

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

RICERCA



10
GIUGNO
2018

“Beatrice tutta ne l’etterne rote
fissa con li occhi stava”

[PARADISO, I, 64-66]

**SCOMMETTERE
SULLA MATEMATICA**

**SCUOLA: TORNARE
AL “PRE-POLITICO”**

**ARGOMENTI ANTISCETTICI
ANTICHI E MODERNI**

**IL LOGOS NARRATIVO
DELL’ESPERIENZA UMANA**

L’ISOLA DI LAPUTA PUÒ VOLARE?

NUOVA SECONDARIA RICERCA

10 giugno
2018



*Il Chiostro maggiore
della sede universitaria
di Sant'Agostino,
Bergamo*

DOSSIER

Epistemologie ed epistemologia della ricerca educativa e pedagogica. Prospettive a confronto

Il conferenza della ricerca educativa e pedagogica

(Dipartimento di Scienze umane e sociali, 4-5 dicembre 2017 - Università di Bergamo)

Saluti istituzionali

Michele Corsi, *La pedagogia italiana e la Conferenza di Scienze della formazione tra presente e futuro*, pp. 1-6

Keynote Speech

“Scienze dell’educazione” e/o “scienze pedagogiche”?

Una prospettiva straniera

Harry Daniels, *Vygotsky: between socio-cultural relativism and historical materialism. From a psychological to a pedagogical perspective*, pp. 7-13

Una prospettiva italiana

Giuseppe Bertagna, *Le «scienze dell'educazione e/o della formazione» e la «pedagogia come scienza». Una prospettiva epistemologica italiana*, pp. 13-26

Prima sessione

Pedagogia e didattica: interdipendenze e intersezioni

Introduzioni

Massimo Baldacci, *L'interdipendenza di pedagogia e didattica*, pp. 27-29

Salvatore Colazzo, *Pedagogia e didattica Interdipendenze ed intersezioni*, pp. 30-33

Interventi

Rita Fadda, *Dal "normativismo" e dalla ricerca di "statuti" ad una pedagogia come soggetto attivo di analisi epistemologica*, pp. 34-38

Isabella Loiodice, *Pedagogia e didattica "al servizio" dell'educazione*, pp. 39-41

Alessandro Mariani, *Pedagogia e didattica: due aree disciplinari incrociate, integrate, collaborative*, pp. 42-44

Loredana Perla, *Pedagogia e didattica: ridefinizioni di un rapporto*, pp. 44-48

Maurizio Sibilio, *Pedagogia e didattica: analisi e sintesi*, pp. 48-51

Seconda sessione

Attualità ed inattualità epistemologica dei SSD di area pedagogica

Introduzioni

Giuseppe Elia, *Matrici storico-culturali e processi di innovazione del sapere pedagogico*, pp. 52-55

Giuliana Sandrone, *Attualità ed inattualità epistemologica dei SSD di area pedagogica. Una risposta su due livelli*, pp. 55-58

Interventi

Gaetano Bonetta, *Dalla "Storia della pedagogia" alla "Storia della formatività"*, pp. 59-65

Maurizio Fabbri, *Dalla filosofia dell'educazione alla Pedagogia sperimentale: unico raggruppamento, medesima area di ricerca?*, pp. 65-67

Paolo Levrero, *La dimensione scientifica della ricerca pedagogica. Attualità e inattualità di una fondazione epistemologica in pedagogia*, pp. 68-72

Tiziana Pironi, *La prospettiva di M/Ped-02*, pp. 72-75

Giuseppe Spadafora, *Possibili nuovi scenari epistemologici della ricerca educativa. L'inevitabile relazione pedagogia-didattica-valutazione*, pp. 76-83

Terza sessione

Le intersezioni tra le ricerche pedagogiche e didattiche

Introduzioni

Loretta Fabbri, *L'approccio trasformativo e transdisciplinare alla ricerca educativa*, pp. 84-87

Interventi

Antonia Criscenti, *La pedagogia e la storia, tra specificazioni settoriali e intersezioni della ricerca*, pp. 88-92

Enrique Garcia, *La transdisciplinarietà come risposta alle complessità pedagogiche e didattiche*, pp. 92-97

