassegna dei differenti stili di apprendimento: visualizzatori e verbalizzatori, analitici e olistici, convergenti e divergenti, individuale e cooperativo³³.

La riflessione sugli stili di apprendimento ha richiesto la chiarificazione di diversi concetti e postulati che innestano le loro radici nella *metacognition research*, entro cui si collocano gli studi iniziati negli anni Settanta del Novecento dallo psicologo John Flavell³⁴. Infatti, il secondo modulo dal titolo «Il ruolo della

³¹ Le lezioni del seminario «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento» sono state tenute dalla sottoscritta, presso la sede universitaria federiciana del Dipartimento di Studi Umanistici, in Via Porta di Massa, a Napoli. La durata degli incontri è stata di quattro ore, dalle ore 9.30 alle ore 13.30.

³² J.W. Keefe, *Learning style theory and practice*, ERIC 1987; J.W. Keefe, *Profiling and Utilizing Learning Style*, NASSP Learning Style Series 1988; D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, PTR. C. 1984; C. Cornoldi, *La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze*, in L. Tuffanelli (ed.), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento 1999, pp. 109-128; C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento 2020; P. Honey, A. Mumford, *The learning styles helper's guide*, Maidenhead, Peter Honey 2000.

³³ L. Mariani, *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreria Universitaria, Padova 2010.

³⁴ J.H. Flavell, *Metacognitive aspects of problem solving*, in L.B. Resnick. (ed.), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1976, pp. 231-236.

metacognizione nel processo di apprendimento» ha permesso ai dottorandi di esaminare il concetto di 'metacognizione'³⁵, al fine di comprendere l'importanza di far acquisire agli studenti universitari una serie di competenze metacognitive fondamentali per il processo dell'imparare ad imparare³⁶.

L'università ha il compito fondamentale di promuovere il potenziale intellettuale degli studenti, che deve essere adeguatamente stimolato mediante motivanti attività didattiche. Per poter 'educare ad apprendere' è importante che anche i dottorandi siano aiutati a conoscere il personale funzionamento intellettuale con lo scopo di individuare eventuali barriere o facilitatori nelle attività di apprendimento.

Il terzo modulo «La comunicazione assertiva nella didattica universitaria» ha interessato particolarmente i dottorandi, che nell'analizzare gli stili comunicativi di alcuni docenti, hanno riflettuto sulla grande potenzialità della comunicazione assertiva, rispetto ad una comunicazione anassertiva (passiva o aggressiva)³⁷.

Il *focus* del quarto modulo dal titolo «Le metodologie didattiche attive e la loro progettazione» è stata la progettazione didattica di una serie di metodologie didattiche attive come il *Jigsaw*, la *Flipped Classroom* e lo *Spaced Learning*, metodologie atte a promuovere l'apprendimento significativo e un'efficace autoregolazione dei processi cognitivi³⁸.

L'esiguo tempo a disposizione non ha permesso di affrontare un'importantissima macro-tematica: la valutazione dell'apprendimento, richiesta dalla maggioranza dei dottorandi, e che potrebbe essere inserita nella prossima annualità del seminario del dottorato.

I dottorandi hanno avuto a loro disposizione, durante ogni modulo, della durata di quattro ore, uno spazio per poter discutere, per approfondire le metodologie e per sperimentare gli strumenti di progettazione della didattica. Guidati dall'esperta hanno svolto delle simulazioni di pratiche didattiche (con la tecnica del *role playing*); hanno analizzato dei casi; hanno ideato dei *format* per migliorare le tecniche di progettazione di interventi educativi.

³⁵ C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.

³⁶ P.C. Rivoltella, *Neurodidattica, Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

³⁷ F. Baggio, *Assertività e training assertivo*, FrancoAngeli, Milano 2013.

³⁸ V. Gherardi, *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*, Aracne editrice, Roma 2013.

Conclusioni

A conclusione dell'intero percorso è stato chiesto ai dottorandi di sintetizzare con uno o più aggettivi il loro giudizio finale rispetto al seminario. Gli aggettivi sono stati inseriti in una *word cloud* che ha raccolto le impressioni e i giudizi rispetto all'attività formativa del 'seminario'. Una *word cloud*, semplicemente una 'nuvola di parole', che rappresentando una forma di comunicazione visuale caratteristica del Web 2.0 ha permesso di riprodurre attraverso un'immagine (che non deve essere necessariamente una nuvola), i pensieri e le idee caratterizzanti l'attività vissuta. Una lista di parole, alla rinfusa, ognuna con un colore e una dimensione diversa (anche rispetto all'importanza che riveste nel contesto in cui è inserita), che rende la tecnica classica del *brainstorming* più prossima alla *forma mentis* dei *nativi digitali*.

Ai dottorandi *Mind, Gender and Language* è stato chiesto di completare la seguente frase: «Il seminario *La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento* è stato ...». I dottorandi hanno espresso tutta una serie di aggettivi positivi, così rappresentati nella *word cloud* (Figura 2).



Figura 2. La *word cloud* del seminario: *La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento*.

‘Utile’, ‘strategico’, ‘assertivo’, ‘riflessivo’, ‘metacognitivo’, ‘motivante’, ‘nuovo’ e ‘innovativo’: sono gli aggettivi che sintetizzano il percorso ed esprimono un giudizio positivo rispetto all’attività svolta. La *word cloud* è stata poi commentata dai dottorandi che hanno valutato positivamente l’intervento formativo.

La formazione dei dottorandi alla didattica deve certamente diventare una prassi da adottare per tutti i dottorati, una scelta formativa che non deve essere svalutata o sottovalutata. È capitato e sicuramente capiterà che un dottorando debba entrare in un’affollatissima aula per semplicemente introdurre una lezione del corso del suo docente-tutor oppure presentare la sua ricerca, allora perché non equipaggiarlo didatticamente ad affrontare un’aula universitaria?

Il saper gestire un’aula universitaria è importante, ma non basta: bisogna formare i dottorandi a saper motivare gli studenti affinché migliorino il loro apprendimento; a servire da supporto, collaborando con gli altri colleghi per ricercare le migliori strategie e le metodologie didattiche più efficaci; a diventare un elemento attivo dell’apprendimento degli studenti; a migliorare le proprie abilità comunicative; a sviluppare le tecnologie dell’informazione per porle al servizio dell’insegnamento, della ricerca, della comunità scientifica; a creare un sereno clima di ascolto attivo nelle aule, nei luoghi di lavoro, nei contesti formali e non formali.

Non bisogna pensare che le competenze didattiche dei dottori di ricerca potranno essere utili solo in ambito accademico, ma alla luce del concetto di trasferibilità delle competenze acquisite potranno e dovranno essere sfruttate anche in altri contesti, come ad esempio durante corsi di formazione che i futuri dottori di ricerca potrebbero tenere come esperti oppure in momenti di confronto e di scambio all’interno della comunità scientifica per la condivisione di buone pratiche.

Crede e investire nella costruzione delle competenze, sia quelle di ricerca, che quelle didattiche, che quelle trasversali dei dottorandi è una sfida grande, che richiede delle scelte prospettiche e organizzative coraggiose, riflessive e illuminanti, capaci di tradurre in effettive trasformazioni costitutive e procedurali volte a favorire il “cambiamento”.

ROSARIA CAPOBIANCO
University of Naples Federico II

**Il ruolo formativo del *supervisor* nei corsi di dottorato.
Tra qualità dei processi e percorsi di innovazione**

**The Formative Role of the *Supervisor* in PhD Courses.
Between Process Quality and Innovation Pathways**

DANIELA ROBASTO, SABRINA NATALI*

L'università è al centro di un dibattito sulla sua nuova funzione sociale che sta investendo progressivamente anche i dottorati di ricerca in un ponte tra accademia e società. Anche il ruolo dei supervisor di tali percorsi sta cambiando prospettiva orientandosi verso approcci formativi più sistemici e focalizzati su un target altamente scolarizzato, finalizzati a migliorare la qualità del dottorato e a costruire percorsi di carriera innovativi e diversificati.

PAROLE CHIAVE: SUPERVISORE DI DOTTORATO; QUALITÀ DEI PROCESSI; ECONOMIA DELLA CONOSCENZA.

The university is at the center of a debate regarding its new social role, which is progressively affecting PhD programs as a bridge between academia and society. The role of supervisors in these programs is also shifting, moving towards more systemic and focused educational approaches, aimed at a highly educated target, with the goal of improving the quality of the PhD experience and creating innovative and diversified career paths.

KEYWORDS: PHD SUPERVISOR; QUALITY PROCESS; KNOWLEDGE ECONOMY.

* Daniela Robasto e Sabina Natali hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare Daniela Robasto ha curato l'Introduzione e la revisione generale dell'articolo; Sabrina Natali ha curato i paragrafi: 'Nascita ed evoluzione del Dottorato di Ricerca', 'Dottorato innovativo: un ponte tra accademia e società', 'Supervisionare il Dottorato', 'Verso un nuovo paradigma della supervisione', 'Da una supervisione del prodotto a una supervisione del processo' e le 'Conclusioni'.

Introduzione

Così come le altre agenzie educative e formative, anche l'Università si trova al centro di un dibattito, sia pubblico che scientifico, in riferimento alle principali missioni da perseguire per rispondere ai bisogni della società. Alle tradizionali missioni della *formazione*, della *ricerca scientifica* si affianca da anni ormai, quella del trasferimento o, *più recentemente* della *valorizzazione delle conoscenze*. Anche la formazione di terzo livello e nello specifico i percorsi di dottorato stanno prendendo le misure con tale mutato contesto.

I più recenti modelli di assicurazione della qualità e di accreditamento periodico dei sistemi universitari chiedono esplicitamente ai dottorati di diventare un punto di incontro e di consolidamento delle tre missioni, contribuendo a formare ricercatori e ricercatrici altamente competenti in qualunque ambito, non necessariamente accademico, senza tralasciare lo sviluppo di competenze trasversali¹.

La formazione di terzo livello si sta poi qualificando come contesto nel quale i ricercatori 'più esperti', ad esempio i supervisor, guidano quelli 'meno esperti', adottando strategie non solo trasmissive ma anche costruttiviste, affiancandole a processi di *coaching*, *tutoring* e *mentoring*.

La trasformazione sta impattando anche sul ruolo tradizionale richiesto ai supervisor di dottorato che, così come accaduto per il primo e secondo livello accademico, sono chiamati a adottare approcci didattici maggiormente sistemici, integrati, dialogici e centrati sullo studente, a maggior ragione quando il profilo dello studente dottorale con cui ci si confronta può contare su un ottimo livello di maturazione e scolarizzazione.

I cambiamenti richiesti sono volti a migliorare la qualità di un percorso formativo finalizzato oggi a nuovi e decisamente ben più diversificati sviluppi di carriera post-doc, in un contesto sempre più integrato tra teoria e pratica, tra ricerca sperimentale e ricerca di base, tra università e società². La formazione dottorale, così come previsto dalle disposizioni ministeriali³ e dalle nuove strategie di

¹ L. Cassuto, R. Weisbuch, *The New PhD: How to Build a Better Graduate Education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore 2021.

² V.A. Storey, *International Perspectives on Designing Professional Practice Doctorates: Applying the Critical Friends Approach to the EdD and Beyond*, New York: Palgrave Macmillan US, New York 2016; R. Weisbuch, L. Cassuto, *The New PhD: How to Build a Better Graduate Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2021.

³ Decreto Ministeriale n. 45 dell'8 febbraio 2013, Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati; Decreto Ministeriale n. 1061 del 10 agosto 2021, Dottorati di ricerca su tematiche green e dell'innovazione: nuove risorse dal PON Ricerca e Innovazione 14-20; Decreto Ministeriale n. 226 del 14 dicembre 2021, Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati;

autovalutazione, valutazione e assicurazione della qualità⁴, avrà il compito di riconfigurare una comunità di ricerca nella quale occorrerà potenziare il ruolo e il profilo di tutti gli *stakeholder* coinvolti nel processo, compresi quelli esterni al mondo universitario.

Il supervisor, all'interno di un sistema con chiara progettualità formativa, può dunque avere una funzione cruciale nell'essere agente di cambiamento. Il cambiamento, tuttavia, non è scontato ed indolore; transita, necessariamente, per una diversa interpretazione e formazione al ruolo che passa da un tradizionale *supervisore-dispensatore di sapere* che veicola la propria *expertise* di ricerca al proprio *discepolo*, prevalentemente per contatto 'con maestro', a figura che si dota di nuove competenze di teaching, mentoring e tutoring e accetta la sfida di condividere con un *board* multidisciplinare e multi contestuale la missione formativa. In tale mutato scenario si modificano le relazioni e le intenzionalità formative, i *feedback* e si tende a virare da un approccio valutativo teso al 'sapere accademico' a uno più orientato al processo di ricerca di alto livello, volto a promuovere una relazione più collaborativa anche al di fuori dei contesti accademici.

Nascita ed evoluzione del Dottorato di Ricerca

Il Dottorato di Ricerca⁵, introdotto nel sistema universitario italiano dalla Legge Delega n. 28 del 21 febbraio 1980⁶ e dal DPR n. 382 dell'11 luglio 1980⁷, ha attraversato due principali fasi di trasformazione. La prima, iniziata alla fine degli anni '90 e durata sino alla fine degli anni 2010, è stata caratterizzata dall'introduzione dell'autonomia negli Atenei, dalla ridefinizione dei corsi, dalla rimozione dei vincoli sulle borse di studio e dall'inizio di una collaborazione con il mondo extra-accademico, che ha contribuito ad aumentare considerevolmente il numero dei dottorandi⁸. La seconda fase è iniziata verso la fine del 2010 con l'introduzione della

Decreto Ministeriale n. 301 del 22 marzo 2022, Linee guida per l'accreditamento dei dottorati di ricerca ai sensi dell'articolo 4, comma 3, del regolamento di cui al DM 14 dicembre 2021, n. 226.

⁴ https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti_2022_09_08-1.pdf

⁵ «Il Dottorato di ricerca (DdR o *PhD*) è un corso di studi di terzo livello che mira a fornire competenze necessarie per svolgere attività di ricerca di alta qualificazione in istituzioni pubbliche e private oltre che un requisito per accedere a una carriera accademica. Il *PhD* consente ai candidati di concepire, progettare e realizzare programmi di ricerca autonomi e di condurre analisi critiche, valutazioni e sintesi di idee in vari contesti professionali»; F.P. Sellitti, S. Urietti, A. Verolino, I. Stura, E. Piccolo, E. Della Cerra, E., C. Domenico Riccardo *Il Dottorato di Ricerca: Che cos'è?*, in «Journal of Biomedical Practitioners», VII, 2 (2023), pp. 130-149.

⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1980/02/25/080U0028/sg>

⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1980/07/31/080U0382/sg>

⁸ G. Argentin, G. Ballarino, S. Colombo, *Investire in formazione dopo la laurea: il dottorato di ricerca in Italia*, AlmaLaurea Inter-University Consortium, Bologna 2014.

Legge n. 240 del 30 dicembre 2010⁹ che ha ampliato ulteriormente le possibilità di partenariato tra università e imprese.

In questo solco nel 2013 è stato introdotto il dottorato industriale¹⁰, che ha instaurato un dialogo prolifico tra università e imprese, nell'ottica della formazione come opportunità di apprendimento continuo a promozione di un'interazione virtuosa tra teoria e pratica. Questa sinergia si è ulteriormente consolidata con l'istituzione, nel 2022, di dottorati cofinanziati dal PNRR, volti a potenziare l'integrazione tra ricerca accademica e applicazioni industriali, favorendo una connessione strategica orientata all'innovazione e allo sviluppo sostenibile.

Oggi, nell'agenda delle politiche della *European Higher Education Area* (EHEA)¹¹, la formazione dottorale, nell'ottica di migliorare sempre più la qualità dell'educazione e della supervisione¹², si configura come l'anello di congiunzione tra il *Processo di Bologna*¹³, finalizzato al riordino della formazione universitaria e volto ad allineare il sistema italiano agli *standard* europei, e la *Strategia di Lisbona*¹⁴, che mira alla creazione di uno spazio europeo fondato sulla ricerca e sull'innovazione a «costruzione dell'Europa della Conoscenza»¹⁵.

La domanda crescente di competenze, innescata dalla *Knowledge economy*¹⁶, ha aumentato la richiesta di personale a elevata qualificazione professionale¹⁷, sia in ambito scientifico-tecnologico-comunicativo che umanistico¹⁸, generando un'espansione della formazione post-laurea che ha dato luogo a una serie di investimenti, nella sfera pubblica e privata, che stanno ridefinendo tanto la stratificazione sociale quanto la distribuzione geografica della ricchezza, con importanti implicazioni politiche e culturali¹⁹.

⁹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/14/011G0009/sg>

¹⁰ Introdotto con il Decreto Ministeriale n. 45 dell'8 febbraio 2013, Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati.

¹¹ <https://ehea.info/>

¹² A. Baptista, *Doctoral education through the lenses of the Bologna Process*, in «International Journal of Humanities and Social Science Research», 2 (2016), pp. 29-36.

¹³ <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

¹⁴ https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

¹⁵ B.M. Kehm, J. Huisman, B. Stensaker, *New Forms Of Doctoral Education And Training In The European Higher Education Area*, pp. 223-241 in «The European Higher Education Area: perspectives on a moving target», Sense Publishers, Rotterdam 2009, p. 229.

¹⁶ W.W. Powell, K. Snellman, *The knowledge economy*, in «Annual Review of Sociology», XXX, 1, (2004), pp. 199-220.

¹⁷ D. Oesch, *Occupational change in Europe: how technology and education transform the job structure*. Oxford University Press, Oxford 2013.

¹⁸ J. Garcia-Quevedo, F. Mas-Verdú, J. Polo-Otero, *Which firms want PhDs? An analysis of the determinants of the demand*. *Higher Education*, 63, (2012), pp. 607-620.

¹⁹ G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4, (2021).

L'università, in questo contesto di riconfigurazione sociale²⁰, ha stanziato molte risorse nella riprogettazione dei corsi di *Dottorato di Ricerca*²¹ per trasformarli in luoghi di incontro tra le sue tre missioni prioritarie: la *Didattica*, la *Ricerca* e La *Terza missione*.

Mentre la *Prima missione* si concentra sul fornire conoscenze e abilità – finalizzate a mobilitare competenze – attraverso corsi, lezioni e programmi di studio, la *Seconda* si focalizza sulla conduzione di ricerche scientifiche – di base e applicate – che la qualificano come centro di innovazione e di scoperta per lo sviluppo del sapere e la ricerca di soluzioni a problemi complessi. La *Terza missione*, invece, è sempre più focalizzato sul concetto chiave della valorizzazione delle conoscenze, attraverso cui è possibile utilizzare e applicare i risultati della ricerca accademica per risolvere problemi concreti e contribuire al progresso economico e sociale. L'impiego di queste conoscenze in contesti pratici consente lo sviluppo di tecnologie innovative, la collaborazione con il tessuto imprenditoriale e la partecipazione a politiche pubbliche e sociali, rendendo l'università un attore strategico per lo sviluppo sostenibile e la crescita socioeconomica.

Posto al crocevia di queste tre missioni l'intento formativo del *Dottorato di Ricerca* è, dunque, quello di essere un incubatore scientifico delle competenze da condividere a livello intersettoriale²².

Dottorato innovativo: un ponte tra accademia e società

Dal 2021 una serie di interventi legislativi²³ ha ridisegnato sostanzialmente i Corsi di Dottorato, al fine di rendere la ricerca accademica ancora più rilevante e di impatto per la società, per formare personale esperto in differenti ambiti del sapere

²⁰ P. Drucker, *Managing in the next society*, Routledge, London 2012.

²¹ G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4 (2021).

²² V. Alfano, G.L. Gaeta, M. Pinto, F. Rotondo, G. Vecchione, *La dinamica dell'offerta di formazione dottorale dopo la riforma Gelmini [Ph.D. courses in Italy after the Gelmini Reform]*, University Library of Munich, Munich 2021; H. Hristov, M. Slavcheva, K. Jonkers, K. Szkuta, *Intersectoral mobility and knowledge transfer. Preliminary evidence of the impact of intersectoral mobility policy instruments*, in «JRC Science for Policy Report», 66 (2016).

²³ Decreto Ministeriale n. 1061 del 10 agosto 2021, Dottorati di ricerca su tematiche green e dell'innovazione: nuove risorse dal PON Ricerca e Innovazione 14-20; Decreto Ministeriale n. 226 del 14 dicembre 2021, Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati; Decreto Ministeriale n. 301 del 22 marzo 2022, Linee guida per l'accreditamento dei dottorati di ricerca ai sensi dell'articolo 4, comma 3, del regolamento di cui al DM 14 dicembre 2021, n. 226; Nell'ambito del PNRR, il MUR ha adottato specifici provvedimenti a sostegno dei corsi di dottorato con i Decreti Ministeriali n. 351 e n. 352 del 9 aprile 2022 e con i Decreti Ministeriali n. 117 e 118 del 2 marzo 2023, per il 'finanziamento di borse di dottorato per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi e misure coerenti con gli ambiti di intervento del PNRR e per il cofinanziamento di percorsi di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione dell'impres e promuovano l'assunzione dei ricercatori da parte delle imprese co-finanziatrici'.

e in grado di costruire le competenze richieste dal mondo delle professioni da applicare nei contesti reali.

In Italia, il problema principale del disallineamento tra le competenze offerte dal mondo universitario e quelle richieste dal mercato del lavoro rende necessaria una maggiore integrazione, con la società e i vari *stakeholder*²⁴, nelle politiche di reclutamento e formazione del personale.

La formazione dottorale è uno strumento strategico per colmare il divario tra le competenze professionali (*skill gap*) e l'innovazione del mercato globale²⁵. Il dottorato di ricerca può contribuire a questo processo a patto che si instauri un dialogo generativo tra università e attori sociali esterni.

Dal settembre del 2022, sono state aperti nuovi canali per il reclutamento di dottorandi finanziati da *progetti PNRR, partenariati estesi, Centri Nazionali ed Ecosistemi dell'innovazione*. Questa varietà e possibilità di accesso ha ampliato e trasformato la formazione dottorale italiana, passando da un *modello tradizionale* a un modello più allineato alle sfide poste dal contesto sociale. La sfida è quella di far percepire il dottorato non più come un percorso esclusivo per la carriera accademica (la cui mancata realizzazione è vissuta sovente come un fallimento²⁶), ma come un trampolino di lancio verso nuove opportunità professionali di ricerca nella Pubblica Amministrazione, nel Terzo Settore e nel sistema delle aziende italiane.

Oggi, secondo la definizione di Ballarino²⁷, coesistono due archetipi di dottorato (*Tabella 1*): il *modello tradizionale* (o patrimoniale), fondato sui rapporti personali tra docenti e studenti e il *modello moderno* (o razionale) dove docenti e studenti sono, al pari, vincolati da norme e regole nel conseguimento di obiettivi comuni e predefiniti dai piani di formazione.

²⁴ A. Galimberti, *La formazione continua come variabile strategica per colmare lo skill gap? Riflessioni a partire dal dottorato di ricerca*, in «Scuola democratica», XIV, 1, (2023), pp. 113-130.

²⁵ A. Galimberti, *La formazione continua come variabile strategica per colmare lo skill gap? Riflessioni a partire dal dottorato di ricerca*, in «Scuola democratica», XIV, 1, (2023), pp. 113-130.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4 (2021).

Dimensione	Modello 'tradizionale'	Modello 'moderno'
<i>Logica organizzativa</i>	Patrimonialismo: il potere inerte a singoli individui, che lo possono delegare, ma sempre su base personale	Burocrazia: il potere è impersonale, e si basa su una serie di norme a cui tutti i membri sono sottoposti, compresi i capi
<i>Reclutamento</i>	Prevalentemente interno, sempre per contatti personali	Interno ed esterno, basato su bando pubblico e selezione formale
<i>Modalità di formazione</i>	Informale, basata sull'affiancamento	Formalizzata, strutturata in corsi all'interno di unità organizzative dedicate (<i>graduate schools</i> o <i>doctoral schools</i>)
<i>Valutazione</i>	Finale, basata sulla tesi	<i>In itinere</i> : esami per i corsi e/o verifiche annuali anche prima della tesi
<i>Integrazione con i livelli inferiori</i>	Scarsa	Sistematica: corsi comuni con i livelli inferiori
<i>Status del dottorando</i>	Accademico <i>junior</i>	Studente <i>senior</i>
<i>Finanziamento</i>	Di norma formazione gratuita, eventualmente borse di studio come sinecura	Formazione a pagamento, eventualmente borse di studio come compenso per lavoro di ricerca o insegnamento
<i>Sbocchi occupazionali</i>	Accademici, o comunque nella ricerca	Frequentemente esterni, in ricerca, professioni e aziende. Possibilità di sovra qualificazione

 Tabella 1. Il Dottorato nel modello 'tradizionale' e 'moderno'²⁸

La semantica attraverso cui vengono interpretati i processi di supervisione dei dottorati industriali o nazionali sta cambiando in risposta a una serie di trasformazioni sociali, economiche e politiche, con un *focus* crescente sulla collaborazione e sull'integrazione delle competenze accademiche con il mondo del lavoro e delle imprese. Questo fenomeno si inserisce in una visione più ampia dell'educazione e della ricerca, che non è più confinata all'interno dell'accademia, ma che cerca di rispondere in modo più diretto ai bisogni della società e del mercato.

²⁸ G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4 (2021).

Nel contesto dei dottorati industriali, il concetto di supervisione evolve verso una 'co-supervisione' tra università e azienda, con un approccio che mira a rendere la ricerca più applicabile e in sintonia con le esigenze industriali. Questo tipo di supervisione implica un'interpretazione più pratica e progettuale della ricerca, dove il dottorando non è solo un ricercatore ma un mediatore tra conoscenza teorica e bisogni pratici delle aziende. Allo stesso tempo, la collegialità e la collaborazione vengono enfatizzate come elementi essenziali. Questo cambiamento riflette una crescente valorizzazione del ruolo della comunità e delle reti di collaborazione tra attori diversi, che va oltre la tradizionale relazione tra studente e supervisore accademico, includendo aziende e istituzioni pubbliche. In questo contesto, la supervisione non si limita più alla produzione accademica di tesi o articoli, ma viene ridefinita come un processo collettivo di innovazione che contribuisce direttamente al progresso economico e sociale. Inoltre, l'idea di 'apprendimento sul campo' o di 'aula diffusa' si estende anche ai dottorati, in cui i luoghi di apprendimento e ricerca si moltiplicano, coinvolgendo non solo il contesto universitario ma anche quello industriale, rafforzando l'interconnessione tra mondo accademico e mondo del lavoro. Questo porta a una supervisione che non è più limitata alla sola accademia, ma che si adatta alle esigenze di una ricerca applicata, aperta e interdisciplinare.

La qualità dei processi

Il nuovo modello di accreditamento periodico ANVUR, approvato con Delibera del Consiglio Direttivo n. 183 dell'8 settembre 2022 e introdotto nell'ottobre del 2022²⁹, ha previsto specifici requisiti di Assicurazione della Qualità (AQ) in tutte le fasi della progettazione formativa e, dunque, anche per i dottorati di ricerca, con un'attenzione particolare alla qualità della supervisione, che richiede una ridefinizione di ruoli, responsabilità e funzioni³⁰, all'originalità della ricerca e alla mobilità individuale³¹. L'indagine ISTAT del novembre del 2018³² ha rilevato una quota

²⁹ https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti_2022_09_08-1.pdf

³⁰ C. Halse, *Becoming a supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning*, in «Studies in Higher Education», XXXVI, 5, (2011), pp. 557-570. <http://www.oecd.org/sti/inno/CDH%20FINAL%20REPORT-.pdf>; A. Lee, *How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision*, in «Studies in Higher Education», XXXIII, 3 (2008), pp. 267-281.

³¹ D. Robasto, *I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato.: Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive*, in «Pedagogia Oggi» XX1, 1 (2023), pp. 201-208.

³² La più recente *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca* è del 26 novembre 2018 Report-Dottori-di-ricerca-26nov2018.pdf (istat.it).

crescente di dottori insoddisfatti dell'esperienza complessiva di dottorato³³ che dovrebbe indurre le università a riflettere su come supportare e migliorare al più presto i propri sistemi di AQ. Una condizione per alzare il livello della qualità della formazione dottorale, per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e delle imprese, è quella di far sì che i supervisori di dottorato assumano un ruolo chiave nella micro-progettualità formativa. Pertanto, il sistema di AQ deve essere rinforzato in tutte le fasi della progettazione formativa, con particolare attenzione alla valutazione educativa e alla formazione di ricercatori indipendenti e critici³⁴.

I percorsi di innovazione

Per ripensare la struttura dei percorsi di dottorato e renderli sempre più processi altamente formativi finalizzati allo sviluppo personale e sociale, è necessario valorizzare gli elementi positivi del *dottorato tradizionale* integrandoli nel modello moderno, sempre più focalizzato sulle tematiche della ricerca e dell'innovazione del settore pubblico e privato³⁵. Il terzo livello dell'alta formazione potrebbe qualificarsi come un laboratorio di sperimentazione che, partendo da conoscenze teoriche che si connettono alla realtà concreta, accademica ed extra-accademica, si apre anche alla cittadinanza.

Il metodo utilizzato si ispira al modello del *Research Based Learning (RBL)*, considerato efficace per organizzare l'apprendimento e la ricerca e declinato sulle fasi del processo della ricerca empirica (definizione della domanda, indagine della letteratura, elaborazione del disegno, acquisizione dei risultati e comunicazione degli stessi³⁶), e trova il suo fondamento in vari costrutti³⁷ integrati tra loro.

³³ «Il 38,3% dei dottori del 2014 dichiara che, se dovesse scegliere oggi, non rifarebbe o sarebbe incerto se rifare il dottorato; la quota degli insoddisfatti è in netta crescita rispetto a quanto rilevato per i dottori del 2004, che solo nel 24,3% dei casi non avrebbero ripetuto l'esperienza»; Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca del 26 novembre 2018, p. 4.