Teresa Grange, *Educabilità, confluenza primaria delle ricerche pedagogiche e didattiche*, pp. 98-101

Paolina Mulè, *La centralità del soggetto educandus*, pp. 101-106

Roberto Trincherò, *Mixed-method. Per una scuola "in ricerca"*, pp. 106-110

Renata Viganò, *Ricerche pedagogiche e didattiche: distinguere senza separare, per una responsabilità comune*, pp. 110-114

Quarta sessione

Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico: tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà

Introduzioni

Paolo Federighi, *Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa*, pp. 115-122

Lucia Chiappetta Cajola, *La formazione alla ricerca educativa e pedagogica nei processi culturali e sociali*, pp. 123-132

Interventi

Giuditta Alessandrini, *Riflessioni in merito al ripensamento del ruolo del dottorato di fronte agli scenari di industry 4.0 ed ai fabbisogni formativi relativi alle nuove sfide del mercato del lavoro*, pp. 133-137

Olga Rossi Cassottana, *Il Dottorato quale 'banco di prova' di una rinnovata consapevolezza della pedagogia, della sua storia fondativa e delle metodologie didattiche*, pp. 138-142

Maria Luisa Iavarone, *L'innovazione nella formazione dottorale italiana*, pp. 143-146

Maria Grazia Riva, *La 'quieta' rivoluzione del Dottorato*, pp. 146-152

Maria Tomarchio, *Praticabilità e accessibilità, indicatori-chiave di una pedagogia non convergente*, pp. 152-155

Quarta sessione

Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico: tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà

INTRODUZIONI

1. Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa

Paolo Federighi

I diversi modelli di Corso di dottorato sono analizzati al fine di valutarne la coerenza rispetto alla definizione di un modello di Corso dedicato alla ricerca in ambito pedagogico. L'obiettivo è identificato in un modello che combini tre obiettivi: ricerca avanzata, costruzione di nuove professionalità educative, stretto rapporto con la domanda sociale di formazione. La qualità dei progetti è vista innanzitutto nelle scelte relative alla gestione dei processi di supervisione e mentoring dei dottorandi, alla internazionalizzazione ed alla interdisciplinarietà.

The different PhD programs are analyzed in order to evaluate their consistency with respect to the definition of a course model devoted to research in the pedagogical field. The objective is identified in a model that combines three objectives: advanced research, construction of new professional profiles, close relationship with the social demand for education and training. The quality is analyzed in relation to the models of supervision and mentoring of the PhD students, internationalization and interdisciplinarity.

1. Il dottorato come oggetto di ricerca della pedagogia

Nel corso degli ultimi decenni è cresciuta l'attenzione della ricerca e degli studiosi in

generale verso il dottorato come nuova articolazione del sistema formativo. Istituzioni internazionali, Governi nazionali e regionali, grandi Fondazioni, Centri di ricerca hanno prodotto una mole crescente di ricerche, studi e raccomandazioni. I dottorati sono divenuti oggetto di indagine e riflessione per le funzioni svolte, i modelli organizzativi, i dispositivi didattici adottati. A partire dalla Dichiarazione congiunta e dal Comunicato del Consiglio dei ministri UE con cui è stato avviato nel giugno del 1999 il “processo di Bologna”, seguito poi dal Comunicato di Berlino del 2003 e dai Descrittori di Dublino del 2004, i corsi di dottorato sono stati sottoposti ad una crescente attenzione e ad una progressiva definizione di standard e descrittori comuni. Riviste internazionali hanno iniziato a pubblicare analisi e valutazioni sugli ultimi 50 anni di vita dei dottorati e sui prodotti scientifici realizzati testimoniando il peso di questa articolazione del sistema formativo nella ricerca e nelle politiche (Jones, 2013).

Le ragioni della crescente attenzione sono state individuate (ad es. Kehm¹ e Oecd² del 2010 e del 2014) in tre principali fattori: la massificazione degli accessi ai dottorati, la professionalizzazione dei percorsi formativi di dottorato e lo sviluppo di vari sistemi di garanzia della qualità. In effetti, nei paesi Oecd il numero dei dottori di ricerca aumenta costantemente (4% per anno). Il tasso di

¹ B.M. Kehm, *Doctoral education in Europe and North America. A comparative analysis*, in U. Teichler (ed.) *The Formative Years of Scholars. Wenner-Gren International Series*, 83, Portland Press, London, 2006.

² OECD, *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. OECD Publishing Paris, 2010; OECD, *Who Are the Doctorate Holders and Where Do eir Quali cations Lead em?*, *Education Indicators in Focus* 25. OECD Publishing, Paris 2014.

occupazione dei dottori è al di sopra del 90% ed in alcuni paesi raggiunge il 99%. I dati relativi all'Italia sono tendenzialmente in linea con quelli di altri paesi (Istat). Per le scienze dell'educazione va però tenuto conto che, a fronte di un numero di iscritti ai corsi di ambito pedagogico pari al 10% del totale, una percentuale molto inferiore ha accesso ai corsi di dottorato³, «the number of doctoral degree holders in the majority of Oecd countries is significantly higher in natural sciences than in humanities»⁴.

2. Le funzioni del dottorato: ricerca, formazione, terza missione

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. 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 ” e precisano che: il termine “professionale” è utilizzato in senso lato, in relazione a quegli attributi rilevanti in funzione di un lavoro o una attività che comporta l'applicazione di apprendimenti complessi.

Come conclude uno studio comparativo svolto nei paesi Oecd, le competenze di ricerca acquisite nei dottorati 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»⁵. Questo fenomeno si è riflesso 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. Nella stessa Università si possono trovare i seguenti corsi per

Doctor of Philosophy in Education:

- Curriculum and Teaching
- E-Learning
- Early Childhood Education
- Educational Leadership
- English Second Language
- Global Training and Development
- Instructional Leadership
- International Education
- Leadership in Higher Education
- Organizational Leadership
- Special Education

Questa varietà di opportunità e di campi di ricerca probabilmente non è praticabile nel sistema italiano. Tuttavia questo caso testimonia una risposta al profondo mutamento che ha interessato il mondo delle professioni i cui contenuti sono supportati dalla ricerca educativa. La segmentazione tradizionale delle professioni educative era articolata su due livelli principali: operativo (ricercatori, docenti e formatori) e manageriale (dirigenti del sistema educativo). A questi, secondo lo studio comparativo svolto da Drudy e altri⁶ se ne sono aggiunti altri anche dotati di funzioni strategiche: «Researchers; Ministry and Teacher Education agency professionals; researchers in independent research and developmental institutes; Research and Development positions in the administration of Education at national or municipal levels, National Board of Education,

³ S. Drudy, L. Gunnerson, A. Gilpin, *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*, Universidad de Deusto, Bilbao 2009.

⁴ OECD, *Who Are the Doctorate Holders and Where Do eir Quali cations Lead em?*, *Education Indicators in Focus 25*, cit..

© Nuova Secondaria - n. 10, giugno 2018- Anno XXXV - ISSN 1828-4582

⁵ OECD, *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*, OECD Publishing, Paris, 2012.

⁶ S. Drudy, L. Gunnerson, A. Gilpin, *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*, cit., p. 32.

Regional Developmental Centres, Quality Assurance Agencies; senior posts in curriculum development; School headships; Leadership and management, business».

A tale processo di arricchimento dei livelli e dei ruoli delle professioni educative si è aggiunto uno ulteriore più pervasivo. Ci riferiamo al crescente peso all'interno delle organizzazioni di ogni tipo dei processi di produzione endogena delle conoscenze.

Il nuovo ruolo degli addetti non è più limitato alla applicazione di conoscenze possedute o acquisite altrove. Tutti gli addetti, seppur in misura diversa, partecipano ai processi di creazione di nuove conoscenze di prodotto, processo, organizzazione e mercato. Questo fa sì che nelle organizzazioni si vengano a delineare posizioni lavorative cui compete il ruolo di favorire i processi di produzione e condivisione di nuove conoscenze. Si vengono così a delineare figure professionali inedite con crescenti funzioni legate alla ricerca educativa. La loro professionalizzazione richiede percorsi di alta formazione.