³⁴ D. Robasto, I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato.: Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive, in «Pedagogia Oggi» XX1, 1 (2023), pp. 201-208.

³⁵ F. De Toni, *Il dottorato di ricerca nelle dinamiche dell'innovazione*, in G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4 (2021), pp. 54-72.

³⁶ J. Zorfass, H. Copel, *Teaching Middle School Students to be Active Researchers*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1998.

³⁷ *Problem Based Learning* (W.H. Kilpatrick, *The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process. Teachers' college*, Columbia University, New York 1918); *Learning by doing* (J. Dewey, *Having an experience*, 1934); *Creativity* (J.P. Guilford, *Creativity*, in «American Psychologist», V, 9 (1950), pp. 444-454); *Critical Thinking* (E.C. Moskowit, *Teaching for critical thinking: a reflection on one teacher's approach*, University of California, Berkeley 1989); *Lateral Thinking* (E. De Bono, *Lateral thinking: a textbook of creativity*, Penguin Books Limited, London 2009).

Nel percorso formativo del Dottorato di ricerca, come avviene nei percorsi formali dell'*Educazione degli adulti*³⁸, il *formatore* è rappresentato come un *facilitatore*³⁹ e il *formando* è rappresentato come un *apprendista*. L'azione educativa e didattica è finalizzata a *formare* la persona del ricercatore nella sua integralità, focalizzandosi sulle competenze trasversali che devono adattarsi alle riconfigurazioni professionali richieste dal mercato del lavoro, che richiedono *habitus* integrati di natura culturale, tecnologica, analogica e digitale⁴⁰.

La supervisione deve quindi adattarsi ai nuovi dottorati⁴¹ per promuovere la ricerca accademica e lo sviluppo delle competenze trasversali come la capacità di innovare e collaborare efficacemente con le imprese.

Supervisionare il Dottorato

Diversi studi⁴² attestano che la relazione che si instaura tra il supervisore e il supervisionato, che implica da parte del primo un supporto qualitativo nel consigliare, orientare e mobilitare le competenze dello studente, sia cruciale per il buon progresso e il successo di un progetto di dottorato⁴³.

Tuttavia, in questa relazione interpersonale possono sorgere problemi comuni⁴⁴ che sono generati da differenti cause, come sotto esplicitato.

- Una tensione tra la dimensione del *supporto* e quella della *valutazione*, generata dal doppio ruolo del supervisore che è al contempo *guida* e *valutatore*, che può produrre attriti nel rapporto con il dottorando⁴⁵, alimentati anche dai requisiti imposti dalla produzione scientifica che spesso contrastano con il

³⁸ P. Jarvis, *Adult education and lifelong learning: theory and practice*, Routledge Falmer, London-New York 2004.

³⁹ M.S. Knowles, E.S. Holton III, R.A. Swanson, *Quando l'adulto impara: andragogia e sviluppo della persona* [1993], Franco Angeli, Milano 2008.

⁴⁰ F. Togni, *Costruire offerta formativa in Higher Education: la sfida di accompagnare la ricerca*, in V. Boffo, F. Togni, *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 37-52.

⁴¹ I dottorati di ricerca sono sempre più chiamati a rispondere a finalità diverse: formazione alla ricerca e alla carriera accademiche, formazione alla ricerca non accademica, formazione alle professioni altamente qualificate.

⁴² C.M. Golde, *Should I stay, or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process*, in «The Review of Higher Education», XXIII, 2 (2000), pp. 199-227; B.H. Kam, *Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor*, in «The Review of Higher Education», XXXIV, 1 (1997), pp. 81-103; H.W. Marsh, K.J. Rowe, A. Martin, *PhD students' evaluations of research supervision*, in «The Journal of Higher Education», LXXIII, 3 (2002), pp. 313-348; L. McAlpine, J. Norton, *Reframing out approach to doctoral programs: An integrative framework for action and research*, in «Higher Education Research & Development», XXV, 1 (2006), pp. 3-17.

⁴³ T. Heath, *A quantitative analysis of PhD students' views of supervision*, in «Higher Education Research & Development», XXI, 1 (2002), pp. 41-53.

⁴⁴ T. Mainhard, R. Van Der Rijst, J. Van Tartwijk, T. Wubbels, *A model for the supervisor-doctoral student relationship*, in «Higher education», 58 (2009), pp. 359-373.

⁴⁵ N. Murphy, J.D. Bain, L.M. Conrad, *Orientations to research higher degree supervision*, in «Higher Education», LIII, 2 (2007), pp. 209-234.

supporto che deve essere assicurato all'autonomia e all'indipendenza dello studente⁴⁶.

- Uno stile di supervisione/conduzione 'non allineato' causato da modalità che spesso non coincidono con le necessità del dottorando. Lo *stile di conduzione*, che spazia da un approccio *hands on* (più o meno interventista) a un approccio *hands off*, che lascia i candidati a sé stessi⁴⁷, gioca un ruolo delicato. Infatti, non sempre un supervisore adatto alle esigenze di uno studente (che comunque cambiano anche nelle differenti fasi del progetto) è adatto a quelle di un altro. Differenti autori hanno sviluppato nel tempo, a tale proposito, delle scale riferite al mentore ideale⁴⁸.
- Una mancanza di valutazione e discussione delle esperienze e delle modalità di fornire la supervisione. In molte istituzioni, infatti, la modalità di supervisione non è ancora valutata né messa in discussione. Se invece fosse effettuata come un processo routinario i supervisori potrebbero acquisire consapevolezza del loro approccio personale e gli studenti prendere coscienza del tipo di relazione professionale che si sviluppa con i propri supervisori⁴⁹.

Pertanto, rilevare le percezioni degli studenti riguardo allo stile interpersonale della supervisione – tramite, ad esempio, un questionario sull'interazione supervisore-dottorando –, relative alla relazione con il proprio supervisore, è stato giudicato utile a restituire ai supervisori un *feedback* dettagliato che contribuisce a migliorare la qualità del lavoro⁵⁰.

Verso un nuovo paradigma della supervisione

Nel settembre del 2019, oltre 160 esperti, ricercatori dell'educazione e rappresentanti delle agenzie di finanziamento, si sono riuniti a Hannover, in Germania, per discutere delle risorse e delle forme della formazione dottorale nel mondo⁵¹. Le

⁴⁶ C. Holligan, *Fact and fiction: A case history of doctoral supervision*, in «Educational Research», XLVIII, 3 (2005), pp. 267-278.

⁴⁷ M. Sinclair, *The pedagogy of 'good' PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision*, Australian Government, Department of Education, Science and Training, Canberra 2004.

⁴⁸ G.L. Rose, *Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale*, in «Research in Higher Education», XLIV, 4, (2003), pp. 473-494.

⁴⁹ D. Leonard, J. Metcalfe, R. Becker, J. Evans, *Review of literature on the impact of working context and support on the postgraduate research student learning experience*, The Higher Education Academy, New York 2006.

⁵⁰ T. Mainhard, R. Van Der Rijst, J. Van Tartwijk, T. Wubbels, *A model for the supervisor-doctoral student relationship*, in «Higher education», 58, (2009), pp. 359-373.

⁵¹ <https://www.doctoral-education.info/hannover-recommendations.php>

raccomandazioni emerse, basandosi sulle sfide della ricerca e sui bisogni sociali, piuttosto che su considerazioni politiche, mirano a migliorare l'educazione dottorale a livello globale, promuovendo l'originalità, l'autonomia e la responsabilità nei ricercatori. Alcuni dei punti più significativi affiorati dalla conferenza hanno riguardato il fatto che la formazione dottorale non deve condividere solamente le 'migliori pratiche' ma deve 'coinvolgere sempre più i soggetti interessati', 'promuovere differenti modalità operative' – nel rispetto di ogni contesto sociale – e 'riconoscere che ci sono diversi modi per raggiungere una formazione dottorale eccellente (*Raccomandazione di Hannover 2*). Questo al fine di 'migliorare continuamente l'ambiente istituzionale' offrendo un'educazione dottorale di qualità che sia sistematicamente revisionata, alla luce delle nuove esigenze, degli studenti e della società (*Raccomandazione di Hannover 6*). Nella Conferenza di Hannover si è posto inoltre l'accento sulla natura 'eco-sociale' dell'educazione e della formazione dottorale⁵² che si configura come un *processo di socializzazione* di natura complessa⁵³ e si qualifica come *comunità di pratica*⁵⁴ nella quale lo sviluppo identitario e l'apprendimento si realizzano partecipando alle pratiche di comunità. Se si apprende in una rete comunitaria il dottorato diventa un percorso di apprendistato nel quale il supervisore diventa la bussola che orienta lo studente nella complessità dei suoi nodi aiutandolo a scioglierli o a riconnetterli attraverso le risorse messe a disposizione da un ambiente sempre più multidisciplinare, complesso e digitalizzato. Diversi studi⁵⁵ sul *mentoring* hanno dimostrato l'importanza dell'aspetto psicosociale di questa relazione finalizzata a promuovere nello studente un senso di crescente competenza, fiducia ed efficacia. Per contro, gli attributi che i dottorandi rilevano come positivi nei propri supervisori sono l'affidabilità, la fiducia, la competenza, l'empatia, la capacità di ascolto, la comunicazione efficace e la condivisione delle informazioni⁵⁶.

⁵² B. Green, *Unfinished business: subjectivity and supervision*, in «Higher Education Research & Development», XXIV, 2, (2005), pp. 151–63, p. 153.

⁵³ R. Chiappa, M. Nerad, *Doctoral student socialization*, in M.E. David, M.J. Amey (eds), *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*, Sage, Thousand Oaks 2020, pp. 392–395.

⁵⁴ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate peripheral participation, learning in doing*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

⁵⁵ G. Luna, D. Cullen, *Do graduate students need mentoring?*, in «College Student Journal», 32 (1998), pp. 322–330; L.L. Paglis, S.G. Green, T.N. Bauer, *Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes*, in «Research in Higher Education», XLVII, (2006), pp. 451–476.

⁵⁶ P. Denicolo, *Doctoral supervision of colleagues: peeling off the veneer of satisfaction and competence*, in «Studies in Higher Education», XXIX, 6 (2004), pp. 693–707.

Un dottorando, dunque, porta al termine con successo il proprio percorso di dottorato se il supervisore⁵⁷ è coinvolto attivamente nel percorso di apprendimento senza cedere alla tentazione di ritagliare la ricerca sui suoi interessi o di plasmare il dottorando a sua immagine e somiglianza⁵⁸. Infatti, in ogni forma di autentico insegnamento, entrambe⁵⁹ le parti insegnano e apprendono al contempo formandosi a vicenda. Il supervisore dovrebbe essere un costante punto di riferimento organizzativo in grado di ‘cedere il controllo’, quando necessario, ed evitare ‘ingerenze inopportune’⁶⁰ che possano influenzare il comportamento dello studente. Spesso la relazione tra supervisore e studente è stata ostaggio di una tradizione che considerava lo studente come proprietà esclusiva di un docente⁶¹ che non gli consentiva di confrontarsi in autonomia con la restante comunità accademica.

È infatti interessante che la traduzione tedesca del termine supervisore sia ‘padre-dottore’ (*Doktorvater*) a sottolineatura di una relazione molto stretta⁶² che genera genealogie accademiche coercitive che documentano, con vari esempi⁶³, una errata e ristretta interpretazione del dottorato. I supervisori dovrebbero realizzare con gli studenti una *partnership* per condurli alla scoperta della loro personale *leadership* indirizzandola, tramite percorsi di riflessione e metariflessione, periodici e sistematici, in un ‘percorso che generi conoscenza’⁶⁴ anche in luoghi esterni come i contesti extra-accademici⁶⁵. L’autentica *leadership* non assume la logica del ‘comando’ ma quella del consiglio e del ‘servizio’. I veri *leader*, infatti, sanno ascoltare e porre le domande giuste⁶⁶,

⁵⁷ J.L. Bloom, A.E. Propst Cuevas, J.W. Hall, C.V. Evans, *Graduate students’ perceptions of outstanding graduate advisor Characteristics*, in «NACADA Journal» XXVII, 2 (2007), pp. 28–35.

⁵⁸ L. Cassuto, J.M. Van Wyck, *The PhD Adviser-Advisee relationship reimagined for the 21st Century*, in Cassuto et al (2021), *The Reimagined PhD: Navigating 21st Century Humanities Education*, Rutgers University Press, Rutgers 2021, pp. 42–54.

⁵⁹ L. Cassuto, *Can you train your PhDs for diverse careers when you don’t have one?*, in «Chronicle of Higher Education», August 22, 2018, <https://www.chronicle.com/article/Can-You-Train-Your-PhDs-for/244323>

⁶⁰ L. Cassuto, *The overlooked lesson of the Ronell-Reitman case*, in «Chronicle of Higher Education», September 16, 2018, <https://www.chronicle.com/article/The-Overlooked-Lesson-of-the/244508>

⁶¹ W. Clark, *Academic charisma and the origins of the research university* [1968], University of Chicago Press, Chicago 2007.

⁶² J. Grossman, *Hierarchy and needs: how to dislodge outdated notions of advising*, in «Perspectives on History», September 1 (2018), <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/september-2018/hierarchy-and-needs-how-to-dislodge-outdated-notions-of-advising>

⁶³ https://www.lorentz.leidenuniv.nl/history/explosion/APSback_page.html

⁶⁴ J.R. Hackman, *What Is This Thing Called Leadership?*, in «Handbook of Leadership Theory and Practice», ed. Nitin Nohria and Rakesh Kurana, Harvard Business Review Press, Harvard 2010, pp. 107–118, p. 107.

⁶⁵ L. Cassuto, J.M. Van Wyck, *The PhD Adviser-Advisee relationship reimagined for the 21st Century*, in Cassuto et al (2021), *The Reimagined PhD: Navigating 21st Century Humanities Education*, Rutgers University Press, Rutgers 2021, pp. 42–54.

⁶⁶ R. Greenleaf, *The Servant as Leader*, Seminal essay, 1970, http://www.ediguys.net/RobertK_GreenleafTheServantasLeader.pdf

fornire una supervisione personalizzata a promozione dell'integralità della persona per farla crescere nella conoscenza di sé, oltre che nella conoscenza disciplinare.

I supervisori di dottorato dovrebbero adottare approcci pedagogici complessi di natura 'ecologica'⁶⁷ e assumere pratiche di dottorato che vadano oltre la supervisione convenzionale per costruire un *curriculum* integrato sinergicamente alle varie richieste degli *stakeholder*, interni ed esterni⁶⁸.

La supervisione dovrebbe includere attività di *coaching*, *mentoring* e *tutoring* con feedback personalizzati che traducano, comprendano e suggeriscano soluzioni al lavoro dei dottorandi⁶⁹ riconoscendone l'autonomia e l'indipendenza⁷⁰, a costruzione di comunità intellettuali sostenibili e per lo sviluppo di una consapevolezza globale. Si sottolinea, dunque, la necessità di ridefinire la relazione supervisore-dottorando, spostandosi da una dinamica verticale a una più collaborativa e orizzontale, dove il dottorando viene visto come il CEO⁷¹ della propria formazione. Questo approccio richiede che i supervisori aiutino i dottorandi a diventare la migliore versione di sé stessi, supportando le loro scelte e innovazioni, piuttosto che imponendo loro percorsi prestabiliti. Il ruolo del supervisore, o *advisor* di dottorato, è quindi cruciale nel plasmare le esperienze e i risultati dei dottorandi. Anche la letteratura evidenzia quale dovrebbe essere la natura di una supervisione efficace, orientata a un approccio collaborativo, di supporto e incentrato sullo studente⁷².

Le comunità di pratica di dottorato

Un buon supervisore dovrebbe altresì aiutare gli studenti a navigare nelle complessità delle politiche interne ed esterne alla comunità, nella comprensione e nel rispetto dell'autorità e delle decisioni collegiali.

⁶⁷ S. Bengtson, *Building doctoral ecologies and ecological curricula*, in R. Barnett, N. Jackson (Eds.), *Ecologies for learning and practice*, Routledge, London 2020, pp. 146-159.

⁶⁸ R. Barnacle, D. Cuthbert, (Eds.), *The PhD at the End of the World: Provocations for the Doctorate and a Future Contested* (Vol. 4), Springer Nature, Cham 2021.

⁶⁹ G. Wisker, G. Robinson, S.S. Bengtson, *Penumbra: Doctoral support as drama: From the 'lightside' to the 'darkside'. From front of house to trapdoors and recesses*, in «Innovations in Education and Teaching International», LIV, 6 (2017), pp. 527-538.

⁷⁰ J. Sinclair, R. Barnacle, D. Cuthbert, *How the doctorate contributes to the formation of active researchers: What the research tells us*, in «Studies in Higher Education», XXXIX, 10 (2014), pp. 1972-1986.

⁷¹ R. Barnacle, D. Cuthbert, (Eds.), *The PhD at the End of the World: Provocations for the Doctorate and a Future Contested* (Vol. 4), Springer Nature, Cham 2021.

⁷² L. Cassuto, R. Weisbuch, *The New PhD: How to Build a Better Graduate Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2021.

Per costruire *partnership* efficaci, produttive e basate sulla fiducia⁷³ altri elementi fondamentali, come la trasparenza e la condivisione dei processi decisionali, sono necessari per bilanciare le esigenze accademiche con quelle della comunità e promuovere un approccio alla ricerca etico e rispettoso delle dinamiche comunitarie⁷⁴. Gli atenei dovrebbero essere chiamati a sviluppare modelli che distribuiscono le responsabilità della supervisione tra i componenti di un *team* (*Comunità di Pratica*⁷⁵) anziché fare affidamento su un singolo *supervisor*, allo scopo di prevenire criticità legate allo stile di supervisione e favorire prospettive di ricerca differenti, a garanzia di un sistema più inclusivo ed efficace.

La *Comunità di Pratica* (CdP) si configura come un metodo per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo professionale dei dottorandi nella quale i supervisori tutti devono incoraggiare la partecipazione attiva per favorire la condivisione delle conoscenze e il *networking* professionale.

Le scuole di dottorato stanno adottando modelli di apprendimento innovativi, come ad esempio il modello *Open Innovation (OI)*⁷⁶ implementato in collaborazione con soggetti intermediari e aziende per lo sviluppo di competenze pratiche nei dottorandi. I supervisori svolgono un ruolo chiave nel facilitare queste collaborazioni e nell'orientare i dottorandi verso opportunità che possano arricchire il loro percorso formativo e professionale.

Da una supervisione del prodotto a una supervisione del processo

Promuovere il miglioramento continuo nella didattica universitaria, come previsto dal sistema per la qualità e l'innovazione della didattica degli atenei e dal nuovo modello di accreditamento periodico ANVUR, consiste innanzitutto nel garantire all'intera comunità scientifica un processo di apprendimento incisivo, efficace e aggiornato. L'Università, affrontando queste nuove sfide, che richiedono una rivisitazione delle strategie formative e degli obiettivi da raggiungere⁷⁷, deve

⁷³ S. Atalay, A.C. McCleary (Eds.), *The Community-based PhD: Complexities and triumphs of conducting CBPR*, University of Arizona Press, Phoenix 2022, p. 7.

⁷⁴ S. Atalay, A.C. McCleary (Eds.), *The Community-based PhD: Complexities and triumphs of conducting CBPR*, cit., p. 6.

⁷⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, *Studi organizzativi*, 2000/1.

⁷⁶ L'azione pilota «I Talenti per l'Open Innovation» è nata all'interno della società consortile Attrattività Ricerca Territorio dell'Emilia-Romagna (ART-ER).

⁷⁷ C. Coggi, *Innovare la didattica e la valutazione in Università*, FrancoAngeli, Milano 2019; M.Q. Patton, *What is essential in developmental evaluation?*, in «American Journal of Evaluation», XXXVII, 2 (2016), pp. 250-265; E. Felisatti, *Didattica universitaria e innovazione*, in L. Galliani, *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, pp. 137-144.

cercare di arginare la mancanza di chiarezza negli obiettivi formativi e nei risultati attesi per non creare un disallineamento tra gli obiettivi dichiarati, i metodi utilizzati e gli esiti valutati⁷⁸. Infatti, concentrarsi solo sulla memorizzazione e sulla conoscenza teorica dei contenuti del corso ci si discosta dall'obiettivo di formare soggetti competenti, capaci di risolvere problemi complessi utilizzando processi cognitivi superiori che vadano oltre la semplice nozione. È necessario approfondire come gli insegnamenti accademici possano mobilitare i processi cognitivi di analisi, valutazione e creazione⁷⁹ e come questi elementi vengano utilizzati nella valutazione, poiché i Descrittori di Dublino⁸⁰ non sono direttamente attivati nell'approccio trasmissivo-tradizionale della *lectio* tradizionale, che richiede agli studenti solo di ascoltare⁸¹. Tra le principali strategie di supervisione l'utilizzo del *feedback*, come pratica valutativa che promuove l'apprendimento attivo e l'autonomia degli studenti, potrebbe costituire un mezzo efficace per migliorare la qualità formativa del percorso⁸². Negli ultimi anni, la letteratura⁸³ ha enfatizzato la sua importanza per rimettere al centro il ruolo dello studente nel processo di apprendimento e nello sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali. In questo lavoro⁸⁴ il modello di *feedback* proposto combina la valutazione *dell'apprendimento* con la valutazione *per l'apprendimento* e *come apprendimento* e viene visto come un processo continuo che si sviluppa nel tempo, permettendo agli studenti di comprendere come migliorare le proprie prestazioni e consolidare le competenze chiave utili nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Per essere adeguato un *feedback* dovrebbe attivare un sistema di relazioni che

⁷⁸ D. Robasto, *Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e l'innovazione didattica*, Anicia, Roma 2018; J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press/McGraw Hill, London 2007; L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati, *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; P. Lucisano, C. Magni, A.M. De Luca, *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*, Nuova Cultura, Roma 2016.

⁷⁹ L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*, Longman, London 2001.

⁸⁰ https://ehea.info/media/ehea.info/file/2018_Paris/77/8/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf

⁸¹ S. Rahnema, P. Kroll, F. Jennings, *Faculty perceptions of the student evaluation of instruction instrument as a tool for assessing teaching effectiveness*, in «North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal», 51, 3 (2007), pp. 10-14; J.A. Walsh, J. B.D. Sattes, *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual* (2nd ed.), WV, AEL, Charleston 2003.

⁸² V. Alfano, G.L. Gaeta, M. Pinto, F. Rotondo, G. Vecchione, *La dinamica dell'offerta di formazione dottorale dopo la riforma Gelmini [Ph.D. courses in Italy after the Gelmini Reform]*, University Library of Munich, Munich 2021.

⁸³ D. Boud, A. Lee, *Introduction*, in D. Boud, A. Lee (eds.), *Changing practices of doctoral education*, Routledge, Abingdon-Oxon 2009, pp. 12-17; D. Nicol, *From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education*, in «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXV, 5 (2010), pp. 501-517; E. Panadero, H. Andrade, S. Brookhart, *Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going*, in «The Australian Educational Researcher», XL, 1 (2018), pp. 13-31.

⁸⁴ L. Silva, M. Marcuccio, *Advisor's feedback as assessment practices in Doctoral Programs: a scoping review of empirical research | feedback dei supervisori come pratiche di valutazione nei dottorati: una scoping review delle ricerche empiriche*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», XIX, 3 (2019), pp. 26-47.

consente uno scambio negoziato di significati⁸⁵ e quindi essere tempestivo, continuo, accurato e specifico e al contempo contenere informazioni sulla qualità dei risultati ottenuti, offrire una guida su come migliorare e usare un linguaggio chiaro e descrittivo, adattarsi alle esigenze dello studente, promuovere la riflessione e l'auto-regolazione. In tale contesto la personalizzazione potrebbe rivestire un ruolo cruciale in tutte le tipologie di dottorato in quanto finalizzata alla costruzione di spazi di ricerca dedicati ad attività auto-direzionate all'insegna dell'autonomia, attraverso processi riflessivi e meta-riflessivi. La personalizzazione può essere perseguita con la strutturazione di un *e-portfolio*⁸⁶, a tracciamento dei corsi frequentati, delle attività formative, delle valutazioni e dei giudizi espressi nel corso della supervisione che confluiscono, già a partire dal XXXVIII ciclo, in un *diploma supplement*⁸⁷, indicante le modalità di acquisizione e il numero totale dei crediti formativi universitari ottenuti. Attraverso lo strumento dell'e-portfolio⁸⁸ è possibile attivare riflessioni a supporto di un apprendimento attivo⁸⁹ che raccoglie e intreccia differenti tipologie di valutazione e di apprendimento e analizza al contempo il contesto specifico dello studente da una prospettiva socioculturale⁹⁰.

⁸⁵ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938.

⁸⁶ M.L. Giovannini, *Un Sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro*, in G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Vol. 2, Armando Editore Roma 2018, pp. 14-73.

⁸⁷ Decreti Ministeriali n. 351 e n. 352 del 9 aprile 2022.

⁸⁸ M.L. Giovannini, *Un Sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro*, in G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Vol. 2, Armando Editore Roma 2018, pp. 14-73; M.L. Giovannini, M. Moretti, *L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*, in «Quaderni di economia del lavoro», 92 (2010), pp. 141-163; J.L. Clarke, D. Boud, *Refocusing portfolio assessment: curating for feedback and portrayal*, in «Innovation in education and teaching international», LV, 4 (2018), pp. 479-486; P.G. Rossi, L. Giannandrea, *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma 2006; P.G. Rossi, G. Pascucci, L. Giannandrea, M. Paciaroni, *L'e-portfolio come strumento per la costruzione dell'identità*, in «Informations, Savoirs, Décisions, Médiations», 25 (2006), pp. 1-9.

⁸⁹ S. Carter, V. Kumar, *Ignoring me is part of learning: Supervisory feedback on doctoral writing*, *Innovations in Education and Teaching International*, LIX, 1 (2017), pp. 68-75; M.H. Frick, H. Glossoff, *Becoming a supervisor: qualitative findings on self-efficacy beliefs of doctoral student supervisors-in-training*, in «Professional Counselor», IV, 1 (2014), pp. 35-48; K.S. Inouye, L. McAlpine, *Developing scholarly identity: variation in agentive responses to supervisor feedback*, in «Journal of University Teaching and Learning Practice», 14(2) (2017), pp. 1-19; D.M. Odo, Y. Yi, *Engaging in computer-mediated feedback in academic writing: Voices from L2 doctoral students in «TESOL. English Teaching»*, LXIX, 3 (2014), pp. 129-150; E. Stracke, V. Kumar, *Feedback and self-regulated learning: Insights from supervisors' and PhD examiners' reports*, in «Reflective Practice», XI, 1 (2010), pp. 19-32.

⁹⁰ R. Esterhazy, *What matters for productive feedback? Disciplinary practices and their relational dynamics. Assessment & Evaluation in Higher Education*, XL, 8 (2018), pp. 1302-1314; R. Esterhazy, *Re-conceptualizing Feedback Through a Sociocultural Lens*, in M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, E. Molloy (Eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education*, Palgrave Macmillan, Cham 2018, pp. 67-82.

Conclusioni

Il Dottorato di Ricerca potrebbe diventare un laboratorio sperimentale di valutazione formativa finalizzato a liberare l'insegnamento e l'apprendimento dalla valutazione sommativa, per iniziare a realizzare finalmente processi focalizzati sugli sviluppi degli apprendimenti⁹¹. Il rinnovato ruolo del supervisore potrebbe innescare un cambiamento di paradigma, passando da un approccio orientato al *prodotto* a uno più orientato al *processo*, adottando strategie di *coaching*, *tutoring* e *mentoring*.

La ridefinizione dei compiti di supervisione potrebbe avere un impatto significativo anche nei contesti esterni all'ambito accademico. Le competenze acquisite durante un dottorato di ricerca, spesso considerate rilevanti solo per la carriera accademica, si rivelano invece preziose in diversi settori, tra cui la *Pubblica Amministrazione*, la *Scuola* e il mondo dell'*Impresa*. In un contesto in cui la capacità di innovazione e di risoluzione di problemi complessi è sempre più richiesta, le abilità di ricerca sviluppate durante il terzo livello di formazione possono essere applicate con successo anche al di fuori del mondo accademico, contribuendo al miglioramento delle istituzioni pubbliche e private.

Infatti, secondo i *Descrittori di Dublino*⁹² della formazione di terzo livello, i dottorandi, al termine del loro percorso, non solo acquisiscono una profonda padronanza delle conoscenze teoriche nel loro campo di studio, ma sono anche in grado di rielaborarle in maniera originale e creativa, applicandole a una varietà di contesti pratici e professionali. Questa capacità di trasferimento delle conoscenze è particolarmente importante, poiché consente loro di affrontare problemi complessi, compiere analisi critiche e sintetiche di idee nuove, e formulare valutazioni su soluzioni innovative. Inoltre, la loro formazione li rende capaci di comunicare efficacemente, non solo all'interno della comunità scientifica, ma anche con la società in generale, facilitando la diffusione del sapere. Nei contesti aziendali, ad esempio, la capacità di gestire progetti di ricerca, di analizzare dati complessi e di proporre soluzioni innovative può rappresentare un vantaggio competitivo. Nella Pubblica Amministrazione e nella Scuola, queste competenze possono portare a un miglioramento delle pratiche gestionali e pedagogiche, nonché a una più efficace definizione delle politiche basate su dati e ricerche aggiornate.

⁹¹C. Corsini, *La valutazione che educa*, FrancoAngeli, Milano 2023.

⁹²Risultati di apprendimento che ci si attende siano conseguiti da tutti coloro che concludono positivamente un percorso formativo espressi attraverso un parametro europeo (<https://ehea.info/>), in base ad accordi internazionali. Tali risultati di apprendimento attesi sono alla base della progettazione dei percorsi formativi.