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 pratiche⁷. 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).

3. Proliferazione di modelli e orientamento selettivo delle politiche

La forza delle molteplici culture educative presenti nelle Università ha caratterizzato le risposte offerte alla crescente domanda di formazione e professionalizzazione rivolta ai dottorati. In uno studio comparativo del 2006⁸ si

⁷ M. Elmgren, E. Forsberg, Lindberg-Sand, Åsa, A. Sonesson, *The formation of doctoral education*, Lund University Publication, Lund, 2016, p. 14.

⁸ J. Huisman, R. Naidoo, *The professional doctorate: From Anglo-Saxon to European challenges*, «Higher Education Management and Policy», 18 (2006), II, pp. 1-13.

individuavano modelli di dottorato. Nel 2018⁹ un analogo studio i modelli sono arrivati a 9. I modelli rilevati nel 2006 erano i seguenti:

- a. *Il dottorato tradizionale*, con le sue radici nelle università medievali europee, che si basa su un progetto di ricerca individuale supervisionato ed esaminato attraverso una tesi finale, da cui si attende un contributo originale alla conoscenza.
- b. *Il dottorato di ricerca basato sulla produzione di pubblicazioni*, che comporta l'impegno nello svolgimento di un progetto di ricerca condotto sotto la supervisione di un tutor e valutato sulla base di una serie di articoli accademici sottoposti a peer review già pubblicati o accettati per la pubblicazione, solitamente accompagnati da una introduzione generale e dalle conclusioni¹⁰. Questo modello include la formazione allo svolgimento di attività di ricerca.
- c. *Dottorati professionali e work based*. Il campo di studio è costituito da una disciplina professionale, piuttosto che da una disciplina accademica. Sebbene il processo educativo sia basato sulla ricerca, l'attenzione è normalmente più concentrata sull'applicazione delle conoscenze nella pratica professionale dello studente, visto come operatore riflessivo¹¹. *Dottorati practice-based*. Per Park¹², questo modello è: ... basato su un progetto di ricerca supervisionato il cui l'output è costituito sia da un testo scritto, un portfolio di prodotti artistici (per l'arte e il design), uno o più pezzi di performance (per studi teatrali o musicali). Nel 2018 si sono aggiunte ulteriori classi:
- d. Il *Taught Doctorate* che consiste in un curriculum fisso i cui risultati in termini di apprendimento sono oggetto di valutazione finale. Come nel dottorato di ricerca, gli studenti dovrebbero contribuire alla generazione di nuove conoscenze, ma lo fanno nel quadro di un progetto di ricerca i cui risultati sono presentati in un rapporto.

⁹ Y. Bao, B.M. Kehm, Y. Ma, *From product to process: the reform of doctoral education in Europe and China*. «Studies in Higher Education», 43 (2018), pp. 524-541.

¹⁰ C. Park, *Redefining the Doctorate*, Higher Education Academy, York 2007, p. 33.

¹¹ J. Huisman, R. Naidoo, *The professional doctorate: From Anglo-Saxon to European challenges*, «Higher Education Management and Policy», cit., p. 7.

¹² C. Park, *Redefining the Doctorate*, cit., p. 33.

- e. Il *dottorato integrato* è composto da tre elementi interdipendenti: il primo relativo ai metodi di ricerca e specializzazione degli studenti, il secondo relativo all'area delle competenze trasferibili e il terzo costituito da una dissertazione (disciplinare o interdisciplinare).
- f. Il *joint doctorate* cui corrispondono programmi di dottorato offerti congiuntamente da due o più università che possono trovarsi nella stessa regione, nello stesso paese o in paesi diversi. Il *joint doctorate* è caratterizzato da un curriculum congiunto, sviluppato in stretta cooperazione tra le istituzioni partecipanti ed i dottorandi seguono corsi in diverse università.
- g. il *dottorato cooperativo* costituisce un modello presente in Germania nel sistema della Duale Hochschule. Si tratta di un modello in cui professori di università abilitate al rilascio del titolo di PhD e professori di università non abilitate (le Duale Hochschule) supervisionano congiuntamente un dottorando che si è laureato in queste ultime.
- h. Il *dottorato industriale* prevede che lavoro di ricerca del candidato venga svolto, ad esempio, nel reparto R & D di un'azienda ed è orientato alla soluzione di un particolare problema. Il lavoro di ricerca è supervisionato da un ingegnere senior della azienda mentre gli insegnamenti, la teoria e la metodologia sono supervisionati da un professore universitario. I temi di ricerca spesso sono individuati nel corso degli stage.

Alla proliferazione dei modelli si è accompagnata una politica pubblica di orientamento selettivo. Nel 2011 il Consiglio dei ministri EU ha adottato i sette *Principles for Innovative Doctoral Training* che hanno successivamente ispirato le politiche nazionali di diversi paesi. Alle politiche di orientamento selettivo possono essere associate le misure finanziarie e regolamentari (cfr. le molteplici note Miur in tema di Dottorati Innovativi, ed in attuazione del Programma Nazionale per la Ricerca 2015 - 2020) volte a sollecitare le Università ad “affrontare con maggiore determinazione le esigenze della ricerca e dell'innovazione, all'interno e all'esterno dell'accademia, rafforzando l'integrazione nel contesto internazionale (Dottorato Internazionale), l'interazione con settori esterni all'accademia (Dottorato Intersettoriale) e la

contaminazione tra discipline (Dottorato Interdisciplinare)”. Si tratta di orientamenti che in tutti i paesi hanno avuto effetto selettivo rispetto ad alcuni settori e ad alcuni approcci alla formazione ed alla ricerca accademica. Ciò, tuttavia, non comporta necessariamente un processo di “compressione selettiva” a svantaggio di ambiti disciplinari predefiniti. È piuttosto un problema di capacità di costruzione di nuove strategie di sviluppo. A questa esigenza, ad esempio, ha cercato di dare risposte un gruppo di Università Canadesi con lo *White Paper on the Future of the PhD in the Humanities*¹³. La stessa Università Europea di Firenze si è impegnata in un processo di ripensamento del dottorato in scienze sociali in risposta “to the changing nature of doctoral education and the need to engage in a reflection and reform process, especially during times of economic downturn when public university funding comes under increasing threat”. Tra le priorità vengono individuati i rapporti con il mercato del lavoro: «Institutions need to be explicit about the set of skills gained through doctoral education and to disseminate relevant information on professional opportunities both within and outside academia»¹⁴.

4. Peculiarità della ricerca educativa

È difficile per chi scrive formulare un'ipotesi sul profilo dei dottorati di ricerca in ambito pedagogico in Italia. Sappiamo che «The benchmark scenario is, however, constantly evolving, and does not always seem to match one single systematic vision»¹⁵. Riteniamo però che gli orientamenti innovativi non confliggano necessariamente con la formazione dei dottori di ricerca in ambito pedagogico. La peculiarità della ricerca educativa favorisce l'adozione di modelli di dottorato che tendono a combinare ricerca, professionalizzazione e utilità sociale

¹³ *White Paper on the Future of the PhD in the Humanities*, Institute for the Public Life of Arts and Ideas, McGill University, December 2013.

¹⁴ M. Scheinin, *Reforming the Doctorate in the Social Sciences: a report on good practice*, European University Institute, Firenze 2017, p. 3.

¹⁵ C. Lisimberti, *Doctorates and employability: new perspectives for doctoral education*, in V. Boffo, M. Fedeli, *Employability & Competences*, Fup, Firenze 2018, pp. 423-432.

immediata della ricerca.

La ricerca educativa non ha come fine prevalente la semplice descrizione, interpretazione dei fenomeni e delle pratiche educative e la loro valutazione. Essa non circoscrive il proprio perimetro all'obiettivo di conoscere gli oggetti studiati, non mira solamente a definirli e misurarli nel tentativo di prevedere e controllare le dinamiche educative, di comprenderle ed interpretarle. La ricerca educativa tende a non introdurre scissioni tra:

- tempo della ricerca e tempo della utilizzazione dei suoi risultati e
- soggetti della ricerca (il ricercatore ed i soggetti osservati, studiati).