Le potenzialità della formazione di terzo livello sono ancora tutte da esplorare e ricercare, a partire dalla consapevolezza che mentre «l'*accountability* guarda al passato per assegnare meriti o colpe, la valutazione è impiegata per comprendere eventi e processi e guidare attività future»⁹³.

DANIELA ROBASTO
University of Torino

SABRINA NATALI
University of Torino

⁹³ L.J. Cronbach et al., *Toward Reform of Program Evaluation*, Jossey Bass, S. Francisco 1980.

**Il dottorato come percorso di alta formazione terziaria.
Riflessioni pedagogiche a partire da alcuni percorsi
di dottorato presso l'Università degli Studi di Bergamo**

**The PhD as a Path to Higher Tertiary Education.
Pedagogical Considerations Starting from some
PhD Courses at the University of Bergamo**

ANDREA POTESIO, ARIANNA TARAVELLA *

Il seguente articolo si propone di riflettere, in prospettiva pedagogica, sul tema del dottorato di ricerca in Italia, soffermandosi, in particolare, sull'esperienza del programma PON (Programma Operativo Nazionale) il quale si pone la finalità di valorizzare l'interdisciplinarietà, la connessione tra teoria e pratica e l'integrazione tra formazione accademica ed esperienza aziendale. L'articolo, grazie all'esperienza di alcuni dottorandi di ricerca dell'Università di Bergamo, discute in particolare le implicazioni pedagogiche di questi percorsi formativi.

PAROLE CHIAVE: DOTTORATI PON; FORMAZIONE CONTINUA; UNIVERSITÀ; ALTERNANZA FORMATIVA; INNOVAZIONE.

The following article aims to reflect, from a pedagogical perspective, on the topic of the research PhD in Italy, focusing on the experience of the PON (National Operational Programme) programme, which aims to enhance interdisciplinarity, the connection between theory and practice and the integration between academic training and corporate experience. The article, also thanks to the experience of some PhD students at the University of Bergamo, discusses the pedagogical implications of the PhD.

KEYWORDS: PHDS PON; LIFELONG LEARNING; UNIVERSITY; EDUCATIONAL ALTERNANCE; INNOVATION.

* Andrea Potestio e Arianna Taravella hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare: Andrea Potestio ha curato 'Il dottorato come percorso di alta formazione terziaria'; Arianna Taravella i paragrafi: 'Evoluzione normativa del dottorato di ricerca' e 'Riflessioni pedagogiche a partire da alcuni percorsi di dottorati PON presso l'Università di Bergamo'.

Il dottorato come percorso di alta formazione terziaria

Non è semplice arrivare a una definizione condivisa dell'espressione 'alta formazione'. In una società come la nostra, che sta affermando con sempre maggiore decisione l'importanza dell'educazione continua durante tutto il corso della vita¹, diventa problematico considerare l'alta formazione come un punto di arrivo conclusivo e finale di crescita e sviluppo di una persona.

L'espressione 'alta formazione' rimanda all'idea di studi superiori che, da un lato, permettono di padroneggiare, a un livello molto elevato, i contenuti metodologici e concettuali di alcune discipline o di specifici campi di azioni professionali, dall'altro, consentono a chi li pratica di integrare i saperi disciplinari e le azioni professionali in questione.

L'alta formazione coincide con il terzo grado d'istruzione e formazione, che si distingue da quello secondario perché «pretende, a qualsiasi campo, oggetto o metodo si riferisca, di andare oltre la dimensione istituzionale consolidata per attingere, al contrario, anche per poco, ma in maniera obbligatoria, saperi e azioni inediti, frutto di ricerca originale»². L'originalità e la tendenza a produrre qualcosa di nuovo rappresentano le caratteristiche specifiche dei percorsi di istruzione e formazione terziaria. Naturalmente, non è necessario che questo tipo di studi producano teorie, approcci metodologici o azioni professionali completamente innovativi e capaci di modificare i paradigmi tradizionali e consolidati. Ciò che è richiesto, però, è una tensione a ricercare, anche se in modo non sistematico e semplicemente abbozzato, percorsi e metodologie che possano modificare le impostazioni istituzionali. Per questa ragione, i processi di alta formazione non si devono limitare alla riproposizione e descrizione di ciò che già esiste, ma dovrebbero porre in essere le condizioni per promuovere metodologie, strategie, ricerche e azioni che, senza limitazioni disciplinari o di ambito, possano modificare le teorie abituali. Quindi, i percorsi di alta formazione hanno il compito di promuovere consapevolezze originali sia teoriche sia pratiche, sia disciplinari- astratte sia professionali, senza alcuna gerarchia tra la ricerca accademica e quella più indirizzata alla produzione e al mondo lavorativo.

¹ Su questi temi si vedano, in prospettiva pedagogica, a titolo d'esempio, M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La scuola, Brescia 2001; id., (a cura di) *Adulti in cerca di formazione. Proposte di pedagogia familiare*, Vita e pensiero, Milano 2001; S. Cortellazzi (ed.), *La formazione continua. Culture, norme, organizzazione*, Franco Angeli, Milano 2007.

² G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (Eds.), *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, p. 112.

Il dottorato di ricerca, previsto nel sistema accademico italiano dalla Legge delega del 21 febbraio 1980 e istituito dal Decreto ministeriale del 5 giugno 1982, si inserisce pienamente nei paradigmi teorici dell'alta formazione terziaria. In sintesi, il paradigma teorico prevalente che ha strutturato l'erogazione dei corsi di dottorato si è basato sulla centralità dell'Università, come istituzione unica ed esclusiva che gestisce e progetta i percorsi³. In particolare in Italia, le strategie politiche e le riforme ministeriali hanno consolidato

il principio che l'università fosse l'istituzione che doveva istruire e formare su tutto (ricerca, brevetti, preparazione per l'esercizio delle professioni, corsi di perfezionamento e aggiornamento postlaurea, *lifelong learning*, *spin off*, servizi al territorio e così via). Nulla al di fuori di essa. Tutto il possibile e il fattibile degli studi superiori in e attraverso essa⁴.

In questa direzione, per molti anni, il dottorato si è strutturato come un percorso destinato alla formazione dei futuri ricercatori e docenti universitari:

nel modello tradizione, gli allievi di un professore sono relativamente poco numerosi e di formano alla ricerca e all'insegnamento collaborando direttamente con il maestro, secondo modalità poco standardizzate, variabili per paese e disciplina, e anche a seconda delle idiosincrasie dei singoli professori. Il reclutamento ha luogo per mezzo di contatti personali, di norma nell'università dove insegna il professore, che tra gli studenti coopta quelli che ritiene migliori⁵.

A partire dal Decreto ministeriale dell'8 febbraio 2013 n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, dalle trasformazioni delle società attuali e dalle sempre maggiori esigenze di collaborazione tra mondo accademico e professionale, il modello tradizionale di dottorato si modifica. Il tentativo di trasformazione è finalizzato a considerare il dottorato come un percorso in grado di promuovere competenze e apprendimenti, di livello terziario, per vari settori professionali. Un tentativo che si può realizzare solo attraverso una collaborazione, sempre più attività e consapevole, tra il mondo del lavoro e quello

³ Per una ricostruzione dei paradigmi teorici del sistema universitario italiano, si vedano: M. Moretti, I. Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (eds.), *Storia dell'università in Italia*, Sicania, Messina 2007, vol. I, pp. 323-379.

⁴ G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, cit., p. 133.

⁵ G. Ballarino, *Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali*, in G. Ballarino, A.F. De Toni e M. Regini (eds.), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Milano University Press, Milano 2021, p. 13.

dell'università e degli enti che erogano formazione terziaria, in modo da evitare la separazione, ancora oggi esistente, tra la realtà scolastica e quella lavorativa, tra teoria e pratica, tra studio e lavoro. Una separazione che ha prodotto una serie di effetti negativi sulla formazione dei giovani e sul loro inserimento nel mondo produttivo.

Partendo da queste premesse, questo articolo vuole indagare, in prospettiva pedagogica, alcuni percorsi di dottorato che si stanno realizzando grazie al finanziamento del Programma Operativo Nazionale (PON), presso l'università di Bergamo, cercando di mostrare se, e in quale forma, la collaborazione tra enti professionali e università riesce a valorizzare gli apprendimenti dei dottorandi e la promozione di competenze utili per loro e per la loro attività professionale.

Evoluzione normativa del dottorato di ricerca

In Italia l'istruzione e la formazione terziaria è oggi organizzata in una pluralità di percorsi post secondari: gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), i corsi di istruzione formazione tecnica superiore (IFTS), i percorsi di Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM), le università con i suoi diversi livelli (laurea triennale, magistrale, quinquennale, master di I e II livello, dottorato di ricerca). Si tratta di percorsi all'interno delle quali dovrebbero realizzarsi, da parte di chi li percorre, non solo l'acquisizione completa di consolidati contenuti teorici e metodologici relativi al determinato campo disciplinare o azione professionale, ma anche l'incremento originale e creativo di questi stessi contenuti, l'apertura ad inedite novità scientifiche ed operative, attraverso i risultati della propria personale ed originale ricerca.

Il dottorato di ricerca che, come già ricordato è stato introdotto in Italia dalla Legge Delega 28 del 1980 si inserisce pienamente nei percorsi formativi di terzo livello. Nel corso degli anni, i corsi di dottorato sono stati disciplinati da diverse normative, ad esempio, l'articolo 19 della L. 240/2010⁶ ha previsto che i corsi di dottorato possano essere istituiti, previo accreditamento da parte del MIUR su conforme parere dell'ANVUR, dalle Università, dagli Istituti di istruzione universitaria ad ordinamento speciale, da qualificate istituzioni italiane di formazione e

⁶ LEGGE 30 dicembre 2010, n. 240 – Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario. Consultabile al seguente link: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2010-12-30:240>

ricerca avanzata e da consorzi tra università o tra università ed enti di ricerca pubblici e privati di alta qualificazione.

Nel 2022, in Italia, il numero di dottori di ricerca era pari allo 0,5% della popolazione in età lavorativa, ossia di età 25-64 anni⁷. Il confronto internazionale collocava il nostro paese agli ultimi posti come numero di dottori di ricerca, primo solamente alla Turchia, alla Lettonia e al Messico. In linea generale, il numero di dottorati conferiti in Italia è tra i più bassi tra i paesi UE, ed è in costante calo negli ultimi anni (-40% tra il 2008 e il 2019)⁸. Limitandosi all'ultimo decennio risultano in discesa sia gli iscritti ai corsi di dottorato (dai 39.281 dell'anno accademico 2009/10 si è arrivati ai 29.651 del 2019/20, con un rallentamento del 24,5%), sia coloro che hanno conseguito il titolo (dai 10.461 del 2009 si è passati ai 7.989 del 2019, -30,9%). Si consideri, inoltre, che attualmente, una volta ottenuto il titolo, i dottori di ricerca che decidono di rimanere in Italia molto spesso trovano un lavoro a basso contenuto professionale in netta contraddizione con l'alto livello di competenze avanzate acquisite⁹.

Non stupisce dunque che il dottorato di ricerca in Italia, soprattutto se confrontato con il panorama internazionale, sia stato considerato come «il grande malato dell'università italiana»¹⁰, in particolare per la sua 'scarsa attrattività', poiché, ancora oggi, è ancora spesso percepito come veicolo, quasi esclusivo, per l'ingresso nella carriera accademica che – sebbene sia sicuramente una strada che il dottore di ricerca può perseguire – non è sicuramente l'unica¹¹.

Infatti:

La massificazione dei dottorati ha avuto un impatto sulla loro stessa funzione sociale ed economica. Come conseguenza i dottorati hanno perso il loro ruolo di canale di introduzione alla

⁷ Rapporto AlmaLaurea sul Profilo e sulla Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca, consultabile al seguente link: <https://www.almalaurea.it/news/dottorato-di-ricerca-studiare-premia>.

⁸ Informazioni relative ai Dottorati di Ricerca, Open Data, Ministero dell'Università (Mur) <https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/99c3fde2-d329-4e43-9116-9c8917680061/resource/fdee4043-0011-43ef-9f44-ef00e484f0d8>.

⁹ Cfr. V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, p. 31; AlmaLaurea, *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2022*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-08/dottori_occupazione_report2022.pdf; ISTAT 2018, *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca: informazioni sulla rilevazione*, 2018 <https://www.istat.it/it/archivio/8555>.

¹⁰ Quinta Indagine ADI su Dottorato e PostDoc, parte relativa al Dottorato di Ricerca, Presentazione a cura di Alfredo Ferrara alla Sala Stampa della Camera dei Deputati, 30/05/2015, <https://dottorato.it/node/53>.

¹¹ Cfr. V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione*, cit., p. 31.

carriera accademica. Tale compito è divenuto complementare rispetto alla formazione in funzione della futura transizione al lavoro dei dottorandi¹².

Verso questa prospettiva sono orientati i Descrittori di Dublino quando richiedono al dottore di ricerca di «essere capace di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza»¹³. Difatti, negli ultimi anni, il dottorato di ricerca ha subito notevoli trasformazioni normative e strutturali. Per esempio, il Decreto Ministeriale 226/2021¹⁴ ha sottolineato l'importanza del dottorato di ricerca come fornitore di competenze cruciali per la ricerca di alta qualificazione, sia in ambito accademico sia professionale¹⁵. Le indicazioni normative indicano che il dottorato non solo rappresenta uno step fondamentale per la formazione delle laureate e dei laureati, ma può diventare anche lo strumento attraverso il quale sviluppare un'intensa attività di ricerca non solo accademica. In particolare, le linee guida del PNRR confermano la crescente attenzione verso i dottorati innovativi (internazionali, intersettoriali e interdisciplinari) che puntano a una migliore integrazione della ricerca con i bisogni del sistema produttivo nazionale, con i contesti internazionali e con una maggiore contaminazione delle discipline. Con i dottorati innovativi, non solo si ha la possibilità di far crescere e sviluppare le imprese e di conseguenza il Paese, ma si stanno anche formando ricercatrici e ricercatori che potranno avere un grande impatto sociale anche su settori non prettamente scientifici. Il dottorato di ricerca può, di conseguenza, rappresentare un fattore di crescita non solamente del sistema universitario, ma dell'intero Paese¹⁶, anche grazie a un sempre maggiore coinvolgimento del mondo professionale e produttivo in relazione con le università. Il Ministero dell'Università e della Ricerca ha dunque emanato il Decreto Ministeriale n. 117 del 02/03/2023¹⁷, che regola il riparto delle borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese

¹² P. Federighi, *Il dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa*, in «Nuova Secondaria», 10 (2018), p. 116.

¹³ Cfr. *ibidem*.

¹⁴ Decreto Ministeriale n. 226 del 14.12.2021. *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*. Consultabile al seguente link: <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n226-del-14-12-2021>.

¹⁵ Cfr. V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione*, cit., pp. 18-19.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Con il Decreto Ministeriale n. 117 del 02.03.2023 del Ministero dell'Università e della Ricerca sono state ripartite delle borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese.

e promuovono l'assunzione dei ricercatori da parte delle stesse. Sono stati attribuiti, per l'anno 2023/2024, n. 13.292 borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi per dottorati innovativi accreditati ex DM 45/2013 XXXVII ciclo – Anno Accademico 2021/2022 e da accreditare ex DM 226/2021 XXXIX ciclo – Anno Accademico 2023/2024. Il programma REACT-EU e il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) per il periodo 2023-2024 ha previsto poi l'assegnazione di 15.000 borse finanziate al 50% dalle imprese per i dottorati innovativi. In particolare, un corso di dottorato si definisce 'innovativo' quando contribuisce in modo specifico agli obiettivi delineati dal PNRR e dal PNR e prevede, fin dalla fase di accreditamento, convenzioni e consorzi tra più università, enti di ricerca o istituti di alta formazione e soggetti privati per lo svolgimento delle attività di ricerca del dottorando. Le attività di ricerca devono essere coerenti con le linee definite nella SNSI¹⁸ e nel PNR¹⁹ per favorire la diffusione di un approccio aperto all'innovazione e di maggior interscambio tra il mondo della ricerca e il mondo produttivo. Difatti, importanti novità per quanto riguarda l'Istruzione e ricerca, compreso il Dottorato di Ricerca, sono state introdotte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato dal Consiglio europeo il 13 luglio 2021: 'Missione 4: Istruzione e ricerca'. Gli stessi dottorati PON vengono definiti come 'volti a contribuire al progresso della ricerca all'interno delle aree prioritarie del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) del Programma Nazionale per la Ricerca (PNR) o dei Piani Nazionali dello stesso PNR previsti, e ne dispone le modalità di cofinanziamento'²⁰. Gli investimenti del PNRR finalizzati alla Didattica e competenze universitarie avanzate hanno previsto il finanziamento, nell'arco di tre anni, dell'iscrizione di cinquecento dottorandi a programmi dedicati alle transizioni digitale e ambientale. In particolare, la Missione M4C1, Riforma e ampliamento dei

¹⁸ La *Strategia Nazionale di Specializzazione Intelligente* (SNSI) individua le priorità di investimento di lungo periodo condivise con le Regioni ed i principali stakeholder, assicurando la complementarità tra le azioni previste a livello centrale e quelle a livello territoriale, così da ridurre i rischi di duplicazione o di sovrapposizione e rafforzarne l'impatto. L'obiettivo è creare nuove catene del valore che, partendo dalla ricerca e sviluppo, arrivino fino alla generazione di prodotti e servizi innovativi e allo sviluppo delle tecnologie abilitanti per la realizzazione delle successive generazioni di prodotti per far crescere la ricchezza, migliorare la sua distribuzione e scommettere sulla possibilità di nuovi posti di lavoro che possano durare nel tempo: <https://www.agenziacoesione.gov.it/s3-smart-specialisation-strategy/strategia-nazionale-di-specializzazione-intelligente/>.

¹⁹ Il *Programma Nazionale per la Ricerca* (PNR) previsto dal D.Lgs 204/1998 è il Documento che orienta le politiche della ricerca in Italia, alla realizzazione del quale concorrono le amministrazioni dello Stato con il coordinamento del ministero dell'Università e della ricerca. Il PNR rappresenta il luogo di sintesi delle linee di intervento in materia di ricerca portate avanti dalle amministrazioni pubbliche centrali e regionali che contribuiscono al sistema nazionale della ricerca innovazione in funzione delle loro competenze e specificità, nel pieno riparto di competenze normative e amministrative: <https://www.mur.gov.it/aree-tematiche/ricerca/programmazione/programma-nazionale-la-ricerca>.

²⁰ Proposta ANVUR modifiche regolamento dottorati dm 45, CD 19 maggio 2021, art. 10 c. 1.

dottorati, ha previsto anche misure dedicate alla costituzione di percorsi di dottorato non finalizzati alla carriera accademica, estendendo il numero di dottorati e di dottorati innovativi per la Pubblica Amministrazione e il Patrimonio culturale. Per realizzare lo sviluppo della componente M4C2 'Dalla ricerca all'impresa' il cui obiettivo era la 'Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori da parte delle imprese', si è dunque cercato di aumentare la riserva di capitale umano²¹ impegnato in attività orientate alla ricerca in programmi dedicati ai 'dottorati innovativi' che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese attraverso l'assegnazione di n. 15.000 borse nei tre anni accademici a partire dall'A.A. 2022/2023²².

I dottorati finanziati dal programma PON

Il questo quadro, il dottorato PON (Programma Operativo Nazionale) costituisce una tipologia speciale di dottorato, finalizzati a promuovere la collaborazione tra ricerca accademica e mondo professionale. Il Programma Operativo Nazionale (PON) è un piano di interventi di durata settennale finanziato dai Fondi Strutturali Europei che punta a creare un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità. Il dottorato PON si distingue per il suo approccio integrato alla formazione avanzata, con un approfondimento specifico su 'Tematiche dell'Innovazione' e 'Tematiche Green'.

La normativa relativa ai dottorati PON in Italia è regolata principalmente da disposizioni legislative e ministeriali che stabiliscono linee guida, criteri e procedure per l'istituzione e la gestione di questi programmi. Il Decreto Ministeriale n. 226 del 14 dicembre 2021, entrato in vigore il 13 gennaio 2022, ha introdotto importanti modifiche alla disciplina sul dottorato di ricerca, soprattutto sul fondo di ricerca del 10% e sulla flessibilità in uscita del percorso dottorale.

I percorsi di dottorato di ricerca, di durata triennale, si stanno ad oggi svolgendo secondo i termini previsti dai regolamenti delle Università nel rispetto delle tempistiche relative ai percorsi di dottorato del XXXVII ciclo e la rendicontazione delle attività viene svolta dall'Ateneo utilizzando l'apposita piattaforma ministeriale, secondo calendario predisposto dal MUR.

²¹ «Insieme delle caratteristiche dei lavoratori che permette loro di aumentare la propria produttività» da C. Dell'Aringa, *Economia del lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 1998.

²² Nuovo regolamento MUR Dottorati di Ricerca <https://www.mur.gov.it/it/news/giovedi-30122021/dottorati-di-ricerca-pubblicato-il-nuovo-regolamento>.

Le finalità del programma PON vengono riprese ed ampliate dai finanziamenti PNRR, che prevede anche borse di dottorato innovativo con le imprese per l'anno 2023-2024. Infatti, le sfide e gli obiettivi che il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) sottolineano il ruolo culturale e sociale dell'istruzione e la formazione terziaria, in continuità con l'istruzione primaria e secondaria. L'università oggi gioca – o dovrebbe essere messa in condizione di giocare – un ruolo strategico nella promozione del benessere di un Paese. Non soltanto nella crescita economica, ma anche nello sviluppo territoriale, nella diffusione delle innovazioni tecnologiche e organizzative, nella promozione della vita civile e politica, nel potenziamento complessivo delle capacità e della cittadinanza, e in generale nel miglioramento della qualità della vita²³. Difficilmente, infatti, «le Università possono essere definite, come è stato in passato, solo ed esclusivamente luoghi privilegiati di formazione delle nuove generazioni, centri propulsori della cultura italiana»²⁴.

L'accresciuta importanza della ricerca e lo sviluppo dell'economia della conoscenza²⁵ hanno incrementato la domanda di personale altamente qualificato negli ambiti scientifico, tecnologico, della comunicazione e non solo²⁶. In Italia, come nel resto d'Europa, è aumentata la domanda di competenze elevate nel mondo del lavoro: tuttavia in Italia è molto alto il *mismatch* fra offerta (competenze in uscita dal mondo scolastico e universitario) e richiesta di competenze provenienti dal mercato del lavoro. È evidente come la possibilità stessa di progettare percorsi di alta formazione innovativi sia strettamente correlata all'esistenza di una «relazionalità diffusa tra università e mondo del lavoro»²⁷. La progettazione di percorsi formativi innovativi permette la cooperazione tra università ed aziende al fine di sviluppare le competenze professionali trasversali e valorizzare le diverse modalità di apprendimento e di ricerca, ovunque esse avvengano. In questo contesto più che mai, rimane fondamentale ricordare però sempre la dimensione

²³ M.C. Nussbaum, *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton University Press, Princeton N.J. 2010; Cfr. P. Bertuletti, F. Magni, A. Potestio, *Italian Higher Technical Education: Reactive or Proactive Institution in the Skill Ecosystem?*, in *Crossing Boundaries*, Kaunas Lituania 2023, pp. 366-372.

²⁴ L. Pomante, *L'università italiana nel Novecento: nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 31.

²⁵ W.W. Powell, K. Snellman, *The Knowledge Economy. Annual Review of Sociology*, 30 (2004), pp. 199-220.

²⁶ J. Garcia-Quevedo, F. Mas-Verdù, J. Polo-Otero, *Which firms want PhDs? An analysis of the determinants of the demand*, *Higher Education*, Vol. 63, No. 5 (May 2012), pp. 607-620, Springer Nature.

²⁷ V. Boffo, C. Melacarne, *Employability in Adult and Higher Education*, in *New Directions for adult and continuing education*, september 2019, p. 166.

di libertà, di dialogo, di discussione, di relazione e di incontro che dovrebbe caratterizzare l'università, come una sorta di appello per una 'pedagogia della libertà', poiché,

senza questa dimensione l'università rischia di rimanere imbrigliata nelle dinamiche consumistiche guidate dal mercato oppure di tradursi a una mera formazione professionale sempre più in affanno con l'accelerazione dell'innovazione tecnologica degli ultimi anni²⁸.

All'interno di percorsi di dottorato innovativi come i percorsi PON, l'università si apre all'incontro con imprese e aziende, in cui l'attività lavorativa si organizza in modo circolare tra razionalità, esperienza e riflessività. Questo processo generativo sviluppa competenze e valori condivisi, intrecciando il lavoro e la ricerca in una prospettiva continua di innovazione. I dottorati innovativi potrebbero aiutare a fornire una risposta diretta alle sfide attuali e future del mondo del lavoro e della società poiché offrono ai dottorandi l'opportunità di lavorare a stretto contatto con le imprese e le istituzioni, permettendo loro di acquisire competenze avanzate e una comprensione approfondita delle esigenze del settore. La stretta collaborazione tra università, industria e istituzioni favorisce la creazione di soluzioni sinergiche, promuovendo la ricerca applicata e la trasformazione delle conoscenze in risultati tangibili. Al contempo, per il dottorando all'interno dell'azienda si schiude un nuovo campo di esperienze a pieno contatto con il mondo lavorativo che danno coscienza e forma al progetto universitario in una costante alternanza formativa tra teoria e pratica, esperienza e riflessione, pratica e teoria: le irriducibili polarità che caratterizzano l'essere umano e che permettono – se queste convivono e camminano in modo armonioso – di manifestare in modo integrale la propria creatività, libertà e intenzionalità²⁹.

Partendo da queste riflessioni, nel prossimo paragrafo si approfondiscono alcuni percorsi di dottorato PON per comprendere, in prospettiva pedagogica, se e in quale modo la connessione tra pratica e teoria, tra ricerca accademica e competenze professionali riesca a migliorare e valorizzare gli apprendimenti dei dottorandi.

²⁸ F. Magni, *La libertà di espressione nell'università tra USA ed Europa. Una prospettiva pedagogica*, edizioni studium, Roma 2022, p. 37.

²⁹ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

Riflessioni pedagogiche a partire da alcuni percorsi di dottorati PON presso l'Università di Bergamo

Si è scelto di condurre interviste in profondità³⁰ a quattro dottorandi appartenenti al XXXVII ciclo dell'Università di Bergamo con borse finanziate con il programma PON, proprio con l'obiettivo di raccogliere testimonianze dirette sui percorsi formativi individuali, esplorando le esperienze personali e le dinamiche relazionali che hanno influenzato il percorso di dottorato PON di alcuni dottorandi. Attraverso il metodo delle interviste, si mira a comprendere meglio come i singoli processi educativi e formativi si articolino e quali fattori contribuiscano a promuovere una formazione armonica e integrata. Senza avere nessun valore di esaustività e senza voler descrivere o mappare l'impatto generale dei percorsi di dottorato PON in Italia, le storie personali, con le loro specificità e unicità, offrono una possibilità di approfondimento per mostrare la dimensione idiografica della pedagogia. La finalità della pedagogia, che per sua struttura epistemica si caratterizza come un sapere idiografico e trasformativo³¹, consiste infatti nell'indagare i processi singolari degli uomini che si educano e sono educati, si formano e sono formati attraverso una relazione con almeno un altro essere umano. Questo processo educativo/formativo è singolare, ossia differente per ciascuno, e necessita di uno studio accurato delle biografie delle persone coinvolte, in modo da analizzare le condizioni che promuovono lo sviluppo armonico delle loro potenzialità. Per questa ragione,

la pedagogia non studia l'educazione o la formazione come concetti teorici, ma sempre le persone coinvolte in un processo educativo/formativo, in quanto deve evitare la pura astrazione slegata dalla realtà e, al contempo, 'non può semplificare i soggetti che prende in considerazione'³².

Pretendere, dunque, di poter catturare l'unica irripetibilità di ogni soggetto dell'educazione della formazione e delle sue relazioni solo mediante teorie scien-

³⁰ Le interviste in profondità sono uno strumento qualitativo utilizzato per ottenere informazioni dettagliate, esperienze, percezioni, significati personali e opinioni da parte degli intervistati. Per un approfondimento relativo ai metodi di ricerca qualitativa si veda: R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2022; R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004; F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna 2008; M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, De Agostini SpA, Novara 2013.

³¹ *Ivi*, p. 56.

³² A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia*, Studium Edizioni, Roma 2023, p. 37.

tifiche, per quanto queste possano essere esaustive e precise, significa «capovolgere l'ordine logico la natura antologica delle cose condannarsi fin dalla partenza l'insuccesso»³³. Proprio a causa della caratteristica peculiare del suo oggetto di studio, il sapere pedagogico deve essere consapevole dell'impossibilità di padroneggiare, attraverso teorie, principi o metodi e tantomeno attraverso tecniche o strategie, l'inesauribilità e l'irriducibilità delle persone in formazione che studia³⁴. Attraverso le interviste si rende possibile la analisi delle singole esperienze attraverso la narrazione, mediante il quale l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni. Il racconto ha come sua natura la proprietà di esprimere più significati e questa polisemia del racconto significa apertura al possibile.

Una 'buona narrazione' rende ragione di 'realtà multiple' o di differenti domini di realtà: l'impossibilità di una narrazione netta, oggettivista di una realtà che sguardi diversi non riescono a cogliere negli stessi termini³⁵.