Essa neppure si chiude in una prospettiva micro-pedagogica che isola il soggetto dal contesto e lo rinchiude nel mondo dei significati soggettivi¹⁶.

La ricerca educativa va oltre l'investigazione del principio di causa-effetto (la *causa efficiens*, la conoscenza del fattore che ha prodotto un risultato), ma si interroga anche sul fine, sul senso del fare ricerca. La esplicitazione della *causa finalis* dell'educazione obbliga la ricerca ed il ricercatore a risalire alla ragione per cui l'educazione stessa è in atto. Tale ragione non è data una volta per tutte, ma essa stessa è in continua evoluzione ed è suo oggetto di ricerca. La ricerca educativa si caratterizza, quindi, per la compresenza di tre dimensioni :

- l'esplicitazione della *causa finalis*, dello scopo
 - l'attenzione rivolta verso l'efficacia della ricerca, verso i cambiamenti prodotti, verso la "causa formale" che li produce in ragione delle relazioni, della forma e dall'aspetto della cosa che cambia e si trasforma
 - l'attenzione rivolta verso il ruolo del soggetto che determina il processo di svolgimento della ricerca ed i cambiamenti che essa accompagna
- Una ricerca educativa così intesa e praticata può ispirare e non seguire a fatica l'evoluzione dei corsi di dottorato di ricerca verso modelli innovativi che garantiscano lo sviluppo della ricerca avanzata, la costruzione di nuove professionalità educative, uno stretto rapporto con la domanda sociale di formazione.

¹⁶ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Sixth edition, Oxon-New York, Routledge 2007, p. 26.

5. Criteri educativi coerenti

Una prospettiva pedagogica consente di costruire un percorso di dottorato secondo criteri che tengano conto dell'insieme dei processi che compongono il suo dispositivo formativo.

I criteri con cui l'accademia è stata abituata a confrontarsi riguardano principalmente l'area dell'accREDITAMENTO e dei requisiti minimi. La qualità pedagogica di un corso di dottorato per un pedagogo si costruisce anche attraverso l'organizzazione e la didattica e, in ultima analisi, è valutata in ragione dei risultati ottenuti dai dottori di ricerca sul piano delle competenze acquisite e messe in atto nelle loro future attività professionali. Per questo la pedagogia può contribuire a far sì che il dottorato si strutturi per superare l'anacronistico modello biunivoco ironicamente descritto 20 anni fa da McWilliam:

The actual practices of postgraduate pedagogy have been, traditionally, somewhat mysterious and intimate phenomena, particularly within the arts, humanities and social sciences. Traditionally conducted behind closed doors in spaces remote from either undergraduate teaching or the 'real world' of commerce and industry, the process of academic overstimulations and scholastic seductions has remained relatively unexamined¹⁷.

Da una prospettiva pedagogica, i principali processi formativi (e quindi non regolamentari, finanziari, organizzativi, tecnologici, etc.) su cui focalizzare la ricerca volta al miglioramento dei *learning outcomes* possono essere individuati nei seguenti:

- la progettazione del curriculum
- la gestione dei processi di supervisione e mentoring dei dottorandi
- la selezione dei dottorandi ed il loro orientamento
- la gestione dei rapporti con le istituzioni accademiche e con gli stakeholders esterni

¹⁷ E. McWilliam, *Mentor, manager and mentoree: New academic literacies for research education*, in M. Kiley, G. Mullins (eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. Centre for the Enhancement of Learning, Teaching and Scholarship, University of Canberra, Canberra 2002, p. 107.

- lo sviluppo dell'attività di ricerca: dalla definizione del progetto, al suo finanziamento, allo svolgimento, alla scrittura dei risultati della ricerca, alla cura dello sviluppo professionale dei dottorandi
- la valutazione ed il career planning dei dottorandi

Di seguito, a puro titolo di esempio, ci limitiamo a proporre una rapida riflessione sui primi due processi fondata sugli studi citati.