Ma non solo, difatti «narrare l'esperienza educativa/formativa diventa la modalità, tipicamente pedagogica, per raccontare la complessità dell'esistenza umana e la circolarità tra le diverse polarità che costituiscono i processi educativi/formativi»³⁶. Per tale motivo si tratta di un dispositivo particolarmente funzionale a 'leggere' e a restituire in forma riflessiva le peculiarità esperienziali che caratterizzano e marciano il corso della vita personale e sociale. Attraverso la narrazione si innescano, quindi, processi di comprensione, elaborazione, interpretazione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti, azioni che acquistano così una particolare forma in cui diventa possibile: collocarli in una trama spazio-temporale; raccontarli ad altri soggetti individuali e sociali; spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista; conferire loro un significato culturale e contestuale e progettare azioni e comportamenti ad essi adeguati. In questa prospettiva, il pensiero narrativo viene a trovare connessioni con le esperienze pregresse e con quelle future collocandola, così, in un 'continuum esperienziale' ed individuando, in quest'ultimo, elementi di crescita e

³³ G. Bertagna, *La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 26.

³⁴ Cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa*, cit., p. 53.

³⁵ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci editore, Roma 2007, p. 128.

³⁶ A. Potestio, *La narrazione dell'esperienza educativa e formativa* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 52.

di cambiamento in funzione formativa³⁷. Esperienza ed esistenza umana non sono mai ferme, né tantomeno riconducibili ad una mera concatenazione lineare di cause ed effetti, ma sempre a un aggrovigliato gomitolo di vortuose digressioni che solo la narrazione, con la sua immaginazione ed apertura alla possibilità, è in grado di evocare³⁸. Attraverso la valorizzazione delle narrazioni condivise, delle biografie esemplari e delle esperienze significative capaci di integrare e intrecciare, in modo integrato in virtù del principio dell'alternanza formativa, le polarità che compongono l'animo umano, diventa possibile ostacolare la perdita del significato dell'esperienza che attraversa la nostra contemporaneità e la separazione, sempre più profonda, tra lavoro e studio, percezione riflessione, pratica e teoria, azione pensiero, favorendo in questo modo un'autentica formazione dell'essere umano in alternanza³⁹.

Riflessioni pedagogiche a partire dalle interviste⁴⁰

Dalle interviste ai quattro dottorandi emergono alcuni argomenti in comuni su temi fondamentali del dottorato PON. Tutti i dottorandi riconoscono che il dottorato PON implica una collaborazione stretta tra il mondo accademico e quello aziendale, con l'obiettivo di applicare la ricerca in un contesto lavorativo concreto. Tuttavia, l'efficacia di questa integrazione varia a seconda dei progetti e delle aziende coinvolte. Il dottorato PON è visto come un'opportunità per acquisire nuove competenze, sia accademiche che professionali. I dottorandi intervistati hanno messo in evidenza la crescita accademica e professionale che si sentono di aver vissuto durante l'esperienza di dottorato:

“Abbiamo imparato a fare una raccolta dei dati grafici delle statistiche, fare questionari, interviste: cose che per me erano nuove e non avevo avuto l'occasione di conoscere nel mio campo. Apprendere e approfondire temi e nuovi metodi di ricerca è stato sicuramente

³⁷ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.

³⁸ Cfr. G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o formazione. Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 53.

³⁹ Cfr. A. Potestio, *Il principio pedagogico dell'alternanza formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 96.

⁴⁰ Nel paragrafo che segue, vengono riportati estratti di interviste condotte a quattro dottorandi appartenenti al XXXVII ciclo dell'Università di Bergamo, le cui borse di studio sono state finanziate attraverso il programma PON. Al fine di garantire l'anonimato e la riservatezza dei partecipanti, i dottorandi sono stati identificati con pseudonimi: Dottorando 1, Dottorando 2, Dottoranda 3 e Dottoranda 4. Le opinioni e le esperienze espresse riflettono il punto di vista personale di ciascun partecipante e non sono chiaramente rappresentative e/o esaustive del programma di dottorato PON.

arricchente. Magari in futuro userò anche questi nuovi metodi che ho imparato e che non ho utilizzato in passato” (Dottoranda 3 – Intervista n. 3)

“Sicuramente da un punto di vista accademico ho fatto tanti passi avanti su tante cose, banalmente dal modo in cui far lezione, dal modo in cui si imposta una discussione, dal modo in cui si scrive un lavoro, dal modo in cui si pubblica, dal modo in cui si fa anche rete” (Dottorando 2 – Intervista n. 2)

“Ho imparato molto anche in ambito didattico dell’insegnamento, un ambito che non pensavo mi sarebbe interessato così tanto e anzi, prima di iniziare il dottorato, non mi piaceva. Durante questi tre anni ho invece sperimentato lezioni con la mia tutor e anche lezione di didattica al centro con cui collaboro e ho avuto la possibilità di tenere delle lezioni in alcune scuole. Abbiamo dunque fatto lezione a dei ragazzi delle scuole secondarie di primo grado. Ho parlato con un pubblico di bambini e ragazzi e ho cercato di insegnare loro qualche idea di tematica ambientale, dell’importanza di non sprecare e del rifiuto” (Dottoranda 3 – Intervista n. 3)

I quattro dottorandi hanno riferito, infatti, di aver sviluppato abilità in vari ambiti, come la raccolta e l’analisi dei dati, la didattica, la comunicazione e hanno posto l’attenzione sulla grande importanza dell’interazione con diverse figure professionali.

“La cosa più bella del dottorato è il far rete con i colleghi, professionisti e professori. Tutte le cose che ho imparato le devo al confronto con l’altro. Quando parlo dell’altro non intendo solo il professore, piuttosto mi riferisco anche al confronto tra noi dottorandi che ci porta anche a lezione a confrontarci e a discutere. Questo è il modo in cui ho imparato tutto. Durante il percorso non sei da solo: c’è sempre il confronto con l’altro, con chi sta sempre un ‘gradino sopra di te’ o quello che ti sta accanto e lì si impara. Lo stesso vale anche a livello professionale: anche una chiacchierata con altri psicologi che fanno questo di lavoro da dieci anni ti permette di approfondire determinati aspetti; quindi, tutto lo impari con il confronto” (Dottorando 2 – Intervista n. 2)

Grazie alle competenze acquisite durante questi percorsi formativi avanzati, i dottorandi di ricerca possono tentare di contribuire meglio all’innovazione, all’imprenditorialità e alla ricerca nei vari ambiti professionali nei quali sono inseriti:

“Noto che l’azienda con cui collaboro per il mio dottorato è fortemente interessata alla ricerca che faccio. Sento che c’è interconnessione su quello che studio e quello che scopro nelle attività in azienda. Sono molto contenta di aver avuto la fortuna di aver avuto in azienda una tutor ‘illuminata’ che riconosce il valore di ciò che la mia ricerca può portare all’azienda” (Dottoranda 4 – Intervista n. 4)

Al contempo, per il dottorando, ciò che viene sperimentato e vissuto in università diventa base utile per visualizzare e dare forma ai progetti aziendali. In azienda si schiude un nuovo campo di esperienze a pieno contatto con il mondo lavorativo che, a loro volta, danno coscienza e forma al progetto universitario in una costante alternanza formativa tra «le due irriducibili polarità che caratterizzano l'essere umano»⁴¹. Uno degli aspetti peculiari dei percorsi PON diventa la possibilità di fungere da ponte tra la teoria e la pratica. Attraverso la partecipazione attiva a progetti di ricerca interdisciplinari e collaborazioni con istituzioni accademiche e aziende, i dottorandi hanno l'opportunità di applicare le conoscenze acquisite in contesti esterni al mondo accademico.

“Per il mio progetto di ricerca la collaborazione tra azienda e università si è rivelata fondamentale: il lato accademico mi ha permesso una ricognizione sul tema della formazione continua rilette alla luce dei paradigmi e della letteratura pedagogica sul tema. Al contempo l'esperienza aziendale mi ha permesso l'osservazione sul campo e l'analisi dell'efficacia della formazione sui temi della mia ricerca, raccogliendo spunti di riflessione legati all'efficacia di determinate metodologie, nonché a formatori, datore di lavoro e tutte le figure strategiche all'interno del processo di formazione” (Dottoranda 4 – Intervista n. 4)

In particolare, quando il dottorando ha la possibilità di mettere in atto, con progetti concreti, le proprie competenze appena acquisite:

“Un momento positivo per quanto riguarda il lavoro con l'azienda sono state sicuramente le lezioni che ho avuto la possibilità di tenere a scuola, perché mi son piaciute davvero tanto. Sia con la secondaria di primo grado che quella di secondo grado mi sono sempre trovato molto bene, mi piace quell'ambiente. Anzi mi è servito a capire che mi piace molto l'ambiente scuola.” (Dottorando 1 – Intervista n. 1)

La cooperazione tra università e aziende avviene attraverso la progettazione di percorsi formativi innovativi, volti sia lo sviluppo di competenze professionali trasversali sia la massima valorizzazione possibile di tutte le diverse modalità di apprendimento e di ricerca. Il percorso di dottorato PON permette di

⁴¹ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 22.

“conoscere una realtà lavorativa, provare ad inserire una ricerca nel mondo ‘pratico’ e tentare di capire come il mondo del lavoro funziona da uno sguardo inedito” (Dottorando 1 - Intervista n 1)

La conciliazione tra attività accademiche e impegni aziendali è dunque, sicuramente una risorsa, ma al contempo una delle principali sfide evidenziate dai dottorandi, che spesso devono bilanciare lezioni, ricerca, e attività aziendali, il che può portare a periodi di intensa attività e difficoltà nel gestire il proprio tempo.

“Il nostro dottorato è forse più difficile per noi perché dobbiamo gestire più cose rispetto a un dottorato ‘classico’.” (Dottorando 2 – Intervista n. 2)

“Ci sono stati momenti di difficoltà per cercare di portare a termine al contempo ciò che l’università e l’azienda mi richiedevano, soprattutto per il tempo a mia disposizione. Università e azienda sono due mondi che parlano lingue molto diverse: per me trovare il modo più efficace di rapportarmi con entrambi non è stato subito così facile e immediato” (Dottoranda 4 – Intervista n. 4)

“Io credo che per la parte accademica dei due dottorati, cioè il PON e il ‘classico’ si equivalgano. Il PON è come se avesse una parte in più, che è tutta la parte aziendale. Detta così sembra che tu debba fare due lavori al posto che uno e non è esattamente vero. Per esempio, c’è stato un periodo in cui ero veramente impegnato perché andavo nelle scuole con l’azienda con cui collaboro ed ero tutta settimana nelle scuole ed è stato difficile conciliare l’altra parte ovviamente (*quella accademica*), perché le ore sono 24 in un giorno! Ci sono altri periodi, invece, in cui sono molto più libero. Ci sono un po’ di alti e bassi: sicuramente la parte aziendale “toglie tempo”, ma dall’altro punto di vista è la cosa che differenzia secondo me in positivo, almeno in potenza quantomeno, il dottorato”. (Dottorando 1 – Intervista n. 1)

Un aspetto critico evidenziato è la scarsità, in alcuni casi, di supporto da parte delle aziende, dovuta sicuramente anche alla differente prospettiva, ai diversi interessi e impostazione generale che vi è tra mondo universitario e mondo aziendale.

“Per ora mi sono sentito coinvolto per un sacco di attività ‘collaterali’ (in cui potevo aiutare ad organizzare eventi e l’ho fatto volentieri) piuttosto che attività legate alla mia ricerca”. (Dottorando 1 – Intervista n. 1)

“Tante volte con l’azienda è stato difficile incontrarci e trovare, ad esempio, una data che potesse andare bene a tutti. Ci sono stati aspetti tecnici legati alle dinamiche dell’azienda che sono state pesanti da gestire, anche se erano necessarie” (Dottoranda 3 – Intervista n. 3)

Aspetti critici che aumentano proprio là dove il dialogo tra il tutor aziendale e quello accademico risulta meno solido e produttivo, come, non a caso sottolinea la letteratura sul tema⁴².

Nonostante la fatica di conciliare le esigenze del mondo professionale e accademico, i dottorandi sperano che le competenze acquisite durante il dottorato PON possano aprire nuove opportunità di carriera. Il dottorato PON rappresenta un'esperienza articolata che integra formazione accademica e professionale e ciò offre per certo opportunità significative di crescita e sviluppo, consentendo ai dottorandi di acquisire competenze avanzate sia in ambito scientifico che professionale, teorico e pratico.

“Credo che queste nuove cose ho imparato, soprattutto a livello di ricerca, mi possano aiutare mondo del lavoro” (Dottoranda 3 – Intervista n. 3)

“Mi sento cresciuta molto, certo a livello teorico ma soprattutto pratico. Se guardo la me che ha iniziato il dottorato e la me di oggi vedo tanta differenza, in positivo. Credo di avere degli strumenti in più da portare con me in quello che sarà il lavoro che mi aspetta in futuro” (Dottoranda 4 – Intervista n. 4)

Questo programma combina la ricerca accademica con esperienze pratiche attraverso progetti collaborativi con enti pubblici e privati, permettendo in questo modo una “doppia prospettiva” (Dottorando 2 – Intervista n. 2).

“Credo che l'opportunità che offre il dottorato PON sia questa: il dottorando PON ha lo 'spoiler' di quello che potrebbe essere il suo futuro. Chi usa tutta la sua energia provando e cercando di proseguire il suo percorso all'interno dell'accademia e chi invece è incuriosito dalla 'strada aziendale'. È interessante perché capisci bene anche quello che ti piace. Chi fa un dottorato 'classico' ha una visione 'solo accademica' di quello che è il futuro”. (Dottorando 2 – Intervista n. 2)

⁴² Per approfondire il tema e la figura del tutor si veda: Cadei L. et al., *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022; Palmieri C. et al. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009.

Possibili temi da approfondire

Dalle interviste emerge come il dottorato PON rappresenti un'esperienza formativa complessa che apre prospettive rispetto ai percorsi tradizionali di dottorato. La collaborazione stretta tra università e aziende permette ai dottorandi di sviluppare competenze trasversali, applicare la teoria in contesti pratici. L'ancoraggio forte del dottorato PON con l'esperienza permette l'intreccio e la circolarità della sensazione della riflessione, della pratica della teoria, del corpo e della mente. Una dimensione esperienziale a partire dalla quale e grazie la quale si genera la riflessione, l'astrazione e anche l'indagine e la razionalità pedagogica⁴³.

L'integrazione tra mondo accademico e lavorativo non è però un dato di fatto e deve essere costruita a partire dalla disponibilità dei dottorandi di trovare, con fatica, forme di conciliazione anche organizzative tra le esigenze del mondo professionale e accademico e dalla capacità dei tutor che seguono nello specifico i progetti di ricerca dei dottorandi⁴⁴. Le esperienze raccontate dai dottorandi sottolineano come questo tipo di dottorato offra opportunità significative di crescita, mettendo, però, in risalto l'importanza dell'interazione e del dialogo tra i professionisti che accompagnano questi percorsi. Non a caso, tra le figure professionali, di fondamentale importanza per il successo del dottorato risulta essere il tutor – sia aziendale che accademico – che accompagna l'esperienza professionale del dottorando approfondendo le esperienze formative svolte dai dottorandi e trovando gli spazi e le modalità per ricondurre le pratiche lavorative a delle consapevolezze critiche e intenzionali, alternando in tal modo lavoro e studio, esecuzione professionale e consapevolezza teorica⁴⁵.

Infatti, per permettere, la realizzazione di una reale alternanza formativa è necessaria l'eliminazione o la riduzione di tutti i vincoli culturali, organizzativi, normativi che impediscono un dialogo integrato tra le istituzioni (universitarie e aziendali) coinvolte⁴⁶. Come emerge dalle interviste, sono i tutor che hanno il compito principale di superare i limiti (organizzativi, temporale, di lessico) che inevitabilmente

⁴³ A. Potestio, *Il principio dell'alternanza formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Edizioni Studium, Roma 2021, p. 98.

⁴⁴ Per approfondire il tema e la figura del tutor si veda: Cadei L. et al., *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022; Palmieri C. et al. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009.

⁴⁵ Ivi, p. 107.

⁴⁶ A. Potestio, *Il principio dell'alternanza formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 111.

vi sono tra l'istituzione accademica e professionale, generando una serie di esperienze che possa costituire uno stimolo concreto e integrato per gli apprendimenti dei dottorandi.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

ARIANNA TARAVELLA
University of Bergamo

La cura pedagogica del corpo: una prospettiva *lifelong*

The Pedagogical Body Care: a Lifelong Perspective

VALERIA AGOSTI, ANTONIO BORGOGNI*

Il contributo esplora la cura pedagogica del corpo all'interno di un quadro di apprendimento permanente, sottolineando l'integrazione di prospettive educative e biomediche. Evidenzia come le attività fisiche e sportive possano essere utili per la cura olistica e, allo stesso tempo, per la promozione della salute lungo tutto l'arco della vita. Lo studio richiede un approccio interdisciplinare alla formazione sia universitaria che postuniversitaria dei professionisti delle scienze motorie e sportive, garantendo un equilibrio tra competenze tecniche, cliniche ed educative per sostenere il benessere lungo tutto l'arco della vita e le pratiche sostenibili.

PAROLE CHIAVE: SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE; LONGEVITÀ; EDUCAZIONE PERMANENTE; DOTTORATO DI RICERCA; INSERIMENTO LAVORATIVO.

This paper explores the pedagogical care of the body within a lifelong learning framework, emphasizing the integration of educational and biomedical perspectives. It highlights how physical activities and sports can be useful for holistic care and, at the same time, health promotion throughout the lifespan. The study calls for an interdisciplinary approach to both undergraduate and postgraduate training of professionals in the motor and sport sciences, ensuring a balance between technical, clinical, and educational competencies to support lifelong well-being and sustainable practices.

KEYWORDS: HUMAN MOVEMENT AND SPORT SCIENCE; LONGEVITY; LIFELONG EDUCATION; PHD DEGREE; JOB PLACEMENT.

* Valeria Agosti e Antonio Borgogni hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare: Valeria Agosti ha curato: l'Introduzione, il paragrafo 1 'La sostenibilità della cura nelle AMS'; il paragrafo 2 'Le AMS come opportunità di cura'; Antonio Borgogni ha curato: parte del paragrafo 2 'Le AMS come opportunità di cura', le Conclusioni.

Introduzione

Nel corso degli ultimi vent'anni, lo studio delle Attività Motorie e Sportive (AMS) è sempre più inteso, approfondito e discusso nei contesti della salute e/o del benessere, così come recepito nelle strategie nazionali e internazionali di prevenzione primaria e secondaria^{1,2} e consolidato da una corposa letteratura scientifica^{3,4,5}. Al contempo, il 'punto di vista' sul corpo e sul suo movimento nelle AMS, negli anni, ha tracciato un percorso che ha portato al superamento dell'idea di mera condizione 'allenante' per inserirsi anche in quella di 'cura' della persona: dall'educazione fisica nelle scuole, all'attività fisica adattata, alla prevenzione degli infortuni negli atleti, fino a arrivare all'AMS rivolta agli anziani⁶, le attività motorie e sportive hanno assunto un ruolo e un significato che le inserisce in un contesto di salute – e di cura – più ampio, che è al contempo strumento di prevenzione ma anche intervento sociale e che si aggancia appieno al modello di *Physical Literacy*^a (PL) come presupposto che consente di mantenere adeguati livelli di attività fisica per tutto il corso della vita⁷. In questa prospettiva, attività come gruppi di cammino, danza o ginnastica vengono proposte a vari livelli con la prospettiva di promuovere il cosiddetto invecchiamento in salute (*Healthy Ageing*): una forma di invecchiamento attivo (*Active Ageing*), inserito in un contesto che intende il concetto di *salute* in una dimensione olistica⁸, dove l'attività fisica deve essere considerata non solo nelle sue 'quantità', ma anche per le modalità di proposta e di svolgimento⁹. Questo punto di vista ammette e fortifica il legame tra salute e PL, dove quest'ultima assume un significato più articolato che «comprende domini affettivi (motivazione e fiducia), fisici (competenza fisica), cognitivi (conoscenza e comprensione) e comportamentali (impegno nelle attività fisiche per tutta la vita)»¹⁰, agganciando integralmente i processi sociali associati all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Questa logica sequenziale tra salute e PL permette di riprendere il concetto di cura così come descritto da Cambi¹¹, vale a dire una 'categoria polisemica' che è al contempo visione dell'uomo (avere cura) ma anche strumento d'azione sociale (prendersi cura). La cura è fatto e atto pedagogico, ha quindi una dimensione educativa e formativa che non può e non deve essere trascurata. Ma la pedagogia della cura è anche

^a La *Physical Literacy* (PL) definisce un processo multidimensionale di costruzione dell'esperienza motoria nella prospettiva dell'adozione di comportamenti attivi e di stili di vita salutari, e che impegnino la persona per tutto l'arco della vita. Essa non può essere intesa come una semplice alfabetizzazione motoria perché elicit e coinvolge non solo aspetti fisici della persona ma anche quelli cognitivi, sociali e affettivi.

'cura pedagogica', è azione intenzionale e autentica, non si configura in una prospettiva di dominio e imprigionamento di sé o dell'altro ma si offre come una serie di azioni congruenti con l'apertura di possibilità e progettualità¹². La cura pedagogica del corpo richiama inevitabilmente le più recenti conoscenze sulla natura complessa e non lineare dell'organizzazione della funzione motoria (FM), in una interpretazione del 'corpo in movimento' che travalica i confini della mera percezione per fondersi con l'ambiente con il quale entra in relazione per creare un significato soggettivo del *fare* e del divenire *corpo in azione*¹³. Un agire corporeo capace, attraverso l'esperienza, di costruirsi una PL che si apre alle possibilità e alle progettualità della cura pedagogica anche per il tramite delle AMS in una prospettiva che potremmo disegnare in tre dimensioni: 1) una longitudinale, *Lifelong*, vale a dire per lungo tutto l'arco della vita; 2) una relativa all'ampiezza, *Lifewide*, vale a dire nelle diverse condizioni di vita; 3) una relativa alla profondità, *Lifedeep*, vale a dire nel rispetto dell'esperienza della persona e della specificità della richiesta corporea/motoria/sportiva.

Da queste premesse, il seguente saggio intende porsi quale momento di riflessione per la formazione postlaurea dei professionisti delle scienze motorie e sportive, anche nei percorsi dottorali e coerentemente con le recenti novità legislative che negli ultimi mesi hanno stabilito profonde modifiche del profilo professionale e formativo.

La sostenibilità della cura nelle AMS

Intendere le AMS in un contesto di cura pedagogica richiede una profonda riflessione prima sui modelli teorici di riferimento e di conseguenza sulle pratiche: se la cura pedagogica prende forma in una dimensione educativa e formativa¹¹, anche la cura pedagogica del corpo richiederà la definizione di queste due dimensioni. Si tratta di delineare un percorso che tenga insieme la salute, la cura e le AMS e che renda possibile la messa in opera di una competenza motoria che sia intimamente legata all'intenzionalità soggettiva del corpo che esperisce¹⁴ e alla sua capacità di relazionarsi con il mondo in modo spontaneo e naturale. La competenza motoria è competenza del curare e intenderla in questa accezione ci permette, citando Boffo, «[...] di rivedere la grande categoria della cura, alla luce dell'albero delle competenze [...]»¹⁵. In questa accezione si inserisce il discorso sulla sostenibilità delle pratiche che, come definite da Orlandini¹⁶, sono un invito a

condividere la comune responsabilità di sorreggere, proteggere e nutrire Madre Terra e tutti i suoi abitanti, in una prospettiva che, ponendo dei limiti a una visione tecnocratica e utilitaristica, ci renda capaci di coltivare in pienezza la nostra umanità e di conseguire una cittadinanza ecologicamente competente, capace di comprendere istanze globali.

In questa chiave interpretativa, il discorso sulla sostenibilità delle pratiche continua, richiamando Cambi, all'aver cura «di *un* soggetto, di *quel* soggetto, ponendosi *dentro* il suo processo di formazione, come sua formazione umana» e che lo stesso Cambi invita a sostenere seguendo un approccio ecologico¹¹. In realtà, ogni processo educativo dovrebbe risultare sostenibile, ovvero centrato sulla possibilità che ogni disciplina – che nel caso delle AMS si declina, anche, in pratica corporea – sia fondata, in un'ottica ecologica, sulla prospettiva di una *literacy* che lasci segni – diremmo con Merleau-Ponty, significati duraturi «si dice che il corpo ha compreso e che l'abitudine è acquisita quando il corpo si è lasciato penetrare da un significato nuovo e ha assimilato un nuovo nucleo significativo»¹⁷, ovvero strutturati e permanenti come abitudine, come stile di vita, in questo caso *attivo*¹⁸.

Sostenibile ed ecologico, due termini che sembrano richiamare tematiche ambientali ma che calate in un contesto di cura pedagogica del corpo, sono un invito a sostenere 'quel' corpo in 'cambiamento' lungo il suo percorso di vita, un percorso dove dovranno incontrarsi buone pratiche di AMS adatte (e non solo adatte) ai processi corporei che diverranno così dinamici e generativi di un comportamento motorio coerente e utile a 'quel' contesto¹⁹.

In pedagogia, il paradigma ecologico è diventato una base consolidata per comprendere e organizzare i processi educativi e formativi. Da un lato, l'ecologia della cura che si impone come un modello regolativo che mette al centro l'idea di un equilibrio dinamico, di un pluralismo di differenze che si raccordano in un continuo processo di costruzione e adattamento, dove la cura, intesa come prendersi cura, aver cura e cura di sé, diviene il fondamento di un'educazione che si radica profondamente nella vita stessa e nella sua gestione consapevole e umana¹¹.

Parallelamente, l'approccio ecologico al movimento e all'allenamento sportivo, che si impone come un modello regolativo dell'apprendimento motorio considerandolo un processo auto-organizzativo, che enfatizza la necessità di considerare la persona come un sistema dinamico e adattivo che esplora e si adatta costantemente alle variabili ambientali e contestuali. L'allenamento, quindi, non è

semplicemente un insieme di tecniche prescritte, ma un processo che predispone e promuove l'interazione attiva con l'ambiente, integrando elementi cognitivi e motivazionali in un percorso di crescita personale e prestazionale¹⁹.

L'approccio ecologico rende sostenibili le pratiche motorie e al contempo rappresenta un paradigma emergente che si interseca in modo profondo e significativo nella formazione dei futuri operatori delle attività motorie e sportive. In questa prospettiva, la formazione dei futuri operatori richiede un'integrazione tra l'ecologia della cura e l'ecologia del movimento. Gli educatori e gli allenatori devono essere preparati a vedere il loro ruolo non solo come trasmettitori di conoscenze tecniche, ma come facilitatori di un processo complesso e continuo di adattamento e crescita. E come sarebbe possibile altrimenti, visto che si tratta di indurre cambiamenti comportamentali, auspicabilmente duraturi e benèfici? Devono essere in grado di promuovere un ambiente di apprendimento in cui la persona/atleta, è attivamente coinvolto nel proprio percorso di sviluppo, in un equilibrio dinamico che rispetta la pluralità delle esperienze e la complessità dei sistemi coinvolti.

Tracciare questo percorso richiederà non solo una profonda riflessione ma anche una rivisitazione delle metodologie e delle didattiche, nel senso dell'approccio educativo alla proposta motoria e sportiva e dell'approccio formativo per i professionisti delle AMS; tenere insieme salute, cura e AMS richiederà di pensare alla competenza motoria al netto della sua definizione più vicina alla PL ovvero come il requisito per lo svolgimento delle attività quotidiane e per la partecipazione ad attività fisiche salutari durante tutto il corso della vita²⁰.

Le AMS come opportunità di cura

Il discorso sulla cura pedagogica del corpo coinvolge inevitabilmente i recenti sviluppi normativi che hanno interessato le Scienze motorie e sportive nel corso degli ultimi anni e che hanno operato profondi cambiamenti sia nella formazione universitaria che in quella post-universitaria, con una diretta ricaduta anche sulle figure professionali coinvolte. Il quadro legislativo che emerge, e che è in continua evoluzione, sembra inserirsi e sollecitare anch'esso la riflessione precedentemente evocata sul significato epistemologico del corpo e del movimento. Nel dettaglio, la L. 86/2019²¹, la cd. Riforma dello Sport, introduce la 'nuova' figura professionale del 'chinesiologo' che viene definita nel successivo D. Lgs. 36/2021²² dove all'art. 41 viene declinata, con specificità, in riferimento ai vari

curricula formativi delle Lauree e Lauree Magistrali delle Scienze motorie e sportive: il professionista delle AMS è, già dal conseguimento della Laurea triennale in Scienze Motorie, un professionista indirizzato alla cura del benessere della persona, con particolare riferimento al suo essere attivo, sia nella pratica motoria che sportiva.

A questo si aggiungono la Legge 30 dicembre 2021, n. 234²³ che introduce l'educazione motoria nella scuola primaria, aprendo alla necessità di una figura professionale opportunamente formata ma non individuabile in nessuna delle declinazioni previste per il chinesioologo, e la modifica dell'art. 33 della Carta Costituzionale²⁴ che sancisce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere dello Sport.

Spostando lo sguardo sulle pratiche, il rinnovato modello legislativo inserisce le attività motorie e sportive come strumenti di cura, indirizzando il chinesioologo ma anche il docente a utilizzare questi strumenti nel loro agire professionale per orientare il fruitore, sia esso atleta, appassionato, praticante o scolaro, ad un modello di salute che sia generativo di una competenza per la vita, di quel prendersi cura di sé che significa continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita. Ma la cura, come detto in precedenza, non è solo assistenza clinica o medica che emerge da una relazione di dominio e dipendenza, ma può fortemente caratterizzarsi in una dimensione educativa, volta a promuovere il massimo sviluppo delle possibilità individuali, un processo che mira a far emergere le potenzialità del soggetto, aiutandolo a scoprire e costruire la propria forma esistenziale, garantendo al tempo stesso che la relazione educativa non si riduca a mera assistenza, ma diventi un'opportunità per il cambiamento e la crescita personale^{10,25}, «[...] che trattiene la capacità di ogni soggetto di continuare a migliorare il mondo della vita nel quale si trova a vivere a favore e con il sostegno degli altri»¹⁵.

Configurare le professionalità delle scienze motorie e sportive nei diversi contesti significherà garantire una formazione che interconnetta le dimensioni biomediche e educative in un'ibridazione epistemologica, in cui la cura pedagogica del corpo non sia limitata a un approccio tecnico o clinico, ma si estenda a una dimensione più ampia, abbracciando l'intero processo formativo dell'individuo²⁶.

La formazione dei professionisti delle Scienze motorie e sportive deve quindi ripensarsi a partire da un dialogo costante tra saperi clinici e pedagogici, capace di costruire un modello formativo solido e coerente con i recenti cambiamenti legislativi. Questo modello deve offrire agli studenti, agli insegnanti e ai ricerca-

tori la capacità di orientarsi in un contesto in continua trasformazione, valorizzando la corporeità come strumento di apprendimento e crescita lungo tutto l'arco della vita²⁷. Tale approccio non riguarda solo l'innovazione didattica, ma richiede una riflessione epistemologica più ampia, in grado di far dialogare visioni e prospettive diverse, che risponda alla necessità di sviluppare una nuova epistemologia del corpo e del movimento, che integri e superi la tradizionale separazione tra approccio clinico e pedagogico, ovvero tra diverse concezioni del corpo, tenendo sempre presente l'orizzonte della promozione dei diritti, della salute e del benessere.

Conclusioni

La recente riorganizzazione delle classi di laurea e l'adeguamento degli ordinamenti (DD.MM. 1648 e 1649 del 2023)^{28,29} ha letteralmente scardinato il sistema previgente che vedeva i Settori Scientifico Disciplinari caratterizzanti l'educazione motoria e sportiva in due diversi settori concorsuali (11/D2, di ambito didattico e pedagogico, e 06/N2 di ambito biomedico) che, pur in modo ambiguo, consentivano di svolgere ricerca nei due ambiti. Tale forzato trasferimento limita, diremmo rischia di annullare o ridurre ai minimi termini, le possibilità di ricerca relative ad una corporeità-soggetto che, sola, è protagonista della cura pedagogica del corpo. Tale atto porta a compimento quello 'scivolamento epistemologico' di cui abbiamo discusso in altra sede

che ha portato ad una vera e propria frattura tra le due epistemologie della ricerca: quella in ambito educativo e quella in ambito biomedico con occasioni sempre più rare di alimentarsi reciprocamente³⁰

come se il corpo fosse solo biologico-funzionale o solo educativo e soggetto di cura e, ancor più sul piano scientifico, prescindendo da ogni ricerca – ricordiamo qui solo quelle sull'*embodiment* – che parta proprio dall'unità dell'essere umano^{31,32}.

È fondamentale ribadire l'importanza di aprire i contesti della formazione della AMS ad un approccio ibrido, che integri saperi pedagogici e biomedici tali da divenire supporto teorico alle buone pratiche educative e formative, per 'accogliere' il corpo non solo come oggetto biologico, ma come soggetto di cura.

L'approccio *Lifelong*, in particolare, emerge come cruciale poiché garantisce un accompagnamento al cambiamento e un supporto all'apprendimento continuo delle competenze motorie che è generativo sia di benessere psicofisico che di capacità professionale.

Per concludere, non possiamo qui non segnalare l'urgenza dell'appello ai dottori di ambito pedagogico o relativi alle scienze umane e sociali così come a quelli di ambito biomedico o relativi alle scienze motorie e sportive, ad un'attenzione ad accogliere candidature qualificate e a promuovere ricerche relative ai temi qui trattati insieme con altri che indaghino il significato e la polisemia della corporeità fenomenologicamente intesa, per non lasciare 'senza corpo' la ricerca dottorale.

VALERIA AGOSTI
University of Salerno

ANTONIO BORGOGNI
University of Bergamo

¹ K.L. Piercy *et al.*, *The physical activity guidelines for Americans*, «Journal of American Medical Association», CCCXX, 19 (2018), pp. 2020-2028.

² F.C. Bull *et al.*, *World health organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour*, «British journal of sports medicine», LIV, 24 (2020), pp. 1451-1462.

³ J.P. Chaput *et al.*, *Who guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5-17 years: summary of the evidence*, «The international journal of behavioural nutrition and physical activity», XVII, 1 (2020), p. 141

⁴ P.C. Dempsey *et al.*, *New global guidelines on sedentary behaviour and health for adults: broadening the behavioural targets*, «The international journal of behavioural nutrition and physical activity», XVII, 1 (2020), p. 151

⁵ M. Montero-Odasso *et al.*, *World guidelines for falls prevention and management for older adults: a global initiative*, «Age and ageing», LI, 9 (2020), p. 205.

⁶ A. Cudicio, A. Graticola, V. Agosti, *The body and movement in the elderly: towards a lifelong learning approach*, «Journal of inclusive methodology and technology in learning and teaching», III, 2 (2023), pp. 1-10.

⁷ M. Whitehead, *Physical literacy throughout the lifecourse*, Routledge, London 2010.

⁸ R. López-López, M. Sánchez, *The institutional active aging paradigm in Europe (2002-2015)*, «The Gerontologist», LX, 3 (2020), pp. 406-415.

⁹ G.N.F. Dias, *et al.*, *Physical activity benefits in active ageing*, in G.N.F. Dias, M. Santos Couceiro, *Active ageing and physical activity: guidelines*, Springer, Berlin 2017, pp. 21-34.

¹⁰ K. Cornish *et al.*, *Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review*, «Bmc public health», XX, 1 (2020), p. 1569.

¹¹ F. Cambi, *La cura in pedagogia: note critiche*, Università di Firenze, Firenze 2008, pp. 1-7, reperibile a <https://issuu.com/ippolita.gallo/docs/curainpedagogia/1> (ultima consultazione 8 agosto 2024).

¹² M.B. Gambacorti-Passerini, L. Zannini, *La "cura": tra dimensioni terapeutiche, assistenziali ed educative*, «Medicina nei secoli arte e scienza. Journal of history of medicine», XXIX, 4 (2017), pp. 29-53.

- ¹³ V. Agosti, *Emozione, intenzione, esecuzione. Gli elementi dell'azione per la costruzione dell'esperienza motoria*, «Nuova secondaria ricerca», XXXVIII, 9 (2021), pp. 184-195.
- ¹⁴ U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2009.
- ¹⁵ V. Boffo, *Editoriale. Life skills nei sistemi di salute e di cura. Un tema rinnovato*, «Epale journal», XIII, 13 (2023), pp. 5-9.
- ¹⁶ O. Zanato Orlandini, *Sostenibilità*, «Studium educationis», XIV, 3 (2013), pp. 121-124.
- ¹⁷ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1962, p. 202.
- ¹⁸ A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 1 suppl. (2016), pp. 119-132.
- ¹⁹ V. Agosti, C. Zappettini, *Gioco, giocare, giocosità: prospettive per un lifelong playing*, in D. Colella, M. Ladogana, D. Monacis (edd.), *Il gioco nelle attività motorie in età evolutiva. Teorie e modelli d'intervento educativo. Nuovi paradigmi e nuovi scenari*, Progedit, Bari 2024, pp. 3-12.
- ²⁰ A. De Meester et al., *The relationship between actual and perceived motor competence in children, adolescents and young adults: a systematic review and meta-analysis*, «Sports med», L, 11 (2020), pp. 2001-2049.
- ²¹ L. 8 agosto 2019, n. 86, in materia di *Deleghe al Governo e altre disposizioni in materia di ordinamento sportivo, di professioni sportive nonché di semplificazione*.
- ²² D. Lgs. 28 febbraio 2021, n. 36, in materia di *Attuazione dell'articolo 5 della legge 8 agosto 2019, n. 86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici, nonché di lavoro sportivo*.
- ²³ L. 30 dicembre 2021, n. 234, in materia di *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024*.
- ²⁴ L. Cost. 26 settembre 2023, n. 1, in materia di *Modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva*.
- ²⁵ V. Friso, N. Barraco Mastrangelo, *Verso una pedagogia e una didattica della cura per i professionisti dell'educazione: possibilità, tensioni e sfide*, «Annali online della didattica e della formazione docente», XV, 26 (2023), pp. 193-205; K. Cornish et al., *Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review*, cit., p. 1569.
- ²⁶ F. Casolo, A. Borgogni, D. Colella, *Educazione motoria: verso un insegnamento di qualità*, «Nuova secondaria ricerca», XXXIX, 6 (2022), pp. 389-397.
- ²⁷ V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone, *Educazione degli adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione*, in V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (edd.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 7-28.
- ²⁸ D.M. 19 dicembre 2023, n. 1648, M4C1 Riforma 1.5 – Classi di laurea (milestone M4C1-10), in materia di *Classi di laurea*.
- ²⁹ D.M. 19 dicembre 2023, n. 1649, M4C1 Riforma 1.5 – Classi di laurea (milestone M4C1-10), in materia di *Classi di laurea magistrale e magistrale a ciclo unico*.
- ³⁰ V. Agosti, A. Borgogni, *Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive*, «Pedagogia Oggi», XX, 1 (2022), pp. 126-133.
- ³¹ V. Gallese, *Embodied simulation: from mirror neuron systems to interpersonal relations*, Novartis Foundation symposium, Basel 2007.
- ³² F. Gomez Paloma et al., *Embodiment cognitive science in educational field*, «Procedia. Social and behavioral sciences», VI, 106 (2008), pp. 1054-1062.

Tecnologie di IA per la formazione dottorale. Indagine sulle percezioni dei dottorandi sul metaverso

AI Technologies for Doctoral Training. Investigating Doctoral Students' Perceptions of the Metaverse

LAURA SARA AGRATI

Ricerche e documenti di policy internazionali concordano sulla necessità di riformare la formazione dottorale per consentire ai futuri ricercatori di soddisfare le aspettative della società sempre più aperte all'innovazione scientifica e tecnologica. Le tecnologie di IA possono supportare le specifiche competenze di indagine come anche abilità più trasversali, in grado di rendere il lavoro dottorale più attrattivo per il mercato del lavoro. Viene presentata un'indagine sulle percezioni di utilità del metaverso che ha coinvolto 40 dottorandi del I anno del corso di dottorato di interesse nazionale 'Equity, Diversity and Inclusion'. Dall'analisi emergono, in generale, atteggiamenti di apertura nei confronti del metaverso e consapevolezza su sfide e rischi implicati; emergono soprattutto la percezione di utilità associata ai ruoli di tutoring intelligente offerti dal metaverso e il bisogno di un supporto 'alla pari', di accompagnamento. I risultati dello offrono spunti di riflessione riguardo la valenza formativa degli ambienti immersivi di intelligenza artificiale anche per la formazione dottorale, soprattutto in merito alle potenzialità dei ruoli di tutoring intelligente 'tutor' e 'peer'.

PAROLE CHIAVE: METAVERSO; FORMAZIONE DOTTORALE; NOT-PLAYING-CHARACTERS; TUTORING.

International research and policy documents agree on the need to reform doctoral training to allow future researchers to meet the expectations of a society that is increasingly open to scientific and technological innovation. AI technologies can support specific investigative as well as more transversal skills, capable of making doctoral work more attractive for the job market. An investigation on the perceptions of usefulness of the metaverse, involving 40 first year PhD students of the 'Equity, Diversity and Inclusion' doctoral course, is presented. Attitudes of openness towards the metaverse and awareness of the challenges and risks involved emerge from the analysis, in general. What emerges above all is the perception of usefulness associated with the intelligent tutoring roles offered by the metaverse and the need for 'equal', accompanying support. The results of the study are offered as food for thought regarding the educational value of immersive artificial intelligence environments also for doctoral training, especially regarding the potential of the 'tutor' and 'peer' intelligent tutoring roles.

KEYWORDS: METAVERSO; PHD EDUCATION; NOT-PLAYING-CHARACTERS; TUTORING.

Trend odierni nella formazione dottorale

La formazione dottorale è il livello di istruzione formale più avanzato nonché porta di accesso al luogo formalmente deputato all'avanzamento del sapere e alla trasmissione di questo alle generazioni successive di studiosi (Nerat et al., 2022; Notti, Giovannini, Moretti, 2017). I percorsi di formazione dottorale provvedono alla preparazione delle nuove generazioni di studiosi che, in potenza, assumeranno autorevolmente diversi impegni sociali e che porteranno avanti programmi di ricerca capaci di rispondere proattivamente ai principali problemi sociali (Chiappa et al., 2022).

Gli studi sulla formazione dottorale hanno permesso negli anni di individuare principi utili all'elaborazione di percorsi di formazione alla carriera di ricercatore accademico – ricerca di eccellenza, interdisciplinare e internazionale; attrattività dell'istituzione e qualità dei processi; connessione con l'industria e con settori lavorativi rilevanti e formazione sulle competenze trasferibili (European Commission, 2011; Hasgal et al. 2019; Edlund et al., 2023). Hanno anche contribuito alla ridefinizione dei profili per livelli progressivi (European Commission, 2023).

Al termine del percorso dottorale ai dottorandi è chiesto il possesso di «competenze avanzate e specializzate, inclusa la capacità di sintesi e valutazione, per risolvere problemi critici nella ricerca e nell'innovazione» nonché di dimostrare

sostanziale autorità, innovazione, autonomia, integrità accademica e professionale e impegno costante nello sviluppo di nuove idee o processi in prima linea nei contesti di lavoro o di studio, inclusa la ricerca (European Commission, 2023, 1).

Anche i programmi di formazione dottorale sono stati integrati in modelli assicurazione della qualità che riconoscono elementi essenziali come aspettative chiaramente espresse, processi di controllo trasparenti, misurazioni documentate e canali efficaci per il feedback e il miglioramento (LERU, 2016; DM 226/2021; DM 1154/2021; Edlund et al., 2023).

Un recente editoriale di Nature (Aa.Vv., 2023) sottolinea la necessità che la formazione dottorale venga riformata per consentire ai giovani ricercatori di soddisfare le aspettative della società sempre più aperte all'innovazione scientifica e tecnologica. Nella congiuntura attuale caratterizzata da un numero di dottorandi in forte aumento (Nerat et al., 2022; AlmaLaurea, 2023), la formazione dottorale deve «uscire dal diciannovesimo secolo» (Aa.Vv., 2023, p. 414), ossia superare

aspetti come cronica mancanza di fondi, supervisione di scarsa qualità (pochi ricercatori *senior* addestrati al *tutoring* specifico), scarsa preparazione dei dottorandi ad approcci interdisciplinari (vero volano per carriere esterne alla ricerca accademica), modalità di valutazione antiquate. Per reimpostare l'intero sistema e passare dal tradizionale rapporto maestro-apprendista al *network* inter-trans disciplinare, è necessario garantire un'offerta di percorsi di formazione dottorale di qualità, che coinvolga specialisti della materia, attinga dalla ricerca educativa le peculiarità dei processi di apprendimento dottorale, che sperimenti le tecnologie educative - piattaforme *elearning*, LMS, ePortfolio ecc. - per la ricerca e la formazione.

Tecnologie di IA e formazione dottorale

È stato notato che profili lavorativi di alta qualificazione e caratterizzati da capacità di gestione delle idee, comprensione, attenzione e concettualizzazione, come nel campo medico, attraggono maggiormente gli investimenti delle imprese del settore dell'IA col fine di integrare le capacità umane piuttosto che sostituirle (Bogle et al., 2022; OCSE, 2021), a differenza di occupazioni di ricerca, sempre altamente qualificate ma che richiedono capacità di ragionamento su situazioni nuove e non strutturate (Webb, 2019), intelligenza creativa ed empatica (OCSE, 2021) o abilità manuali (es. biologi e archeologi), lo sono di meno (Brynjolfsson, Mitchell e Rock, 2018). Anche per questo, i percorsi di formazione dottorale, oltre alle competenze strettamente legate al lavoro di ricerca - come gestione dei dati, aspetti etici e umani dell'IA e competenze imprenditoriali e di autogestione - dovrebbero far sviluppare capacità di interazione sociale che sembrano attrarre investimenti dal settore delle nuove tecnologie e dell'intelligenza artificiale, indipendentemente dal livello di qualifica (cfr. DM 226/2021). A tale proposito, Bogle e colleghi sottolineano che

Doctoral training should help early-career researchers in leveraging a set of generic multidisciplinary competencies, including self-management skills such as active learning, resilience, stress tolerance and flexibility, along with social interaction skills to help them take their place and make a contribution in the workplace within and beyond academia (Bogle et al., 2022, p. 186).

La ricerca sulla formazione dottorale ha affrontato nel tempo, tra gli altri temi, quello della supervisione/consulenza e del *tutoring* (McAlpine & Amundsen,

2011), spesso legati alla qualità dei percorsi formativi, alla costruzione di approcci internazionali e interdisciplinari (Nerad et al., 2022). Gli studi sui processi di formazione dottorale in ambienti immersivi e aumentati sono pochi e specificatamente curvati sulle soluzioni possibili all'interno di ambienti di apprendimento, come *l'intelligent tutoring system* (ITS), inteso come sistema informatico che imita il supporto all'apprendimento umano fornendo istruzioni e *feedback* immediati e personalizzati sulla base delle *performances* delle persone coinvolte (VanLehn, 2011; Kulik & Fletcher, 2016).

Lo studio di Shang e colleghi (2015) dimostra che le performance dei dottorandi coinvolti in ambienti immersivi – che provocano la percezione di essere fisicamente presenti in un ambiente non reale – che assicurano elementi esperienziali, costruttivisti, collaborativi e *peer-to-peer* basati sul *web* sono superiori a quelle realizzate attraverso modalità tradizionali. A partire dalla sperimentazione in periodo pandemico di misure volte alla creazione del senso di comunità tra i dottorandi – attraverso *blog*, accessi ai *social media*, *newsletter* e linee guida per svolgere il lavoro accademico a distanza –, le università europee hanno continuato ad implementare modalità flessibili e 'miste' di formazione dottorale, oltre che di valutazione dei percorsi, proprio attraverso le tecnologie (Grant et al., 2023). Gli studi sull'apprendimento potenziato dalla tecnologia (*technology enhanced learning*) sottolineano la necessità che i ricercatori abbiano «padronanza epistemica e comprendano sufficientemente il campo per contribuire profondamente a queste dinamiche» e che vengano realizzati curricula sempre più transdisciplinari e *cross-istituzionali* (Pammer-Schindler et al., 2020).

Indagine sulle percezioni dei dottorandi sul *tutoring* nel metaverso

È stato condotto nel periodo maggio-giugno 2024 presso l'Università Telematica Pegaso uno studio con l'obiettivo di cogliere aspetti emergenti sulle potenzialità del metaverso nella formazione dei dottori e dottorandi di ricerca. Il focus dell'indagine sono le percezioni che i dottorandi in formazione stanno sviluppando nei confronti del metaverso, come ambiente immersivo di lavoro e di formazione, e dei ruoli di tutorato artificiale, nello specifico (VanLehn, 2011). Nel presente lavoro ci si riferisce al metaverso come ambiente immersivo di potenziale apprendimento per mezzo di tecnologie di realtà aumentata (Prendes-Espinosa et al., 2019), ossia ai c.d. personaggi non-giocanti (*'not-playing characters'* - NPC), ruoli integrati all'interno dell'ambiente e animati dai programmi e gli algoritmi di

Intelligenza Artificiale (Hwang e Chien, 2022; Agrati, 2023). Tra i NPC è stata focalizzata l'attenzione su:

- *tutor/advisor* - supporto 'saggio' o 'esperto', che offre consigli all'utente, soprattutto nella risoluzione di problemi complessi;
- *peer*: supporto *peer-to-peer* tra studenti-utenti che favorisce l'interazione e la discussione alla base dei processi di apprendimento socio-costruttivisti.

Per l'indagine è stato seguito un disegno a metodo misto (Creswell, 2013) con un sistema sequenziale avente una fase I 'esplorativa' di raccolta di dati quali-quantitativi (tramite questionario *close-and open-ended*), una fase II 'incorporata' di raccolta di dati qualitativi (tramite resoconti documentali) e una fase finale di sintesi meta-inferenziale, ancora in corso. Il presente lavoro si limita a descrivere la procedura e gli esiti della fase I.

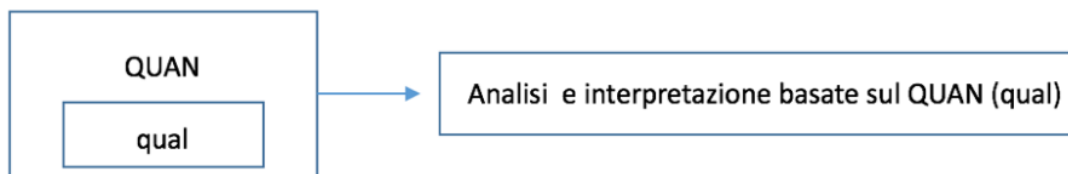


Figura 1. Disegno di ricerca con metodo misto incorporato. Adatt.: Taddlie & Tashakkori, 2009.

L'indagine conoscitiva ha coinvolto 40 dottorandi al I anno del dottorato di interesse nazionale *Equity, Diversity and Inclusion*.

Domande della ricerca

Questo studio affronta le seguenti domande:

1. Quali rischi/opportunità percepiscono i dottorandi riguardo il metaverso come ambiente immersivo?
2. Quale utilità generale percepiscono i dottorandi riguardo i c.d. NPC – *tutor/advisor* e *peer* – disponibili nel metaverso?

che sono state indagate attraverso l'analisi delle risposte b3, c1-3 del questionario – cfr. Tabella 1.

Metodi

I dati sono stati raccolti attraverso un questionario ad hoc che prevedeva domande a risposta chiusa e aperta riguardanti le seguenti sezioni principali: a. informazioni sociometrico-professionali, b. conoscenze generali sul metaverso, c. percezioni riguardo le funzioni tutoriali svolte dai c.d NPC tutor e peer, d. considerazioni personali – Tabella. 1.

<i>Sezione</i>	<i>Informazioni</i>	<i>Dati</i>
<i>a. informazioni sociometriche</i>	<i>1. genere, 2. età, 3. formazione pregressa</i>	<i>quantitativi</i>
<i>b. percezioni generali sul metaverso</i>	<i>1. definizione personale, 2. accordo rispetto a una definizione tratta dalla letteratura, 3. sfide in generale, 4. rischi sul piano formativo</i>	<i>quantitativi/qualitativi</i>
<i>c. percezioni sul tutoring offerto dai NPC</i>	<i>1. utilità in generale, 2. utilità del NPC tutor/advisor, 3. utilità del NPC peer</i>	<i>quantitativi</i>
<i>d. considerazioni personali</i>	<i>1. metaverso come ambiente di apprendimento esteso</i>	<i>qualitativi</i>

Tabella 1 – Sezioni e domande del questionario, tipi di dati

Il questionario è stato implementato rispetto a uno strumento utilizzato in precedenti indagini (Agrati, 2023) e redatto in modo da richiamare alla conoscenza degli utilizzatori i costrutti-chiave (metaverso; NPC *tutor* e *peer*) e condividere un linguaggio comune (Jovanović e Milosavljević, 2022). Lo stesso è stato somministrato via mail in occasione del modulo formativo tematico ‘Approcci metodologici basati sulla simulazione come strumento di ricerca interdisciplinare’.

Partecipanti e analisi dei dati

Dei dottorandi partecipanti, 30 sono donne. L’età media è di 30 anni. La formazione pregressa è variegata: area pedagogico-psicologica (n. 20), giuridico-economica (n. 16), scientifico-tecnologica (n. 4).

Per rispondere alle domande di ricerca è stata effettuata in prima battuta l’analisi statistica descrittiva dei dati ottenuti – cfr. Tabella 2. È stata effettuata, successivamente, un’analisi bivariata, tramite indice di correlazione di Pearson (Lattin, Carroll, Green, 2003) per mezzo del *software* SPSS (versione n. 28), sui dati provenienti dalle risposte alla domanda b4 (sfide percepite sul piano formativo) e alle

domande c2 (utilità percepita riguardo il NPC *tutor*) e c3 (utilità percepita riguardo il NPC *peer*).

Esiti

La Tabella n. 2 riporta i valori assoluti e le percentuali di risposta alle domande b3, b4, c1-3 oggetto di analisi nel presente lavoro.

Domande (d)	Risposte	N. (Tot. 40)	% (Tot. 100%)
Percezione generale sui metaverso			
Quali delle seguenti ritiene essere le principali sfide che il metaverso pone in generale (b3)	Device tecnologico	6	15,4%
	Rischio di dipendenza	10	23,1%
	Privacy e sicurezza dei dati	3	7,7%
	Identità e interazione sociale	18	46,5%
	Altro	3	7,7%
Quanto ritiene rischioso il ricorso al metaverso sul piano formativo (b4)	Molto poco	10	25,0%
	Poco	15	37,5%
	Abbastanza	8	20,0%
	Tanto	5	12,5%
	Tantissimo	2	5,0%
Percezione sui tutoring offerto dai NPC			
Dei ruoli di tutoring possibili nel metaverso, quali considera più utili? (c1)	NPC tutor	22	53,8%
	NPC peer	15	38,5%
	Nessuno dei precedenti	3	7,7%
	Altro	0	0%
Quanto vedrebbe utile il supporto del NPC tutor nel percorso dottorale? (c2)	Molto poco	0	0%
	Poco	10	23,1%
	Abbastanza	12	30,8%
	Molto	12	30,8%
Quanto vedrebbe utile il supporto del NPC peer nel percorso dottorale? (c3)	Moltissimo	6	15,4%
	Molto poco	3	7,7%
	Poco	3	7,7%
	Abbastanza	6	15,4%
	Molto	22	58,8%
	Moltissimo	6	15,4%

Tabella 2. Domande, alternative di risposta, n e % di risposte

La tabella n. 3 riporta l'indice di correlazione (r) delle risposte alla domanda b4 (sfide percepite sul piano formativo) rispetto alla domanda c2 (utilità percepita riguardo il NPC *tutor*) e alla domanda c3 (utilità percepita riguardo il NPC *peer*).

Domande	utilità NPC tutor (c2)	utilità NPC peer (c3)
	r	r
rischi posti dal metaverso sul piano formativo (b4)	-0,01	0,76

Tabella 3. Correlazione (r) tra b4 con c2 e c3.

Discussione

Quali rischi/opportunità percepiscono i dottorandi riguardo il metaverso come ambiente immersivo?

Tra le possibili sfide poste, in generale, del metaverso, inteso come ambiente immersivo, circa la metà dei dottorandi coinvolti focalizza l'attenzione principalmente sui pericoli legati all'identità digitale e alle ricadute di questa sulla qualità delle interazioni sociali (cfr. Tabella 2, domanda b3, 'Identità e interazione sociale', n. 18, 46,5%) mentre circa $\frac{1}{4}$ di loro riconosce come rilevanti i rischi di dipendenza da uso eccessivo (cfr. Tabella 2, domanda b3, 'Rischio di dipendenza', n. 10, 23,1%). Quando la riflessione si concentra sulle sfide legate al piano specificamente formativo, la percezione di rischio correlato al metaverso come ambiente immersivo diminuisce considerevolmente (cfr. Tabella 2, domanda b4, 'poco', n. 15, 37,5%).

Quale utilità generale percepiscono i dottorandi riguardo i c.d. NPC – tutor/advisor e peer – disponibili nel metaverso?

Riguardo l'utilità percepita in merito ai ruoli di *tutoring* intelligente possibili, in generale, nel metaverso, oltre la metà dei dottorandi coinvolti considera soprattutto quello del c.d. NPC *tutor* esperto (cfr. Tabella 2, domanda c1, 'NPC tutor', n. 22, 53,8%) e oltre $\frac{1}{3}$ quello del c.d. NPC *peer* (cfr. Tabella 2, domanda c1, 'NPC peer', n. 15, 38,5%).

Se interrogati sull'utilità percepita in merito agli stessi ruoli all'interno del percorso dottorale, i dottorandi riducono le proprie aspettative in merito al c.d. NPC *tutor* (cfr. Tabella 2, domanda c2, 'abbastanza' e 'molto', n. 12, 30,8%) mentre, al

contrario, le aumentano in merito al c.d. NPC *peer* (cfr. Tabella 2, domanda c3, 'molto', n. 22, 58,8%).

Se vengono associate la percezione di rischio legate al metaverso sul piano formativo e di utilità legate il ruolo di *tutoring* esperto si riscontra una correlazione quasi nulla (cfr. Tabella 3, correlazione domanda b4/c2, - 0,01); invece l'associazione con l'utilità del ruolo di *tutoring* pari mette in evidenza una correlazione positiva e più forte (cfr. Tabella 3, correlazione domanda b4/c3, + 0,76).

L'analisi ha fatto emergere un atteggiamento di fiducia e apertura dei dottorandi coinvolti nei confronti del metaverso in generale: le sfide sono ben identificate; tuttavia, la percezione dei rischi correlati non è alta. Sempre dal punto di vista generale, i dottorandi percepiscono l'utilità dei ruoli di *tutoring* intelligente offerti dal metaverso, soprattutto quello associato a compiti complessi – c.d. NPC *tutor*. Quando, tuttavia, la riflessione si sposta sullo specifico dell'esperienza di formazione dottorale, la percezione dei dottorandi muta: emerge il bisogno di un supporto 'alla pari', di un *tutoring* intelligente che sia capace di offrire non tanto una guida nelle prese di decisione in ambito complesso quanto piuttosto sostegno e accompagnamento nel lavoro quotidiano, sul piano empatico e relazionale.

L'analisi correlazionale, soprattutto, mette in evidenza che all'aumentare della percezione dei rischi associati al metaverso sul piano formativo, aumenta anche il bisogno di un supporto tutoriale che sia di accompagnamento, piuttosto che di vera e propria guida.

Riflessioni finali

È stata svolta un'indagine sulle percezioni di utilità del metaverso in generale e come ambiente immersivo di formazione che ha coinvolto 40 dottorandi del I anno del corso di dottorato di interesse nazionale *Equity, Diversity and Inclusion*. Sono state indagate, nello specifico, le percezioni di utilità riguardo le funzioni di *tutoring* intelligente possibili nel metaverso – i c.d. NPC *tutor* e *peer*.

I limiti del presente studio risiederebbero, a livello generale, nella possibile prematurità dell'oggetto di indagine – investigazione su rappresentazioni personali del metaverso non direttamente collegate ad esperienze concrete. Le percezioni espresse dai dottorandi sul metaverso come ambiente immersivo di formazione si basano principalmente su informazioni di seconda mano – articoli, video, discussioni, ecc. – , non su esperienze di immersione nel metaverso e di interazione con i ruoli degli NPC. Gli atteggiamenti positivi emersi potrebbero quindi denotare una personale

disposizione favorevole, non ancora un giudizio legato a qualche feedback (Agrati, 2023). Altro limite, a livello operativo, risiede nel numero limitato di dottorandi coinvolti, cui si è posto rimedio mediante l'utilizzo di trattamenti statistici inferenziali dei dati. L'esiguità della popolazione coinvolta non consente di generalizzare o estendere quanto emerso dall'analisi ma suggerisce solo alcuni tratti che potrebbero essere meglio indagati in seconda fase e attraverso ulteriori studi più estesi.

Quanto emerso è tuttavia utile per conoscere alcuni indizi concreti – come la disponibilità a sperimentare precorsi possibili per mezzo di tecnologie di IA e il bisogno di *tutoring* di accompagnamento – sul modo in cui dottorandi vivono e si rappresentano il proprio percorso formativo dottorale in ambienti immersivi.

La ricerca sulla formazione dottorale ha già focalizzato la sua attenzione sulla necessità di supervisione/consulenza e di *tutoring* (McAlpine & Amundsen, 2011); è stato sottolineato di recente che un *tutoring* di qualità, specificamente preparato al supporto in tale direzione, contribuirebbe, tra le altre cose, allo 'svecchiamento' dei percorsi dottorali troppo spesso legati a modelli tradizionali (Aa.Vv., 2023). Il presente studio conferma la necessità di approfondire il *tutoring* di 'accompagnamento' alla pari, non solo di 'guida' *one-up-one-down*, per la formazione dottorale. Il *peer-tutoring* nella formazione dottorale è stato indicato dalla ricerca come non sufficientemente esplorato (Flores-Scott & Nerad, 2012); tuttavia, studi sull'IA ne hanno già comprovato le potenzialità (Shang et al., 2015).

Come già indicato (Aa.Vv., 2023), rinnovare la formazione dottorale sarà come 'capovolgere una cisterna': richiederà interventi di struttura – in quanto si andrà a modificare modelli consolidati, come il rapporto mentore-*mentee*, di incentivare, invece, quelli di marca collaborativa e *peer-to-peer*; chiederà di investire maggiormente su abilità di collaborazione nella ricerca e di *net-working*, oltre che di metodologia di indagine. Tali interventi di struttura presuppongono la disponibilità alla collaborazione tra diverse *expertises* – come referenti e *tutor* disciplinari dei corsi PhD, metodologi della ricerca di area, data scientists, sviluppatori di *software*, solo per citare alcuni – nonché la condivisione di un linguaggio di base comune.

Nel frattempo le indagini disponibili confermano che le tecnologie di IA possono offrire supporto nella direzione del cambiamento.

LAURA SARA AGRATI
Pegaso online University

Bibliografia

- Aa.Vv. (2023), *PhD training is no longer fit for purpose - it needs reform now*, in *Nature* 613, 414. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00084-3>.
- Agrati L.S. (2023), *Tutoring in the metaverse. Study on student-teachers' and tutors' perceptions about NPC tutor*. *Frontiers in Education*. Sec. Teacher Education, Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1202442>.
- AlmaLaurea (2023) *Profilo dei Dottori di ricerca 2022. Rapporto 2023* https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2023-07/dottori_profilo_report2023.pdf.
- Bogle D., Chirikov, Gonzalez Canchè M.S., et al. (2022), *Global labour market development*, in M. Nerad et al (eds) (2022) *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*. London: UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800080188>.
- Brynjolfsson, E., Mitchell, T. Rock, D. (2018), *What can machines learn and what does it mean for occupations and the economy?* AEA Papers and Proceedings, Vol. 108, 43-7. Accessed 9 June 2022. <http://dx.doi.org/10.1257/pandp.20181019>.
- Cantini, D., Chiappa, R., Karakaşoğlu, Y., Manathunga, C., Peters, C., Scholz, B. and Yasar, B. (2019), *Expert report: converging diversity: New frames for 21st Century doctoral education*. Accessed 9 June 2022. https://www.doctoral-education.info/dl/Workgroup-5_Societal-Political-and-Cultural-Change-and-the-Role-of-Researcher.pdf.
- Chiappa R., Cantini D., Karakasoglu Y., et al. (2022), *Social, ethical and cultural responsibility as core values for doctoral researchers in the twenty-first century*, in M. Nerad et al (eds) (2022) *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*. London: UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800080188>.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition. London: SAGE Publications.
- Edlund et al. (2023), *Eurodoc - European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers - Statement "The doctoral education - a research education"*.
- European Commission (2024), *ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2023-04/ec_rtd_research-competence-presentation.pdf.
- European Commission (2023), *EURAXESS research profile descriptor*. <https://euraxess.ec.europa.eu/career-development/researchers>.
- European Commission (2011), *Principles for innovative doctoral training'*. Brussels.
- European University Association (2010) *Salzburg II Recommendations: European Universities' Achievements Since 2005 in Implementing the Salzburg Principles*. <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf>.
- European University Association Council for Doctoral Education (2020), *The New Balance: Insights from EUA-CDE online sessions on doctoral education and the coronavirus crisis*, Geneva: EUA-CDE.
- Flores-Scott E.M., Nerad M. (2012), *Peers in Doctoral Education: Unrecognized Learning Partners. New directions for higher education*, n. 157, Spring, p. 73-83.
- Grant, B., Nerad, M., Balaban, C., Deem, R., Grund, M., Herman, C., et al. (2022), *The doctoral education context in the twenty-first century: Change at every level*, In M. Nerad, D. Bogle, U. Kohl, C. O'Carroll, C. Peters, & B. Scholz (Eds.), *Towards a global core value system in doctoral education*. London, United Kingdom: UCL Press, pp. 18-42.
- Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*, in Geneva: European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>.
- Hwang, G.-J., Chien, S.-Y. (2022), *Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: an artificial intelligence perspective*. *Computers and Education. Artificial Intelligence*. 3:100082.
- Jovanović A., Milosavljević A. (2022), *VoRtex metaverse platform for gamified collaborative learning*. *Electronics* 11:317. <https://doi.org/10.3390/electronics11030317>.
- Kulik, J.A., Fletcher, J.D. (2016), *Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review*, in *Review of Educational Research*, 86(1), pp. 42-78. <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>.
- Lattin J., Carroll J., Green P. (2003) *Analyzing multivariate data*. Belmont: Brooks/Cole.
- LERU - League of European Research Universities (2016), *Maintaining a Quality Culture in Doctoral Education at Research-intensive Universities Advise Paper n. 19*. <https://www.leru.org/files/Maintaining-a-Quality-Culture-in-Doctoral-Education-Full-paper.pdf>.
- McAlpine L., Amundsen C. (eds.) (2011), *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*. London: Springer.
- Nerad, M. et al (eds) (2022), *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*. London: UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800080188>.
- Notti A., Giovannini M.L., Moretti G. (2017), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, n.1/2017. Lecce: PensaMultimedia.

- OECD. (2021), *Reducing the Precarity of Academic Research Careers*. Paris: OECD Publishing.
- Pammer-Schindler V., Wild F., Fominykh M., Ley T., Perifanou M., Soule M.V., Hernández-Leo D., Kalz M., Klamma R., Pedro L., Santos C., Glahn C., Economides A.A., Parmaxi A., Prasolova-Førland E., Gillet D. and Maillet K. (2020), *Interdisciplinary Doctoral Training in Technology-Enhanced Learning in Europe*. *Front. Educ.* 5:150. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00150>.
- Prendes-Espinosa, P., González-Calatayud, V., Payá, A., Mengual-Andrés, S. (2019), *Videogames for teachers: from research to action*. Madrid: McGraw- Hill.
- Shang Ly S.L., Saadé, R.G. & Morin, D. (2015), *Immersive interactive learning environments (A PhD case study)*. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE)*, pp.401-415. <http://Proceedings.Informing-Science.org/InSITE2015/InSITE15p401-415ShangLy1826.pdf>.
- Taddlie C., Tashakkori A. (2009), *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Washington DC: Sage.
- VanLehn, K. (2011) *The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems*, in *Educational Psychologist*, n.46 (4), pp. 197-221.
- Webb, M. (2019), *The Impact of Artificial Intelligence on the Labor Market* (November 6, 2019). Available at <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3482150>.

Validazione italiana della *Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)*

Italian Validation of the *Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)*

ALESSANDRO DI VITA, CAROLINA UGARTE ARTAL

Si presentano i risultati della validazione italiana della Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S) somministrata a studenti frequentanti il triennio in cinque scuole secondarie di secondo grado della Sicilia occidentale. Costruita in Catalogna e validata per la prima volta in spagnolo nel 2021, questo strumento è ora disponibile per rilevare le dimensioni cognitive, sociale ed emotiva della scelta formativo-professionale post-diploma degli studenti italiani di età compresa tra 16 e 18 anni.

PAROLE CHIAVE: SCELTA FORMATIVA; SCELTA PROFESSIONALE; SCALA EDUMETRICA; VALIDAZIONE ITALIANA; STUDENTI DI 16-18 ANNI.

The results of the Italian validation of the Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S) are presented. The administration of this instrument was carried out on three-year upper secondary school students in five schools in western Sicily. This instrument, developed in Catalonia and validated for the first time in Spanish in 2021, is now available to assess the cognitive, social and emotional dimensions of the educational and career choices of Italian students aged 16-18.

Keywords: EDUCATIONAL CHOICE; CAREER CHOICE; EDUMETRIC SCALE; ITALIAN VALIDATION; UPPER SECONDARY STUDENTS.

Introduzione

Uno dei compiti fondamentali degli studenti che frequentano le scuole secondarie di secondo grado è dovere prendere decisioni importanti che riguardano il loro futuro formativo-professionale e prepararsi per intraprendere i processi di transizione che conducono all'università, agli ITS e ad altri percorsi formativi superiori, nonché al mondo del lavoro. Una difficoltà che gli studenti di 16-18 anni incontrano nella scuola secondaria di secondo grado è quella di attivare i processi per scegliere il percorso formativo e professionale a loro più adatto. Per questo, tali studenti dovrebbero ricevere una formazione che permetta loro di sviluppare la capacità decisionale in situazione di transizione, li aiuti a concretizzare il loro progetto di vita professionale e ad acquisire le competenze necessarie per garantire la loro effettiva integrazione nella società. A ben vedere, questa è una tappa fondamentale nel processo di maturazione degli studenti, forse la prima che avvia il loro sviluppo professionale.

È proprio in questa transizione che il tutoraggio personalizzato – azione tipica dell'orientamento che insegnanti ben formati dovrebbero compiere a scuola – rappresenta un valore aggiunto nello sviluppo professionale di ogni studente, poiché lo aiuta a maturare e a fare la propria scelta formativo-professionale con consapevolezza e responsabilità. Gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, in specie quelli che frequentano la terza, la quarta e la quinta classe, devono avere a disposizione momenti di riflessione che, fornendo loro una migliore conoscenza di sé stessi, precise informazioni sugli studi futuri e sull'offerta del mercato del lavoro, gli permettano di prendere con sicurezza le loro decisioni, sia formative che professionali. Prima di elaborare un piano d'intervento per migliorare il processo decisionale degli adolescenti di 16-18 anni, è molto opportuno conoscere i loro bisogni, che essi sogliono manifestare verbalmente o per iscritto quando sono messi in condizione di confrontarsi con i diversi fattori (personali, contestuali e interpersonali) che incidono sulle loro scelte. Gli strumenti standardizzati, costruiti e validati *ad hoc* per studiare le diverse dimensioni della loro scelta formativo-professionale, gli consentono di fare questo confronto per capire come stanno vivendo il loro processo decisionale e quali sono i punti di forza e di debolezza di questo processo. È molto importante che i docenti-tutor (MIM, 2022, pp. 5-6) sappiano quali sono gli aspetti che influenzano il processo decisionale degli studenti, le difficoltà che essi incontrano quando pensano alla scelta o sono chiamati a farla, le dimensioni della capacità decisionale in cui sono

più deficitari, che devono essere potenziate, e quelle a cui essi danno più importanza.

Tenuto conto del ventaglio degli strumenti validati in Italia per valutare la capacità di scelta della carriera negli adolescenti, può essere utile per i docenti-tutor e per i ricercatori italiani interessati fare affidamento su uno strumento che valuti precisamente la scelta formativo-professionale degli studenti di 16-18 anni, applicabile oltre che nei servizi di *counseling* professionale, anche nell'ambito di ricerche educative o attività scolastiche che prevedono l'attivazione di percorsi di orientamento alla scelta formativo-professionale (Di Vita, 2023, 2019; Di Vita e Zanniello, 2020) finalizzati alla promozione delle *character skills* (Di Vita, 2022; Chiosso, Poggi e Vittadini, 2021) che predispongono meglio gli studenti ad effettuare quel tipo di scelta con consapevolezza e responsabilità.

L'obiettivo generale del presente contributo è dunque validare in lingua italiana la *Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)* (Álvarez-Justel, 2021), tenendo conto delle caratteristiche culturali e linguistiche degli adolescenti italiani di 16-18 anni. Nel tradurre gli *item* del questionario dallo spagnolo (castigliano) all'italiano, si sono mantenuti di essi sia le caratteristiche semantiche, formulandoli con più precisione e con maggiori dettagli contestuali riferiti alla scelta formativo-professionale post-diploma, sia il numero (n. 15), apprezzandone in particolare la chiarezza, oltre alla loro capacità di descrivere non solo le dimensioni cognitive e sociali, ma che quella emotiva del processo decisionale.

Nei paragrafi che seguono, dopo avere presentato alcuni dei maggiori strumenti attualmente presenti nella letteratura scientifica in tema di valutazione della scelta formativo-professionale post-diploma, il quadro teorico di riferimento della *ETDC-S* e la sua struttura, sarà descritta la metodologia adottata per l'analisi e la discussione dei dati relativi alla validazione su un campione non probabilistico di studenti siciliani. Alla luce del modello teorico sotteso all'uso dello strumento di valutazione in questione, lo studio si pone due obiettivi specifici: verificare l'affidabilità e la validità di contenuto della versione italiana della *ETDC-S*, nonché come il modello ricavato si adatta ai dati; analizzare le relazioni tra le dimensioni cognitive, sociali ed emotive della scala negli studenti delle classi terze, quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado.

Il progetto di validazione di questo strumento è stato approvato dal Comitato Etico dell'Università degli Studi di Palermo (parere 192 del 25/01/2024, protocollo 3893).

Strumenti di valutazione della scelta formativo-professionale

Prima di presentare le caratteristiche della *ETDC-S* e descriverne il processo di validazione, è opportuno menzionare, insieme al quadro di riferimento teorico che ha ispirato la costruzione di questo strumento, almeno alcune delle più significative ricerche italiane ed internazionali in cui i ricercatori, validando nuovi strumenti di validazione, hanno approfondito il significato dei fattori che condizionano e determinano la scelta formativo-professionale degli adolescenti di 16-18 anni.

Diverse ricerche hanno evidenziato la dimensione cognitiva del processo decisionale (Lent e Brown, 2020, 2019; Oppenheimer e Evan, 2015; Krumboltz, 1996), altri studi hanno dato maggiore risalto alla sua dimensione emotiva (Álvarez-Justel e Pérez-Escoda, 2020; Goshing et al., 2020; Young e Suri, 2020; Eberhardt et al., 2019; López, Pérez Escoda e Alegre, 2018; Santos, Wang e Lewis, 2018; Hadi, 2017; Lerner et al., 2014), altri ancora si sono concentrati maggiormente sulla dimensione sociale, in particolare sul ruolo delle persone che circondano colui/colei che decide (Abdinoor e Ibrahim, 2019; Lim e You, 2019; Slesman e Coulon, 2017; Fouad et al., 2016; Kim et al., 2016; Olle e Fouad, 2015; Slaten e Baskin, 2014). La maggior parte delle teorie che hanno studiato il processo decisionale si concentrano sulla dimensione socio-cognitiva o sulla competenza utile per insegnare a prendere decisioni (teorie dell'adattamento, approcci evolutivi, teorie dell'apprendimento socio-cognitivo). Di conseguenza, gli *item* degli strumenti costruiti e validati sulla base di queste prospettive teoriche riproducono per lo più comportamenti osservabili e misurabili che ineriscono alla sfera socio-cognitiva della scelta oppure agli aspetti della irrisolutezza o indecisione della carriera correlati a certi tratti della personalità.

Tra gli strumenti costruiti e/o validati in Italia negli ultimi venti anni per valutare i fattori che caratterizzano l'atteggiamento decisionale degli adolescenti verso la loro futura formazione/professione si può menzionare la versione italiana della *Career Decidedness Scale* (Abu Hamam et al., 2024): questo strumento, originariamente costituito da 14 *item*, fu validato per la prima volta da Lounsbury e colleghi (1999) su un campione di 249 studenti universitari del sud-est degli USA, con lo scopo di valutare la loro decisione di carriera in relazione alla soddisfazione di vita ed a cinque costrutti di personalità (nevrosi, estroversione, apertura, amabilità e coscienziosità). Di fatto, è stato recentemente validato su un campione di 647 adolescenti residenti nel Nord Italia per analizzare i fattori che influenzano il

loro processo decisionale; perciò, può essere utile agli orientatori scolastici, ai docenti-tutor e agli educatori che lavorano con gli adolescenti, per progettare e sviluppare interventi accurati di orientamento alle/ai professioni/mestieri.

Benché non sia uno strumento standardizzato, si può segnalare un questionario che è stato utilizzato per svolgere un'indagine correlazionale (Manuti e Giancasprou, 2019) in cui si sono valutate le difficoltà nel *career decision making*, ovvero l'autoefficacia percepita nella scelta, le percezioni del contesto familiare e le aspettative parentali in 169 studenti di 17-18 anni.

La versione italiana della *Career Factors Inventory (CFI)* (Lo Presti e Drammis, 2012), originariamente costruita da Robbins e colleghi (1990), è stata validata su 486 studenti bolognesi frequentanti la scuola secondaria di secondo grado; essa è un'altra misura multidimensionale, però non della scelta formativo-professionale effettiva, ma dell'indecisione della futura occupazione. Questa scala, costituita da 21 *item*, contiene due fattori di informazione (bisogno di informazioni sulla carriera e bisogno di conoscenza di sé) e due fattori personali relativi alla sfera emotiva (ansia da scelta di carriera e indecisione generalizzata).

La versione italiana della *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (Di Fabio e Palazzeschi, 2010), originariamente costruita da Gati e colleghi (1996), è stata validata in Italia su 1047 studenti dell'Università degli Studi di Firenze: essa è un ulteriore strumento con cui è possibile valutare negli adolescenti di 17-20 anni le difficoltà nella scelta del loro futuro lavoro professionale.

Un quinto strumento utile per valutare il livello di autoefficacia di adolescenti e giovani adulti che si apprestano ad affrontare una scelta professionale è la *Career Decision Self-Efficacy Scale - Short Form (CDSES-SF)* di Betz e Taylor (2000). Originariamente utilizzato nei Paesi di lingua inglese, questo strumento è stato validato in Italia da Nota, Pace e Ferrari (2008) su un campione nazionale di 2016 studenti del quarto e quinto anno (17-18 anni) della scuola secondaria di secondo grado: i risultati di validazione ottenuti da questi ricercatori gli hanno permesso di affermare che tale strumento possiede adeguati requisiti in presenza di adolescenti che stanno concludendo il secondo ciclo di istruzione e può essere utilizzato in sede di valutazione per progettare interventi di orientamento. Tra gli strumenti simili a quelli finora presentati, nonché validati negli ultimi venti anni sul fronte internazionale in lingue diverse dall'italiano, si può menzionare il *Decision-Making Questionnaire (DMQ)*, messo a punto e validato da tre ricercatrici spagnole e da un ricercatore argentino (Sanz de Acedo Lizarraga et al.,

2009): questo questionario è costituito da 64 *item* distribuiti in dieci scale (incertezza, pressione del tempo/denaro, informazioni e obiettivi, conseguenze della decisione, motivazione, autoregolazione, cognizione, emozione, pressione sociale e pressione lavorativa) e permette di esaminare i fattori che hanno più influenza sulle scelte formativo-professionali: per questo, il *DMQ* è uno strumento con cui gli insegnanti possono guidare i loro alunni adolescenti nel processo di costruzione del loro progetto di vita professionale, benché il suo impiego implichi per i docenti-tutor un lungo *training* in ragione delle numerose variabili da tenere presenti nella situazione decisionale degli studenti.

Un altro interessante strumento che valuta diversi fattori della proiezione degli adolescenti verso il loro futuro formativo-professionale è l'adattamento in lingua tedesca della *My Vocational Situation Scale* (Hirschi ed Herrmann, 2013), validata su un campione di 644 adolescenti svizzeri del cantone tedesco. Nello specifico, questa scala valuta i problemi connessi con l'adattabilità di alcuni aspetti di personalità (stabilità emotiva, estroversione, piacevolezza, coscienziosità, autoefficacia generalizzata e locus di controllo interno), con l'identità della figura professionale verso cui gli adolescenti si proiettano, con quelli relativi al processo decisionale, nonché all'informazione e alle barriere percepite.

Da ultimo, si può menzionare *La Escala de Autoeficacia Vocacional* (Carbonero Martín e Merino Tejedor, 2003): questo è uno strumento validato in Spagna, utile per la pratica dell'orientamento professionale in ambito scolastico. Nello specifico, si tratta di un test di valutazione dell'autoefficacia professionale degli alunni che frequentano la scuola secondaria di secondo grado. Esso è costituito da 58 *item* ripartiti in cinque sotto-scale: quella della 'Fiducia in Sé', quella riguardante il 'Processo decisionale', quella concernente l'Efficacia nell'esecuzione dei compiti', quella relativa ai 'Comportamenti esplorativi' e quella focalizzata sull'Efficacia nella pianificazione degli obiettivi ed il controllo dell'ambiente'.

Si può affermare che, nel loro insieme, gli strumenti finora presentati offrono una gamma piuttosto varia di misure che aiutano a comprendere meglio la diversità dei fattori connessi con la scelta formativo-professionale degli adolescenti e dei giovani adulti, supportando interventi personalizzati e informati. A ben vedere, però, nessuno di essi comprende esaustivamente e in modo sintetico le dimensioni cognitiva, sociale ed emotiva di quel tipo di scelta che gli adolescenti di 16-18 anni sono chiamati a fare quando si approssima la fine del secondo ciclo di istruzione. *La Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-*

S) che si è voluto validare in lingua italiana è invece uno strumento che tiene insieme le predette tre dimensioni della sola scelta formativo-professionale, poiché assegna ad esse pari importanza. Nel paragrafo successivo, si presenta succintamente il quadro teorico sotteso all'uso di questo strumento.

Quadro teorico di riferimento della ETDC-S

La scala *ETDC-S* si ispira al modello ideato da Álvarez González e Rodríguez Moreno (2006), che è noto per comprendere, oltre agli aspetti cognitivi e sociali, anche gli aspetti emotivi del processo decisionale ai quali esso attribuisce grande importanza. Questo modello implica un approccio 'comprensivo' alla capacità di scegliere: in altre parole, per esso, per affrontare in modo completo il processo decisionale in tema di 'formazione da ricevere' e di 'professione da intraprendere', l'adolescente di 16-18 anni ha bisogno di tenere in considerazione le tre dimensioni di seguito descritte.

1) La dimensione cognitiva. Questa dimensione impone all'adolescente che decide l'acquisizione di una serie di competenze cognitive che lo preparano a prendere decisioni riguardanti il suo futuro formativo-professionale, ovvero:

- la 'conoscenza di sé stessi': grazie a questa competenza, l'adolescente conosce i propri interessi, valori, aspettative, esperienze e stili cognitivi;
- la 'conoscenza degli altri', per cui sviluppa abilità relazionali che gli permettono di collegarsi con le persone più importanti per avviare e completare il processo decisionale;
- la 'capacità di raccogliere tutte le informazioni pertinenti' per prendere la decisione in modo realistico;
- la 'capacità di valutare e organizzare le informazioni rilevanti', per cui riesce ad analizzare in modo chiaro e oggettivo le diverse alternative che prende in considerazione per fare le sue scelte;
- la 'capacità di risolvere problemi' per concludere con successo il processo decisionale.

2) La dimensione sociale. Questa dimensione si riferisce all'influenza delle relazioni sociali e delle dinamiche interpersonali nel processo decisionale. Gli adolescenti devono essere in grado di gestire le pressioni sociali e utilizzare il supporto

sociale come risorsa per prendere decisioni importanti. In altre parole, in ogni processo decisionale è coinvolto un certo ventaglio di persone che circondano l'adolescente (genitori, amici, compagni, orientatori, professionisti, ecc.): sono persone con cui egli interagisce nel processo decisionale. Nello specifico, l'adolescente è chiamato a sviluppare una serie di competenze relazionali e, per farlo, gli occorre il supporto delle persone che lo circondano:

- 'supporto del contesto': le possibilità offerte dall'ambiente, il livello culturale e la classe sociale delle persone che lo circondano;
- 'supporto affettivo e sostegno della famiglia di origine': questa non deve imporre la decisione all'adolescente, ma fornirgli il sostegno e la comprensione necessari per renderla più facile e gestibile;
- 'supporto economico': disporre del sostegno economico sufficiente che non interferisca, ma faciliti la decisione;
- 'padronanza delle abilità sociali di base': ascoltare, chiedere scusa, salutare, ecc.
- 'rispetto per gli altri': accettare e apprezzare le differenze individuali e di gruppo, nonché valorizzare i diritti di tutte le persone;
- 'comunicazione espressiva': capacità di esprimere i propri pensieri e sentimenti con chiarezza;
- 'condividere emozioni positive e sincere' nei momenti che scandiscono il processo decisionale;
- 'comportamento pro-sociale e cooperazione': mantenere atteggiamenti di gentilezza e rispetto per gli altri;
- 'assertività': mantenere un comportamento equilibrato tra aggressività e passività, capacità di difendere ed esprimere i propri diritti, opinioni e sentimenti.

3) La dimensione emotiva. Questa dimensione presenta una serie di aspetti di carattere emotivo che connotano la decisione e che devono essere tenuti in considerazione dall'adolescente, poiché il dominio di questi aspetti gli rende più agevole il processo decisionale e, allo stesso tempo, gli permette di sentire un certo senso di sicurezza nella presa di decisione. Sebbene gli aspetti cognitivi del processo decisionale non si possano eludere, non è però sufficiente conoscere le diverse fasi che si devono seguire in tale processo, ma è necessario divenire consapevoli anche dell'importanza dei seguenti aspetti emotivi di esso:

- l' 'autostima' e la 'fiducia in sé stessi': una corretta valutazione di sé stessi e la fiducia nelle proprie capacità;
- la 'certezza nella decisione': essere pienamente sicuri della decisione presa;
- 'diventare consapevoli delle proprie emozioni e di quelle degli altri';
- 'gestire e regolare le proprie emozioni e quelle degli altri': evitare l'esperienza di emozioni negative (ansia, paura, terrore, tristezza, ira, vergogna, stati depressivi, ecc.);
- 'controllare l'ansia dinanzi alla scelta': imprescindibile per evitare conflitti interni;
- 'risolvere i conflitti psico-emotivi': conflitti di interessi, mancanza di fiducia in sé stessi, mancanza di identità personale e professionale, sentimenti di conflitto, paura di avere successo, paura di fallire.

In sintesi, si può affermare che la scelta di 'un approccio comprensivo alla presa di decisione durante l'adolescenza' implica il riconoscimento dell'importanza di considerare non solo gli aspetti cognitivi e sociali di essa, ma anche quelli emotivi. Diverse indagini fanno riferimento ad essi quando si tratta di studiare la capacità di scegliere il proprio futuro personale e professionale (Alvarez-Justel, 2019; Keelin, et al., 2019; Nelson, Malkoc e Shiv, 2018; Gomes Cordeiro, 2016; Hendrick e, Buchanan, 2016; Wichary et al., 2016).

L'approccio olistico implicato nel modello ideato da Álvarez González e Rodríguez Moreno (2006), in definitiva, garantisce che gli adolescenti siano meglio preparati per prendere decisioni informate e sicure riguardo al loro futuro formativo e professionale. Per studiare adeguatamente il processo decisionale, dunque, si deve tener conto della dimensione emotiva (competenze affettivo-emotive), di quella cognitiva (competenza nel prendere una decisione e/o nel risolvere un problema) e di quella sociale (considerare le persone che circondano l'interessato): in altre parole, le decisioni implicano l'integrazione di queste tre dimensioni, poiché è difficile pensare a qualsivoglia scelta che non sia associata ad esse.

Materiali e metodi

Campione

Lo strumento è stato somministrato ad un campione di 348 adolescenti (223 femmine, 123 maschi), di età compresa tra 16 e 19 anni ($M = 17,38$; $DS = 0,81$), tutti cittadini italiani. La composizione del campione per classe scolastica (scuola secondaria di secondo grado) è così definita: terza classe (23,3%), quarta classe (21,3%) e quinta classe (55,5%). Si tratta di un campione non probabilistico, composto per lo più da studenti liceali residenti nelle città siciliane di Palermo, Bagheria, Agrigento, Salemi e Marsala.

Descrizione dello strumento

La *Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)* è stata costruita e validata da Álvarez-Justel (2021) su un campione di 519 studenti frequentanti il quarto anno della ESO (*Educación Secundaria Obligatoria*), aventi 15 anni, e il secondo anno di liceo (*Bachillerato*), aventi 17 anni. Álvarez ha il merito di avere proposto uno strumento, costituito da 15 *item*, utile e adeguato a misurare le dimensioni emotiva, cognitiva e sociale della presa di decisione negli adolescenti. La *ETDC-S* è uno strumento che ricercatori e docenti-tutor possono utilizzare per valutare le scelte formativo-professionali degli alunni di 16-18 anni.

La *ETDC-S*, da ora in poi nominata in italiano *Test Multidimensionale della Scelta Formativo-Professionale (TMSF-P)*, è composta da 15 *item* che corrispondono a tre dimensioni: cognitiva, emotiva e sociale. Il formato di risposta è di tipo Likert con 11 opzioni, che vanno da 0 (completamente in disaccordo) a 10 (completamente in accordo). La valutazione si ottiene sommando i punteggi assegnati a ciascun *item*. I punteggi più alti riflettono alti livelli della dimensione considerata e del totale della scala: pertanto, è possibile ottenere un punteggio totale del *Test* e punteggi parziali per ciascuna delle dimensioni considerate.

Nella versione originale spagnola, si è giunti alla versione definitiva di 15 *item* attraverso due differenti studi pilota: il primo studio fu condotto su un campione di 494 studenti, in cui si eliminarono gli *item* con saturazione al di sotto di .50, riducendoli da 32 a 25; il secondo si svolse invece su un campione di 265 studenti, con cui si ridussero ulteriormente gli *item* da 25 a 15.

Nella tabella 1, si presentano, nella colonna di sinistra, la *ETDC-S* spagnola e, nella colonna di destra, la sua traduzione all'italiano (*TMSF-P*) adattata con chiare esplicitazioni al contesto della scuola secondaria di secondo grado italiana:

ETDC-S	TMSF-P
1. <i>Tengo en cuanta mis emociones cuando tomo una decisión.</i>	1. Considero le mie emozioni quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali.
2. <i>Cuando tomo una decisión controlo las emociones como la ansiedad y el miedo.</i>	2. Quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali controllo le emozioni come l'ansia e la paura.
3. <i>Estoy decidido para tomar una decisión sobre estudios y profesión.</i>	3. Sono deciso/a a fare una scelta precisa sui miei studi e sul mio lavoro futuri.
4. <i>Cuando tomo una decisión tengo confianza en mí mismo.</i>	4. Quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali sento di avere fiducia in me stesso/a.
5. <i>Cuando tengo que tomar una decisión pido consejo a mi familia.</i>	5. Per prendere una decisione sul percorso formativo post-diploma che intraprenderò e sul mio futuro lavoro, chiedo consiglio alla mia famiglia.
6. <i>Entiendo claramente la decisión que tengo que tomar.</i>	6. Sono consapevole della decisione che devo prendere riguardo al percorso formativo post-diploma che intraprenderò per svolgere il lavoro per cui credo di essere portato/a.
7. <i>Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión.</i>	7. Cerco informazioni sulle differenti alternative di studio post-diploma e di lavoro.
8. <i>Cuando estoy nervioso ante una decisión sé cómo tranquilizarme.</i>	8. Quando sono nervoso/a dinanzi alla scelta del mio percorso formativo post-diploma e/o del mio futuro lavoro, so come tranquillizzarmi.
9. <i>Evalúo si las alternativas son apropiadas a mis capacidades, valores e intereses.</i>	9. Valuto se le alternative di studio post-diploma e/o di lavoro sono adeguate alle mie capacità, interessi e valori.
10. <i>Siento que mi familia apoya mi decisión.</i>	10. Sento che la mia famiglia sostiene la mia scelta del percorso formativo che intraprenderò dopo gli esami di maturità per svolgere il lavoro per cui credo di essere portato/a.
11. <i>Cuando tomo una decisión sé justificarla sin enfadarme.</i>	11. Quando parlo con gli altri della scelta formativo-professionale che potrei fare prima o dopo avere conseguito il diploma, so giustificarla senza arrabbiarmi.
12. <i>Antes de tomar una decisión sobre estudios o profesión, primero me informo.</i>	12. Prima di prendere una decisione sul mio percorso formativo post-diploma e sul mio futuro lavoro, innanzitutto mi informo.

<p>13. <i>Sé cambiar mi decisión si me equivoco.</i></p>	<p>13. So cambiare la mia decisione riguardante il mio percorso formativo post-diploma e il mio futuro lavoro, se mi rendo conto di essermi sbagliato/a.</p>
<p>14. <i>Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al tutor.</i></p>	<p>14. Quando ho bisogno di aiuto nel prendere una decisione riguardante il mio futuro percorso formativo e/o il mio futuro lavoro ricorro al docente tutor della mia classe o a un altro docente della mia scuola che penso mi possa realmente orientare.</p>
<p>15. <i>Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al orientador. (psicopedagogo/a) del centro.</i></p>	<p>15. Quando ho bisogno di aiuto nel prendere una decisione riguardante il mio futuro percorso formativo e/o il mio futuro lavoro ricorro a una persona di fiducia esterna alla mia scuola e alla mia famiglia, che ha intrapreso il percorso formativo e/o svolge il lavoro per cui credo di essere portato/a.</p>

Tabella 1: *la ETDC-S ed il TMSF-P.*

Nella tabella 2, si illustrano gli aspetti delle tre dimensioni della scala con una descrizione sintetica:

Dimensione emotiva	
Aspetti della dimensione	Descrizione
<p>Coscienza emotiva</p>	<p>Capire e comprendere le proprie emozioni e stabilire differenze tra pensieri, sentimenti e comportamenti.</p>
<p>Regolazione emotiva</p>	<p>Capacità di gestire adeguatamente le proprie emozioni in un processo decisionale (autoregolare le emozioni negative e autogenerare emozioni positive).</p>
<p>Autonomia emotiva</p>	<p>Capacità di conoscersi meglio, avere una adeguata stima di sé e fiducia in sé stessi (autogestione personale).</p>
<p>Abilità di vita e benessere</p>	<p>Capacità di adottare comportamenti appropriati e responsabile quando si tratta di prendere decisioni, facilitando esperienze soddisfacenti che procurano benessere.</p>
<p>Consapevolezza della scelta</p>	<p>Essere pienamente consapevoli della decisione da prendere. Sentirsi motivati alla scelta.</p>

Dimensione cognitiva	
Aspetti della dimensione	Descrizione
Pianificazione della decisione (processo cognitivo)	Tempo di cui si dispone per portare a compimento il processo decisionale, la raccolta delle informazioni necessarie, la ricerca delle alternative, la valutazione delle stesse, l'eliminazione delle opzioni che interessano meno.
Dimensione sociale	
Aspetti della dimensione	Descrizione
Ruolo e sostegno della famiglia	Avere l'appoggio e la comprensione necessaria della famiglia per facilitare la scelta.
Ruolo e sostegno dell'ambiente scolastico ed extrascolastico	Le possibilità offerte dalle persone che frequentano gli ambienti in cui è inserito/a il/la ragazzo/a che decide (familiari, tutor, orientatore, professionisti, amici, ecc.).

Tabella 2: descrizione degli aspetti caratterizzanti le tre dimensioni della scelta.

Nella tabella 3, si presentano gli aspetti di ciascuna dimensione ed i correlativi *item* della scala tradotti all'italiano:

Dimensione emotiva	
Aspetti della dimensione	Descrizione
Coscienza emotiva	1. Considero le mie emozioni quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali.
Regolazione emotiva	2. Quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali controllo le emozioni come l'ansia e la paura. 8. Quando sono nervoso/a dinanzi alla scelta del mio percorso formativo post-diploma e/o del mio futuro lavoro, so come tranquillizzarmi.
Autonomia emotiva	4. Quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali sento di avere fiducia in me stesso/a. 11. Quando parlo con gli altri della scelta formativo-professionale che potrei fare prima o dopo avere conseguito il diploma, so giustificarla senza arrabbiarmi.

Abilità di vita e benessere	13. So cambiare la mia decisione riguardante il mio percorso formativo post-diploma e il mio futuro lavoro, se mi rendo conto di essermi sbagliato/a. 3. Sono deciso/a a fare una scelta precisa sui miei studi e sul mio lavoro futuri.
Consapevolezza della scelta	6. Sono consapevole della decisione che devo prendere riguardo al percorso formativo post-diploma che intraprenderò per svolgere il lavoro per cui credo di essere portato/a.
Dimensione cognitiva	
Aspetti della dimensione	Descrizione
Pianificazione della decisione (processo cognitivo)	12. Prima di prendere una decisione sul mio percorso formativo post-diploma e sul mio futuro lavoro, innanzitutto mi informo. 7. Cerco informazioni sulle differenti alternative di studio post-diploma e di lavoro. 9. Valuto se le alternative di studio post-diploma e/o di lavoro sono adeguate alle mie capacità, interessi e valori.
Dimensione sociale	
Aspetti della dimensione	Descrizione
Ruolo e sostegno effettivo ed affettivo della famiglia	5. Per prendere una decisione sul percorso formativo post-diploma che intraprenderò e sul mio futuro lavoro, chiedo consiglio alla mia famiglia. 10. Sento che la mia famiglia sostiene la mia scelta del percorso formativo che intraprenderò dopo gli esami di maturità per svolgere il lavoro per cui credo di essere portato/a.
Ruolo e sostegno dell'ambiente scolastico (tutor, orientatore o altro docente), professionale e amicale.	14. Quando ho bisogno di aiuto nel prendere una decisione riguardante il mio futuro percorso formativo e/o il mio futuro lavoro ricorro al docente tutor della mia classe, all'orientatore o a un altro docente della mia scuola che penso mi possa realmente orientare. 15. Quando ho bisogno di aiuto nel prendere una decisione riguardante il mio futuro percorso formativo e/o il mio futuro lavoro ricorro a una persona di fiducia esterna alla mia scuola e alla mia famiglia, che ha intrapreso il percorso formativo e/o svolge il lavoro per cui credo di essere portato/a.

Tabella 3: item del TMSF-P correlati ai diversi aspetti delle tre dimensioni della scelta.

Raccolta e analisi dei dati

La somministrazione è avvenuta on line, tramite *Google Form*, nell'arco di circa tre mesi, da marzo a maggio 2024. La partecipazione è stata volontaria e sono stati esplicitati la riservatezza e l'anonimato delle rilevazioni.

In una prima fase, si è proceduto a calcolare le statistiche descrittive del test nel campione siciliano e a verificare la normalità delle distribuzioni relative a ognuno degli *item* e al punteggio totale di esso, calcolando gli indici di simmetria e di curtosi (Ercolani e Perugini, 1997). In seguito, al fine di verificare la coerenza interna del test, è stato calcolato il coefficiente *Alpha* di Cronbach (Nunnally e Bernstein, 1994). Sul campione è stata analizzata la dimensionalità mediante una serie di Analisi Fattoriali Esplorative (EFA) e Analisi Fattoriali Confermative (CFA).

Le elaborazioni statistiche preliminari, l'analisi fattoriale esplorativa e quella confermativa sono state eseguite utilizzando la versione 4.1.1 del programma «R».

Risultati

Analisi preliminare dei dati

Innanzitutto è stata analizzata la sensibilità edumetrica degli *item* attraverso l'analisi dei valori di asimmetria e curtosi (Tabella 4). Gli *item* 1, 7, 9, 10, 11 e 12 presentano valori di asimmetria e curtosi maggiori di ± 1 ; l'*item* 6 presenta un valore di asimmetria maggiore di -1 ; gli *item* 13 e 14 presentano valori di curtosi maggiori di ± 1 . Non sono però presenti valori di grave asimmetria (> 3 in valore assoluto) e curtosi (> 10 in valore assoluto). Gli *item* con asimmetria e curtosi maggiori di ± 1 suggeriscono che le risposte degli studenti non seguono una distribuzione normale. In tutti i 15 *item* l'asimmetria è negativa: ciò significa che la coda sinistra è più lunga della coda destra, poiché ci sono più valori concentrati nella parte superiore della scala di risposta: a ben vedere, ciò indica che le risposte degli studenti si distribuiscono per lo più tra il valore 5 e il valore 10 della scala. Tuttavia, la forma della distribuzione potrebbe non essere gravemente non normale (Kline, 2016⁴).

Item	Media	Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Errore standard	Statistica	Errore standard
1	7,70	1,93	-1,09	0,131	1,60	0,262
2	6,43	2,45	-0,64	0,131	0,09	0,262
3	7,38	2,52	-0,94	0,131	0,16	0,262
4	7,21	2,28	-0,82	0,131	0,28	0,262
5	6,52	2,75	-0,78	0,131	-0,12	0,262
6	7,44	2,33	-1,10	0,131	0,96	0,262
7	7,20	2,46	-1,14	0,131	1,16	0,262
8	6,31	2,44	-0,48	0,131	0,19	0,262
9	8,18	1,80	-1,55	0,131	3,89	0,262
10	8,39	2,11	-1,60	0,131	2,54	0,262
11	8,16	1,73	-1,01	0,131	1,37	0,262
12	8,79	1,55	-1,55	0,131	2,47	0,262
13	7,68	1,83	-0,99	0,131	1,76	0,262
14	5,21	3,17	-0,25	0,131	-1,07	0,262
15	7,00	2,68	-0,98	0,131	0,45	0,262

Tabella 4: Statistiche descrittive dello strumento nel campione (N = 348)

Poiché la normalità della distribuzione è dubbia, dopo avere effettuato l'analisi fattoriale esplorativa, si è scelto di eseguire un'analisi fattoriale confermativa utilizzando il metodo di estrazione robusto *MLM (Maximum likelihood estimation with robust standard errors and a Satorra-Bentler scaled test statistic)*. Tale metodo utilizza il Chi-quadrato con la correzione di Satorra-Bentler (Satorra e Bentler, 2001), una misura più accurata rispetto al normale Chi-quadrato, utilizzato per campioni con distribuzione non normale. Insieme a questo metodo sono stati considerati anche altri indici fit (RMSEA, SRMR, CFI e TLI) per verificare l'adattabilità del modello ai dati.

Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA)

Prima di procedere all'estrazione dei fattori sono stati eseguiti il test di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e quello di Sfericità di Bartlett (BTS), con l'intenzione di assicurarsi che le caratteristiche dei dati fossero adeguate per condurre l'EFA.

Il test KMO ha prodotto un indice pari a 0,50, che è al limite di ciò che viene generalmente considerato accettabile per procedere con un'analisi fattoriale (Field et al., 2012); il BTS ($\chi^2=3810.024$; gdl=120; $p = 0.000$) è risultato significativo, per cui le variabili in oggetto hanno soddisfatto i criteri edometrici per lo svolgimento dell'EFA.

Prima di eseguire l'EFA, si è svolta anche l'analisi delle componenti principali (PCA) per ridurre la dimensionalità del *dataset*. Questa operazione ha contribuito

a identificare e rimuovere le variabili meno informative e a ridurre i problemi di multicollinearità. In altre parole, questa analisi ha permesso di vedere quante componenti principali sono necessarie per catturare la maggior parte della varianza nei dati e di rivelare se ci sono variabili che non contribuiscono significativamente alla varianza, che potrebbero essere candidate per la rimozione. Ciò ha permesso di migliorare la qualità e l'efficacia del modello fattoriale. Nella figura 1, sono riportate le componenti principali.

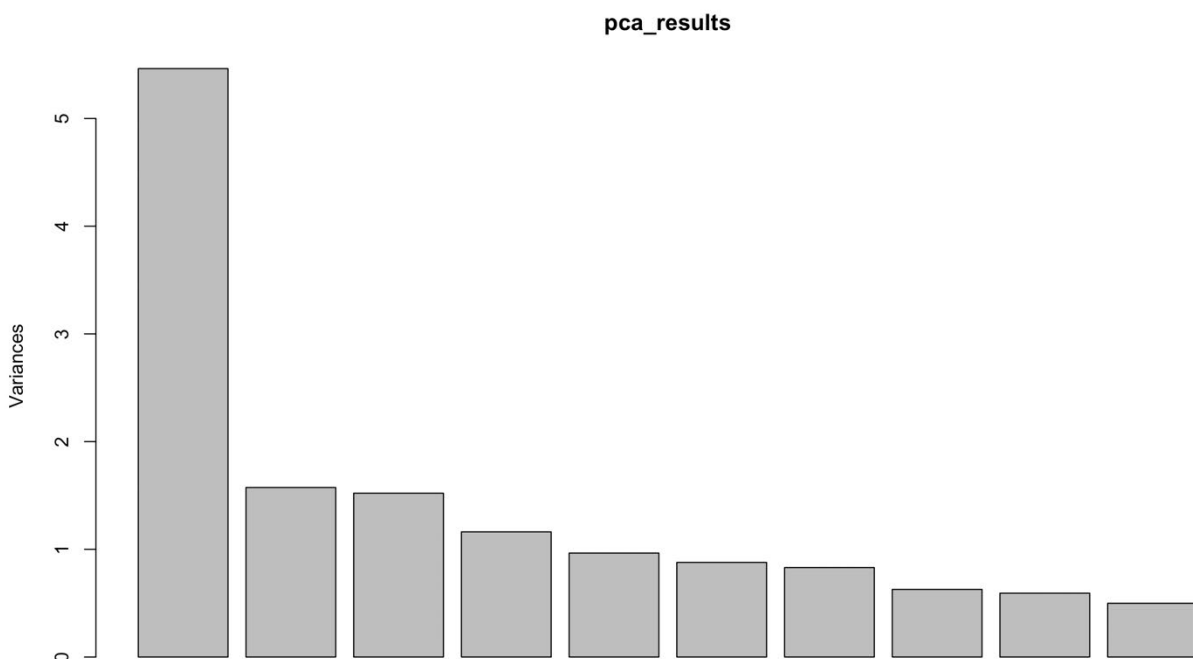


Figura 1

Dall'analisi delle componenti principali (PCA), si possono trarre alcune conclusioni sulla struttura dei dati e su come procedere con l'analisi fattoriale:

1. la prima componente principale (PC1) spiega una percentuale significativamente più alta della varianza totale (circa 34.15%) rispetto alle altre componenti; questo suggerisce che esiste un fattore dominante o una dimensione sottostante che influenza fortemente i dati;
2. le successive due componenti principali (PC2 e PC3) spiegano rispettivamente circa il 9.84% e il 9.51% della varianza; anche queste sono importanti, ma molto meno dominanti rispetto a PC1.

3. le altre componenti spiegano progressivamente minori proporzioni di varianza, indicando che sono meno significative per catturare la struttura sottostante dei dati.

In base ai risultati riportati dalla letteratura che ha guidato la costruzione e la prima validazione della *ETDC-S*, si è proceduto ad analizzare l'eventuale presenza di un modello a tre fattori che, in linea con quanto precedentemente esposto, sono identificati nelle dimensioni cognitiva, sociale ed emotiva. I risultati della *PCA*, peraltro, suggeriscono di valutare se un modello a tre fattori sia più appropriato, poiché le prime tre componenti insieme potrebbero spiegare almeno il 50% della varianza, il che potrebbe essere sufficiente per una rappresentazione semplificata dei dati.

L'analisi è stata condotta mediante il metodo dei minimi quadrati minimi residui ('minres'): questo metodo è particolarmente utile perché è meno sensibile a certi tipi di problemi nei dati, come la non normalità, rispetto ad altri metodi come quello della massima verosimiglianza. Il numero di fattori da estrarre è stato scelto in base al metodo grafico dello *scree plot* (Cattell, 1966) e al metodo dell'autovalore uguale o maggiore di 1 (Kaiser, 1974).

L'analisi fattoriale esplorativa rileva un modello a tre fattori, confermato anche dallo *scree plot* (Figura 2).

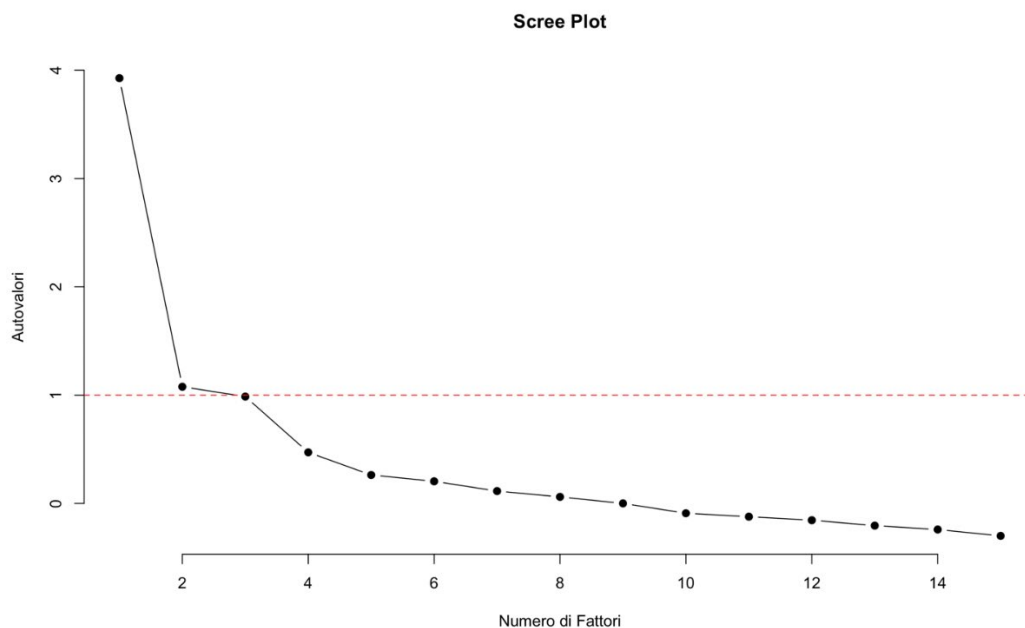


Figura 2

Osservando lo *scree plot*, si possono trarre alcune conclusioni importanti riguardo al numero di fattori da considerare per il modello: il grafico mostra un chiaro 'gomito' dopo il primo componente principale, che spiega una quantità significativamente maggiore della varianza rispetto agli altri componenti. Il declino è molto ripido tra il primo e il secondo componente e poi continua a essere meno pronunciato ma ancora deciso fino al terzo componente. Dopo il terzo componente, la pendenza della curva diventa molto più piatta, suggerendo che l'aggiunta di ulteriori fattori non contribuisce significativamente alla spiegazione della varianza totale nei dati. Sulla base di questa analisi, è giusto limitare il numero di fattori a tre. Pare che questi primi tre componenti spieghino la maggior parte della varianza nei dati, per cui l'aggiunta di fattori aggiuntivi oltre il terzo non sembra essere opportuna.

Il modello spiega nel complesso l'84,32% della varianza (Tabella 5) e le saturazioni sono comprese tra 0,890 e 0,109 (non esplicitato perché minore di 0,30) (Tabella 6).

Fattore	Autovalori		
	Totale	% di varianza spiegata	% cumulativa
1	3,926	55,27	55,27
2	1,091	15,16	70,43
3	0,989	13,89	84,32

Tabella 5: Varianza totale spiegata dal modello a tre fattori

Anche se l'autovalore del 'Fattore 3' (0,989) è appena sotto la soglia di 1,0, poiché il contesto teorico e le altre analisi suggeriscono che un terzo fattore è rilevante, sembra ragionevole mantenerlo, soprattutto perché pare contribuisca significativamente alla comprensione dei dati. La decisione di includere il terzo fattore con un autovalore leggermente inferiore a 1 dipende dal contesto di questa analisi fattoriale: in altre parole, le analisi esplorative qui svolte possono tollerare una leggera deviazione dal criterio di Kaiser in cambio di un'intuizione potenzialmente utile, perciò risulta giustificato mantenere quel terzo fattore.

N.	Item	Fattori		
		1	2	3
1	1. Considero le mie emozioni quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali.	-	-	-
2	2. Quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali controllo le emozioni come l'ansia e la paura.	-	-	-
3	3. Sono deciso/a a fare una scelta precisa sui miei studi e sul mio lavoro futuri.	0.724	-	-
4	4. Quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali sento di avere fiducia in me stesso/a.	0.502	-	-
5	5. Per prendere una decisione sul percorso formativo post-diploma che intraprenderò e sul mio futuro lavoro, chiedo consiglio alla mia famiglia.	-	-	0.372
6	6. Sono consapevole della decisione che devo prendere riguardo al percorso formativo post-diploma che intraprenderò per svolgere il lavoro per cui credo di essere portato/a.	0.860	-	-
7	7. Cerco informazioni sulle differenti alternative di studio post-diploma e di lavoro.	-	-	-
8	8. Quando sono nervoso/a dinanzi alla scelta del mio percorso formativo post-diploma e/o del mio futuro lavoro, so come tranquillizzarmi.	-	-	0.686
9	9. Valuto se le alternative di studio post-diploma e/o di lavoro sono adeguate alle mie capacità, interessi e valori.	0.625	-	-
10	10. Sento che la mia famiglia sostiene la mia scelta del percorso formativo che intraprenderò dopo gli esami di maturità per svolgere il lavoro per cui credo di essere portato/a.	-	-	0.566
11	11. Quando parlo con gli altri della scelta formativo-professionale che potrei fare prima o dopo avere conseguito il diploma, so giustificarla senza arrabbiarmi.	-	-	0.850
12	12. Prima di prendere una decisione sul mio percorso formativo post-diploma e sul mio futuro lavoro, innanzitutto mi informo.	-	-	0.528
13	13. So cambiare la mia decisione riguardante il mio percorso formativo post-diploma e il mio futuro lavoro, se mi rendo conto di essermi sbagliato/a.	-	0.710	-
14	14. Quando ho bisogno di aiuto nel prendere una decisione riguardante il mio futuro percorso formativo e/o il mio futuro lavoro ricorro al docente tutor della mia classe o a un altro docente della mia scuola che penso mi possa realmente orientare.	-	0.890	-
15	15. Quando ho bisogno di aiuto nel prendere una decisione riguardante il mio futuro percorso formativo e/o il mio futuro lavoro ricorro a una persona di fiducia esterna alla mia scuola e alla mia famiglia, che ha intrapreso il percorso formativo e/o svolge il lavoro per cui credo di essere portato/a.	-	0.351	-

Tabella 6: Matrice del modello relativa alla soluzione a tre fattori.

Il fatto che nella tabella 6 manchino diversi valori delle saturazioni relativi ai 15 *item* indica che questi particolari caricamenti sono considerati non significativi o molto bassi (<0,30) per il modello specifico trovato. In altre parole, i valori omessi

sono tipicamente vicini a zero, suggerendo che gli *item* correlativi a questi valori non hanno una correlazione forte o significativa con il fattore ad essi associato. In pratica, possono essere omessi per semplificare la visualizzazione e l'interpretazione dei risultati. I valori di saturazione omessi, quindi, indicano che l'influenza dei fattori correlativi sugli *item* specifici è trascurabile, rafforzando l'interpretazione che quei particolari *item* non contribuiscono in modo sostanziale alla varianza spiegata dai fattori correlativi. Ciò aiuta a interpretare meglio il modello, orientando l'attenzione sugli *item* che hanno maggiore impatto sui fattori identificati e facilitando la comprensione di quali *item* sono influenzati principalmente da quali fattori.

Esaminando le saturazioni degli *item* rispetto ai tre fattori e considerando le descrizioni delle dimensioni emotiva, cognitiva e sociale riportate nella tabella 3 del paragrafo 4.2, si possono fare alcune osservazioni dettagliate su come ciascun fattore incide sulle diverse aree di interesse dei 348 adolescenti che hanno compilato il *TMSF-P*.

Dimensione Emotiva:

- *Item* 4 (0.502 su Fattore 1) - Autonomia emotiva
- *Item* 11 (0.850 su Fattore 3) - Autonomia emotiva
- *Item* 8 (0.686 su Fattore 3) - Regolazione emotiva
- *Item* 5 (0.372 su Fattore 3) - Ruolo e sostegno effettivo ed affettivo della famiglia

Dimensione Cognitiva:

- *Item* 12 (0.528 su Fattore 3) - Pianificazione della decisione
- *Item* 13 (0.710 su Fattore 2) - Abilità di vita e benessere
- *Item* 3 (0.724 su Fattore 1) - Abilità di vita e benessere
- *Item* 9 (0.625 su Fattore 1) - Pianificazione della decisione

Dimensione Sociale:

- *Item* 10 (0.566 su Fattore 3) - Ruolo e sostegno effettivo ed affettivo della famiglia
- *Item* 14 (0.890 su Fattore 2) - Ruolo e sostegno dell'ambiente scolastico
- *Item* 15 (0.351 su Fattore 2) - Ruolo e sostegno dell'ambiente scolastico
- *Item* 6 (0.860 su Fattore 1) - Consapevolezza della scelta

Questo collegamento migliora la comprensione delle relazioni tra gli *item* del test e le dimensioni di interesse, permettendo di vedere più chiaramente quali aspetti di ogni dimensione sono maggiormente esplorati attraverso i fattori identificati. Le dimensioni cognitiva ed emotiva sembrano essere le più rilevanti e impattanti in termini di saturazione e distribuzione degli *item*, con una forte rappresentanza nel primo e nel secondo fattore. La dimensione sociale, pur essendo presente, mostra una connessione più limitata con meno *item* fortemente saturati, concentrati principalmente nel secondo e terzo fattore. Questo ci suggerisce che i fattori principali possono essere legati fortemente ai temi della decisione consapevole e dell'autoregolazione emotiva nel contesto delle scelte formative e professionali degli studenti, riflettendo l'attivazione delle abilità decisionali (dimensione cognitiva) e della capacità di gestire le emozioni (dimensione emotiva), con un minore ma significativo sostegno ambientale (dimensione sociale).

Poiché il valore complessivo di *Alpha* è pari a 0,81, si può affermare che la coerenza interna dell'intera scala è buona.

Dai dati della matrice di correlazione '*item*-totale' si può notare come ciascun *item* del test si correla positivamente con il totale dei punteggi. Una correlazione elevata indica che l'*item* contribuisce significativamente al punteggio totale, e viceversa. Gli *item* 6 ('Sono consapevole della decisione che devo prendere riguardo al percorso formativo post-diploma che intraprenderò per svolgere il lavoro per cui credo di essere portato/a'), 4 ('Quando penso che prima o dopo gli esami di maturità dovrò fare delle scelte formative e professionali sento di avere fiducia in me stesso/a') e 8 ('Quando sono nervoso/a dinanzi alla scelta del mio percorso formativo post-diploma e/o del mio futuro lavoro, so come tranquillizzarmi') hanno le correlazioni più alte, ancorché di per sé moderate, con il totale (circa 0,63), indicando che queste risposte hanno una certa influenza nel determinare il punteggio totale: ciò suggerisce che questi tre *item* sono piuttosto significativi per gli adolescenti nel contesto del test.

Tutti gli altri *item* (1-3, 5, 7, 9-15), che seguono con correlazioni ancora moderate ma più basse (da 0,434 a 0,573), contribuiscono meno al totale rispetto agli *item* 6, 4 e 8.

Nella Tabella 7 sono riportati i valori della correlazione *item*-totale e il coefficiente *Alpha*.

Item	Correlazione item-totale	Alpha di Cronbach
1	0,434	0,81
2	0,434	0,81
3	0,540	0,80
4	0,628	0,79
5	0,541	0,80
6	0,634	0,79
7	0,477	0,81
8	0,625	0,79
9	0,538	0,80
10	0,566	0,80
11	0,542	0,80
12	0,547	0,80
13	0,481	0,80
14	0,573	0,80
15	0,506	0,81

Tabella 7: Correlazione item-totale e coefficiente Alpha

Analisi Fattoriale Confermativa (CFA)

Dai risultati dell'Analisi Fattoriale Confermativa (CFA) condotta con il metodo di estrazione robusto MLM (*Maximum likelihood estimation with robust standard errors and a Satorra-Bentler scaled test statistic*) si evince un χ^2 con la correzione di Satorra-Bentler (Satorra e Bentler, 2001) pari a 251,043; il valore di *p-value* è prossimo allo 0 ($<0,0001$). Poiché il *p-value* è minore di 0,0001, attestando che ci sono differenze significative tra i modelli ipotizzati e i dati osservati, si può affermare che il modello trifattoriale non si adatta perfettamente ai dati secondo questo criterio statistico.

Per ottenere una visione più chiara e completa dell'adattamento del modello ai dati, insieme al Chi-quadrato con correzione di Satorra-Bentler si sono considerati anche altri indici *fit* ad esso alternativi, ovvero: l'indice RMSEA (*Root Means Square Error Approximation*), l'indice SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*) e gli indici incrementali CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker And Lewis Index*). I risultati sono riportati nella Tabella 8.

Chi-Square (Satorra e Bentler, 2001)	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
251,043, gdl 99 $p < 0,0001$	0,076	0,865	0,856	0,078

Tabella 8: Model fit della CFA condotta con il metodo MLM

L'indice RMSEA è risultato uguale a 0,076: si tratta di un valore che dimostra un accettabile adattamento del modello trifattoriale ai dati (Hu e Bentler, 1999).

L'indice SRMR, che secondo Hu e Bentler è quello più sensibile a cattive specificazioni del modello, ha presentato un valore inferiore a 0,08 (0,078): ciò conferma che il modello si adatta bene ai dati.

L'indice incrementale CFI ottenuto è 0,865: poiché questo valore è vicino a 1, si può affermare la bontà dell'adattamento del modello ai dati. L'altro indice incrementale, il TLI, è 0,856: questo ulteriore valore, essendo accettabile, conferma ancora una volta un buon adattamento del modello ai dati.

I risultati positivi complessivamente ottenuti in queste misure di adattamento suggeriscono che il modello trifattoriale è adeguato.

Discussione

Nel presente contributo, è stato descritto il processo di validazione italiana della *Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria* (ETDC-S), che presenta tre dimensioni della scelta formativo-professionale post-diploma: cognitiva, sociale ed emotiva. Nel test tradotto in lingua italiana, *Test Multidimensionale della Scelta Formativo-Professionale* (TMSF-P), si sono mantenuti i 15 *item* che costituiscono la versione validata in lingua spagnola, adattandoli in modo stringente al contesto culturale della scuola secondaria di secondo grado italiana. Ne è stata dunque analizzata la struttura fattoriale. L'analisi fattoriale esplorativa (EFA) ha consentito di ottenere un modello trifattoriale più stabile e preciso ottenendo una percentuale di varianza spiegata pari all'84,32%, valore che può essere considerato molto soddisfacente. Anche l'analisi degli autovalori ≥ 1 mette in evidenza la presenza di tre fattori.

Il modello trifattoriale sembra avere un adattamento 'accettabile' ai dati, ma non eccellente. Sebbene il test del chi-quadrato suggerisca un cattivo adattamento – questo test è molto sensibile alla dimensione del campione e può spesso indicare cattivi adattamenti anche per modelli ragionevoli, soprattutto con grandi campioni –, gli altri indici (RMSEA, CFI, TLI e SRMR) si trovano entro i limiti comunemente accettati per un buon *fit*.

Conclusioni

Il processo di validazione del *Test Multidimensionale della Scelta Formativo-Professionale (TMSF-P)* riflette uno sforzo rigoroso per adattare e affinare uno strumento di valutazione nel contesto culturale italiano, focalizzato su studenti di età compresa tra i 16 e i 18 anni. Considerati i risultati complessivi della validazione, compresa l'analisi fattoriale confermativa, e i diversi test di affidabilità, sembra che il *TMSF-P* sia uno strumento promettente per esplorare e supportare la presa di decisioni formative e professionali degli studenti italiani riconosciuti nel loro contesto socio-educativo.

Il *TMSF-P* è stato adeguatamente adattato per catturare le tre dimensioni fondamentali del processo decisionale – cognitiva, sociale ed emotiva – che sono state identificate come critiche nella letteratura sull'orientamento formativo-professionale e sulle decisioni educative. Gli indicatori di adattamento del modello come RMSEA, SRMR, CFI e TLI suggeriscono un buon adattamento del modello trifattoriale ai dati, suggerendo che esso rappresenta un'interpretazione valida delle risposte degli studenti.

Volendo fare un confronto tra i risultati disponibili della validazione spagnola dello strumento e quelli conseguiti con la sua validazione italiana, si può affermare che la coerenza interna degli *item* della versione italiana del test è poco migliore ($Alpha=0,81$) di quella degli *item* della versione spagnola ($Alpha=0,78$). La distribuzione del punteggio complessivo pare adeguata in entrambi i campioni, sebbene nel resoconto spagnolo non sia esplicitato il valore della curtosi per ogni *item*: perciò, si può dare per presupposto che entrambe le distribuzioni delle subscale contengano meno dati estremi rispetto a quanto ci si aspetterebbe in una distribuzione normale.

Quanto alla distribuzione dei carichi fattoriali connessi ai modelli estratti dalle due batterie di dati, si nota che nel modello a cinque fattori ricavato dalla ETDC-S non sono stati eliminati *item*, poiché i valori delle saturazioni sono tutti maggiori di 0,30; invece nel modello a tre fattori ottenuto dal *TMSF-P* non si sono considerati tre *item* a cui erano collegati solo carichi fattoriali minori di 0,30.

Dall'analisi delle correlazioni effettuate tra i fattori che costituiscono i due modelli ricavati nei due test e le dimensioni teoriche presupposte (cognitiva, sociale ed emotiva) cui afferiscono le risposte agli *item*, si evince che in entrambi i casi le più alte correlazioni risaltano tra la dimensione cognitiva e quella emotiva, con una prevalenza del cognitivo nella scala italiana e dell'emotivo in quella spagnola:

infatti, la maggiore varianza spiegata nel modello ricavato dal TMSF-P è divisa tra il primo (55,27%) e il secondo fattore (15,16%), dove si concentrano per lo più le più alte saturazioni relative agli *item* a carattere cognitivo-emotivo; analogamente, dei cinque fattori del modello ricavato dalla ETDC-S, che spiegano il 60,17% della varianza, il primo e il terzo (che rappresentano un solo modello perché in essi si concentrano quasi solo *item* afferenti alla dimensione emotiva) insieme spiegano il 26,43% della varianza e il secondo fattore che fa riferimento alla dimensione cognitiva spiega il 14,11% della varianza.

Non può effettuarsi un confronto tra le due validazioni sull'adattamento del modello ai dati, perché nel rapporto di validazione della versione spagnola non sono esplicitati i valori degli indici di adattamento del modello teorico ai dati (Álvarez, 2021, pp. 618-620).

Pur consapevoli dei limiti della presente ricerca, principalmente riconducibili alla natura non probabilistica del campione, a nostro avviso, i risultati emersi, considerati affidabili, giustificano sufficientemente l'utilizzo del TMSF-P nel contesto scolastico italiano, a fronte della mancanza di prove sperimentali analoghe nella validazione spagnola.

La rilevazione delle dimensioni cognitiva, sociale ed emotiva degli alunni di 16-18 anni può infatti fornire informazioni importanti riguardanti la loro capacità di scelta formativo-professionale, poiché, come evidenziato da diverse ricerche, tale capacità è correlata positivamente con «l'apprezzamento di sé» e negativamente con la «valutazione negativa di sé» (Di Fabio e Palazzeschi, 2012), con l'«ansia» (Germeijs et al., 2006), la «coscienziosità», l'«estroversione», l'«apertura mentale» (Bajwa et al., 2016) e la «piacevolezza» (El Othman et al., 2020); essa, inoltre, influenza positivamente l'«autoefficacia sociale percepita» (Pastorelli e Picconi, 2001) e la «qualità della vita» (Nota e Soresi, 2003) degli studenti. Studi futuri potrebbero replicare la validazione del TMSF-P su campioni ancora più ampi ed eterogenei e verificare la validità concorrente del test mediante strumenti validati aventi costrutti analoghi.

Oltre a queste osservazioni tecniche, si può aggiungere che il processo di validazione ha dimostrato l'importanza di utilizzare strumenti di valutazione che siano sensibili ai contesti culturali e linguistici dei destinatari. La traduzione e l'adattamento della scala non si sono limitati a un semplice 'cambio di lingua', ma hanno incluso l'adattamento delle espressioni e dei concetti per renderli rilevanti e comprensibili per gli studenti italiani, aumentando così la probabilità che il test riflettesse accuratamente le loro esperienze e percezioni.

Il processo di validazione, inoltre, ha anche evidenziato la necessità di disporre di strumenti di orientamento che supportino gli studenti nell'esplorare e comprendere le loro emozioni e motivazioni personali, oltre a fornire una guida cognitiva e sociale. Questo aspetto è fondamentale, perché il processo decisionale in ambito formativo-professionale non è solo una questione connessa alla valutazione razionale delle opzioni, ma anche un'occasione per esplorare le complessità emotive e sociali che queste decisioni comportano.

Da ultimo, la validazione del TMSF-P aggiunge un importante strumento al campo dell'orientamento formativo-professionale in Italia, offrendo soprattutto ai docenti-tutor e agli orientatori una risorsa basata su evidenze, utile per supportare gli studenti nelle scelte critiche che definiscono il loro percorso formativo e professionale futuro. L'approfondimento statistico del TMSF-P dimostra che il processo implicato nella scelta formativo-professionale degli adolescenti è multidimensionale e comprende aspetti di auto-preparazione e pianificazione, autoregolazione emotiva e consapevolezza, così come il supporto esterno. Il modello suggerisce che un approccio olistico all'orientamento, che include il rafforzamento delle capacità personali di pianificazione e valutazione critica, la promozione di una maggiore autoregolazione e consapevolezza, nonché il rafforzamento delle reti di supporto, potrebbe essere particolarmente efficace. I docenti-tutor delle scuole secondarie di secondo grado che si occupano di aiutare gli studenti nella costruzione del loro progetto di vita professionale devono quindi assegnare grande importanza all'integrazione di queste dimensioni nei loro programmi di orientamento, per supportare al meglio gli adolescenti nelle loro transizioni formative e/o professionali.

Nello specifico, i docenti-tutor possono utilizzare il TMSF-P per monitorare la scelta formativo-professionale degli studenti, nonché le sue dimensioni, sia nel lungo periodo (per esempio, dal 3° al 5° anno degli studi liceali), sia in un tempo più breve in cui si svolgono attività di orientamento alla scelta formativa e/o professionale post-diploma. I PCTO sono occasioni ideali per applicare il TMSF-P, come i moduli di orientamento di 30 ore, comprese le ore di didattica orientativa utili per affinare la capacità decisionale degli studenti mentre 'guardano al loro futuro professionale' attraverso i contenuti delle discipline curriculari progettati in modo strategico e prospettico. I docenti-tutor, per avere una visione più ampia della capacità di scegliere dei loro studenti, possono utilizzare il TMSF-P insieme al QSD-*Questionario degli Stili Decisionali* (Magnano e Costantino, 2013), con cui

si possono valutare i fattori decisori ricorrenti (dubbiosità, procrastinazione, delega, *no problem*) nelle scelte degli studenti.

Oltre al TMSF-P e al QSD che valutano la capacità decisionale degli studenti nei suoi aspetti tipici, il docente-tutor può utilizzare anche altri strumenti che valutano altre competenze trasversali che influenzano la capacità di scegliere il proprio percorso formativo-professionale futuro in modo consapevole e responsabile: per esempio, il GSE - *Test dell'Autoefficacia Generale Percepita* (Scwharzer, 1993) che valuta l'autoefficacia generale percepita; il DS - *Differenziale Semantico per la valutazione del sé attuale* (Di Nuovo e Magnano, 2013), con cui si possono identificare tre importanti fattori (Energia o Dinamicità, Affettività positiva e Stabilità emotiva) dell'immagine di sé; ed il QAP - *Questionario dell'Adattabilità Professionale* (Savickas e Porfeli, 2012; Margottini, 2019, p. 315), che, pensato per l'orientamento e lo sviluppo professionale inteso come capacità adattiva utile a costruire una propria identità professionale e far fronte alle transizioni, permette di valutare quattro fattori (F1 - Attenzione allo sviluppo professionale; F2 - Controllo sullo sviluppo professionale; F3 - Curiosità riguardo il miglioramento professionale; F4 - Fiducia in sé stessi per lo sviluppo professionale).

Il docente-tutor che vuole orientare i suoi alunni ha bisogno di una formazione tecnica di carattere pratico che gli permetta di selezionare e applicare correttamente i predetti strumenti ed altri strumenti alla sua portata con cui esplorare la situazione personale di ogni studente, e gli consenta al contempo di interpretare con cautela i dati oggettivi raccolti nelle situazioni concrete in cui versano gli studenti e di stabilire con loro una relazione orientativa costruttiva nel contesto dei colloqui di orientamento.

ALESSANDRO DI VITA
University of Palermo

CAROLINA UGARTE ARTAL
University of Navarra

Bibliografia

- Abdinoor N.M., Ibrahim N.B. (2019), *Evaluating self-concept, career decision-making self-efficacy and parental support as predictors career maturity of senior secondary students from low-income environment*, in *European Journal of Education Studies*, VI, 7, pp. 480-490.
- Abu Haman F., Du Plooy H., Marinaro F., Rubini S., Tokat T., Zene M., Sartori R. (2024), *Career Decidedness Scale: Validazione della Versione Italiana*, *Counseling*, XVII, 1, pp. 118-124.
- Álvarez-Justel J. (2019), *Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato*, in *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, XXX, 3, pp. 153-167.
- Álvarez-Justel J. (2021), *Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S)*, in *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, IXX, 55, pp. 605-624.
- Álvarez-Justel J., Pérez-Escoda N. (2020), *La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones*, in *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 323-324, pp. 50-56.
- Bajwa R.S., Batool I., Asma M., Ali H., Ajmal A. (2016), *Personality traits and decision-making styles among university students (Pakistan)*, in *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, XIV, 1, pp. 38-41.
- Carbonero Martín M.A., Merino Tejedor E. (2003), *La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento*, in *Revista de Psicodidáctica*, XIV, pp. 99-114.
- Cattell R.B. (1966), *The scree test for the number of factors*, in *Multivariate behavioral research*, I, 2, pp. 245-276.
- Chartrand J.M., Robbins S., Morrill, W., Boggs K. (1990), *Development and Validation of the Career Factors Inventory*, in *Journal of Counseling Psychology*, XXXVII, 4, pp. 491-501.
- Chiosso G., Poggi A., Vittadini G. (2021), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Comitato Etico dell'Università degli Studi di Palermo (2024), *Parere 192 del 25/01/2024*, protocollo 3893. Palermo: UNIPA.
- Decreto di Approvazione del 22 dicembre 2022 – *Linee guida per l'orientamento*, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU. (<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>, consultato in data 28/06/2024).
- Di Fabio A., Palazzeschi L. (2010), *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: proprietà psicometriche nel contesto*, in *Counseling*, III, pp. 351-364.
- Di Fabio A., Palazzeschi L. (2012), *Incremental variance of the core self-evaluation construct compared to fluid intelligence and personality traits in aspects of decision-making*, in *Personality and Individual Differences*, LIII, 3, pp. 196-201.
- Di Nuovo S., Magnano P. (2013), *Immagine di sé*. In S. Di Nuovo, P. Magnano (Eds.). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 41-63). Trento: Erickson.
- Di Vita A. (2019), *Dal liceo all'università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti*, in *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVII, 3, pp. 4-52.
- Di Vita A. (2023), *Promuovere le character skills degli studenti liceali aiutandoli a costruire il loro progetto di vita professionale*, in *Lifelong Lifewilde Learning*, XX, 43, pp. 170-185.
- Di Vita A. (Ed.) (2022), *Orientare nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro promuovendo le character skills*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Vita A., Zanniello G. (2020), *La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza*, in P. Lucisano (Ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 73-81). Brescia: Pensa MultiMedia.
- Eberhardt W., Buine de Bruin W., Strough J. (2019), *Age differences in financial decision-making: The benefits of more experience and less negative emotions*, in *Journal of Behavioral Decision Making*, XXXII, 1, pp. 79-93.
- El Othman R., El Othman R., Hallit R., Obeid S., Hallit S. (2020), *Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in Lebanese universities medical students*, in *BMC Psychology*, VIII, 1, pp. 1-14.
- Ercolani A.P., Perugini M. (1997), *La misura in psicologia: Introduzione ai test psicologici*. Milano: LfED.
- Field Z., Miles J., Field A. (2012), *Discovering statistics using R*. New York: Sage.
- Fouad N.A., Kim S., Ghosh A., Chang W., Figueiredo C. (2016), *Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States*, in *Journal of Career Assessment*, XXIV, 1, pp. 197-212.
- Gati I., Krausz M., Osipow S.H. (1996), *A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making*. *Journal of Counseling Psychology*, XLIII, 4, pp. 510-526.
- Germeijs V., Verschueren K., Soenens B. (2006), *Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety*, in *Journal of Counseling Psychology*, LIII, 4, pp. 397-410.

- Gomes Cordeiro P.M. (2015), *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. Doctoral Dissertation: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/47431/1/Tese%20Pedro%20Cordeiro.pdf>
- Goshing C.J., Caparos S., Moutier S. (2020), *The interplay between the importance of a decision and emotion in decision-making*, in *Cognition & Emotion*, XXXIV, 6, pp. 1260-1270.
- Hadi F. (2017), *Effect of emotional intelligence on investment decision making with a moderating role of financial Literaty*, in *Business Review*, XVI, 2, pp. 53-62.
- Hendricks M.A., Buchanan T.W. (2016), *Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation*, in *Cognition & Emotion*, XXX, pp. 912-924.
- Hirschi A., & Herrmann A. (2013), *Assessing difficulties in career decision making among Swiss adolescents with the German My Vocational Situation Scale*, in *Swiss Journal of Psychology*, LXXII, 1, pp. 33-42.
- Hu L.T., Bentler P.M. (1999), *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, VI, 1, pp. 1-55.
- Kaiser H.F. (1974), *An index of factorial simplicity*, in *Psychometrika*, XXXIX, 1, pp. 31-36.
- Keelin T., Schoemaker P., Spetzler C. (2019), *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Palo Alto CA: Decision Education Foundation.
- Kim S., Ahn T., Fouad N. (2016), *Family Influence on Korean Students' Career Decisions: A Social Cognitive Perspective*, in *Journal of Career Assessment*, XXIV, 3, pp. 513-526.
- Kline R.B. (2016), *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Krumboltz J.D. (1996), *A social learning theory of career counseling*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Lent R.W., Brown S.D. (2019), *Social cognitive career theory at 25: Empirical status on the interest, choice, and performance models*, in *Journal of Vocational Behavior*, CXV, pp. 1-14.
- Lent R.W., Brown S.D. (2020), *Career decision-making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice*, in *Journal of Vocational Behavior*, CXX, 103448.
- Lerner J.S., Li Y., Valdesolo P., Kassam K. (2014), *Emotion and Decision-Making*, in *Annual Review of Psychology*, LXVI, 1, pp. 799-823.
- Lim S.A., You S. (2019), *Long-term effect of parents' support on adolescent career maturity*, in *Journal of Career Development*, XLVI, 1, pp. 48-61.
- Lo Presti A., Drammis L. (2012), *Un contributo alla validazione italiana del Career Factors Inventory*, in *Counseling*, V, 2, pp. 217-231.
- López E., Pérez Escoda N., Alegre A. (2018), *Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia*, in *Revista de Investigación Educativa*, XXXVI, 1, pp. 57-73.
- Lounsbury J.W., Tatum H.E., Chambers W., Owens K.S., Gibson L.W. (1999) *An investigation of career decidedness in relation to "Big Five" personality constructs and life satisfaction*, in *College Student Journal*, XXXIII, 4, pp. 646-646.
- Magnano P., Costantino V. (2013), *Stili decisionali*, in S. Di Nuovo, P. Magnano (Eds.). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*, Trento: Erickson, pp. 95-105.
- Manuti A., Giancaspro M.L. (2019), *Il ruolo dei modelli familiari nelle scelte di carriera nella transizione scuola-università-mondo del lavoro: uno studio sugli studenti di scuola secondaria superiore*, in *Counseling*, XII, 2, pp. 1-7.
- Margottini M. (2019), *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro*, in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XVII, 1, pp. 309-322.
- Nelson N., Malkoc, S.A., Shiv B. (2018), *Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure*, in *Journal of Behavioral Decision Making*, XXXI, pp. 40-51.
- Nota L., Soresi S. (2003), *Abilità sociali e qualità della vita. La mia vita da studente - versione 15-19 anni*, in id., *Clipper. Portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni*. Firenze: Giunti.
- Nunnally J.C., Bernstein I.H. (1994), *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Olle C.D., Fouad N.A. (2015), *Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students*, in *Journal of Career Assessment*, XXIII, 4, pp. 533-544.
- Oppenheimer D.M., Evan K. (2015), *Information processing as a paradigm for decision-making*, in *Annual Review of Psychology*, LXVI, pp. 227-289.
- Pastorelli C., Picconi L. (2001), *Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita*, in G.V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia* (pp. 87-104). Trento: Erickson.
- Santos A., Wang W., Lewis J. (2018), *Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy*, in *Journal of Vocational Behavior*, CVII, 1, pp. 295-309.
- Satorra A., Bentler P.M. (2001), *A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis*, in *Psychometrika*, LXVI, 4, pp. 507-514.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012), *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, in *Journal of vocational behavior*, LXXX, 3, pp. 661-673.
- Schwarzer R. (1993), *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.

- Slaten C., Baskin T.W. (2014), *Examining the Impact of Peer and Family Belong Ingnesson the Career Decision-Making Difficulties of Young Adults*, in *Journal of Career Assessment*, XXII, 1, pp. 59-74.
- Sleeman D.J., Coulon D.E. (2017), *Encouraging Prosocial Decisions: The Role of Fairness salience and uncertainty*, in *Journal of Behavioral Decision Making*, XXX, 2, pp. 502-515.
- Wichary S., Mata R., Rierkamp J. (2016), *Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process*, in *Journal of Behavioral Decision Making*, IXXX, 5, pp. 5-16.
- Young G., Suri G. (2020), *Emotion regulation choices: a board examination of external factors*, in *Cognition & Emotion*, XXXIV, 2, pp. 242-261.

RECENSIONI

G.A. Toto, *Verso 1 Meta. Traiettorie di Pedagogia Sperimentale. Ricerca empirica per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2024.

Dall'invenzione dell'antico libro al tablet, la storia ci insegna che ogni tecnologia emergente ci permette «l'accesso a un altro mondo», come sostiene Andrea Colamedici (p.92), uno degli autori di *Verso 1 Meta*, volume a cura di Giusi Antonia Toto, professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Foggia. E proprio la lettura di questo volume ci fa solcare il *mare magnum* del futuro: il Metaverso, un universo parallelo, un luogo dove le leggi della fisica si mescolano con la creatività umana, dando vita a esperienze uniche e immersive. Ombra digitale del nostro mondo, che ne riproduce le forme e le dinamiche, nel Metaverso il reale e il virtuale si intrecciano in un'unica trama, creando un'esperienza verosimile che sfuma i confini tra i due mondi.

Gli autori, nel descrivere il Metaverso e le sue potenzialità, aprono la porta a una serie di possibili applicazioni pedagogiche. L'idea è quella di un 'gemello digitale' di un oggetto fisico, ricco di dati e informazioni, che suggerisce nuove modalità di apprendimento esperienziale e di *problem solving*. In questi ambienti di apprendimento immersivi, gli studenti potrebbero, secondo gli autori, interagire con modelli virtuali di fenomeni naturali o di oggetti storici, o, ancora, sperimentare attivamente, acquisendo «conoscenze e competenze scientifiche in modo pratico e coinvolgente» per dirla alla Guarini (p. 49), uno degli autori.

Il volume a cura di Toto offre un contributo prezioso al dibattito sulle nuove tecnologie educative, con una riflessione critica ed

equilibrata sulle risorse e sui limiti del Metaverso. Attraverso un approccio multidisciplinare e un'esposizione lineare, gli autori ci offrono una visione completa e aggiornata di questo nuovo universo digitale, analizzando le sue implicazioni pedagogiche, psicologiche, sociali ed etiche, coniugando una solida base teorica con esempi pratici e casi di studio.

Il futuro dell'insegnamento appare, così, dinanzi ad una svolta epocale: attraverso l'uso di visori 3D, si possono vivere esperienze virtuali, incontrare altri utenti, esplorare angoli della terra solo studiati sui libri, visitare musei e ripercorrere eventi storici. Senza dimenticare la possibilità di creare *avatar*, con cui la propria immagine reale viene modificata fornendo la migliore idea che si ha di sé stessi, attraverso caratteristiche estetiche idealizzate, ma con una conseguente alterazione dei processi cognitivi e sociali del soggetto. Il Metaverso, insomma, può influenzare la percezione di sé e degli altri, offrendo nuove possibilità di sperimentazione e costruzione di identità multiple, nella speranza, però, che gli studenti non perdano mai il contatto con la realtà «confondendo e sovrapponendo le due realtà e le interazioni sociali ad esse connesse», ci avvertono Baldini e Lavanga (p.97).

L'*Hackathon*, presentato come strumento didattico innovativo, è solo uno degli esempi forniti di come il nuovo universo digitale possa stimolare la creatività, la collaborazione, l'apprendimento attivo degli studenti. Infatti, la sperimentazione di modelli misti di *hackathon*, come quella condotta dall'Università di Foggia, dimostra l'importanza di promuovere la partecipazione e l'inclusività in contesti di apprendimento e innovazione tecnologica.

Nuove tecnologie digitali incluse nel Metaverso, come i *Big Data*, la Realtà virtuale, la Realtà Aumentata e l'Intelligenza Artificiale, possono permettere, tramite ambienti virtuali immersivi e collaborativi, persino l'acquisizione delle *soft skills* e l'applicazione delle conoscenze. Secondo le ricerche degli autori, anche la didattica inclusiva può trarne benefici: grazie alla personalizzazione delle esperienze di apprendimento, il Metaverso può favorire l'integrazione e valorizzare le diversità, offrendo nuove opportunità di partecipazione e coinvolgimento.

Il libro non trascura le sfide e le criticità legate all'utilizzo del Metaverso in ambito educativo, affrontando temi cruciali come la *privacy*, la sicurezza dei dati e il rischio di dipendenza digitale, sottolineando l'importanza di proteggere gli utenti, soprattutto i minori. Senza tralasciare i fenomeni del cyberbullismo e del *cyberstalking*, per la cui prevenzione è sottolineata la necessità di sviluppare strumenti e strategie.

Siamo, allora, realmente invitati a riflettere sul futuro dell'educazione e sul ruolo che le tecnologie digitali giocheranno in questo processo in cui sono coinvolti docenti, ricercatori, *policy maker* e chiunque sia interessato a comprendere le trasformazioni in atto nella società digitale.

L'interconnessione tra universo sensibile e Metaverso digitale, insomma, è resa possibile dalla condivisione di valori e dalla promessa di un'interazione umana sempre più immersiva che supera i limiti dello spazio fisico.

In un futuro prossimo il Metaverso, secondo gli autori, rivoluzionerà profondamente il modo in cui viviamo e lavoriamo, offrendo nuove opportunità di collaborazione in ambienti virtuali, aumentati o ibridi. Aziende, scuole e università sono chiamate ad una trasformazione radicale, che richiede lo sviluppo di strategie incentrate sulla responsabilità e sulla sostenibilità. Un ruolo formativo che, tuttavia, non sempre nel recente passato le istituzioni sono state in grado di ricoprire.

DOMENICO LORUSSO
University of Foggia