- a. la progettazione del curriculum: interdisciplinarietà e internazionalizzazione

La progettazione del curriculum corrisponde alla definizione dei contenuti educativi dell'offerta di formazione. Vi sono almeno tre dimensioni che da una prospettiva pedagogica devono essere messe in trasparenza: la definizione degli obiettivi formativi previsti; la progettazione didattica ed il syllabo dei diversi campi di studio coperti dal dottorato; il piano individuale di formazione e ricerca, ovvero il contratto formativo che definisce gli impegni reciproci delle parti (dottorando, università, soggetti terzi).

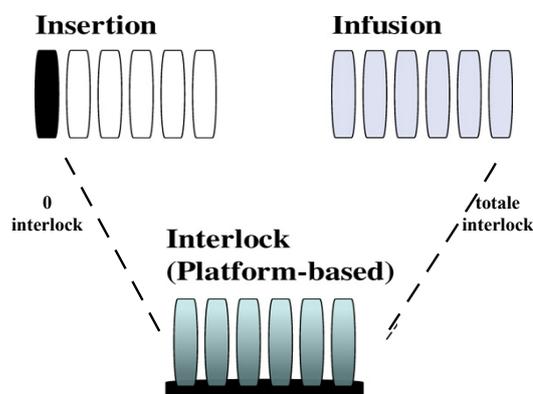
È qui che si manifesta la progettualità educativa e scientifica. Ed è nella definizione del syllabo che si traduce la capacità della pedagogia di svilupparsi sugli assi della inter/transdisciplinarietà e nella dimensione della internazionalizzazione degli studi.

Le ragioni della interdisciplinarietà, oltre che sui fondamenti epistemologici della disciplina, divengono ineludibili a causa dei processi di rapida espansione del mondo delle professioni con competenze educative. La pedagogia è divenuta una componente essenziale nella costruzione delle competenze di nuove figure professionali cui è affidata la gestione dei processi di educazione informale ed incorporata di persone di tutte le età. Tale espansione genera una nuova domanda di ricerca educativa capace di accompagnare i processi di creazione di nuove conoscenze che consentono lo sviluppo tecnologico, organizzativo e sociale.

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 (cfr. Fig.1). Da una fase aurorale in cui le discipline

pedagogiche sono inserite nel 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 disciplinari.

Fig. 1. Tre modelli di integrazione tra discipline



La gestione della dimensione internazionale dei processi formativi è altrettanto necessaria e complessa.

La ragione principale è costituita dalle prospettive di sviluppo della ricerca educativa. Se lo stesso ingresso della disciplina nelle università è stato spiegato in ragione dello sviluppo dei sistemi formativi pubblici, oggi, di fronte ai processi di globalizzazione anche dell'educazione, la stessa ricerca deve confrontarsi con processi e poteri educativi che travalicano i confini nazionali entro cui operavano originariamente i sistemi educativi. L'internazionalizzazione della ricerca educativa e dei dottorati è un dato di fatto favorito dai grandi progetti di ricerca, dalle reti di ricercatori, dalle tecnologie (open access, etc.), dalla mobilità degli studenti di dottorato (nei paesi Oecd il 10% è cittadino straniero). Per la ricerca educativa, l'internazionalizzazione costituisce una risposta alla necessità di costruire una cultura pedagogica e didattica cosmopolita. È la stretta relazione con le politiche pubbliche connesse alla gestione e sviluppo dei sistemi formativi che ha reso la

pedagogia tendenzialmente più etnocentrica di altre discipline. La formazione dei futuri ricercatori ed il dialogo, il lavoro in comune con persone provenienti da culture pedagogiche diverse costituisce il crogiuolo entro cui coltivare questo processo. Come sostenevano Morris e Hudson¹⁸, la internazionalizzazione «helps to problematise inherited notions of ideal pedagogic order»¹⁹. Sillitoe, Webb and Zhang²⁰ aggiungevano che lavorare con studenti di dottorato provenienti da culture confuciane può portare nuove intuizioni. Essi generano conoscenze diverse dai ricercatori occidentali. Le loro visioni più "olistiche" del mondo sono utili e aiutano a chiarire le strutture e le pratiche "normative" del modello educativo occidentale. Queste sono le ragioni di fondo che motivano la definizione di curricula impegnati nella costruzione di attività internazionali, la presenza in network internazionali, la promozione di joint programmes, l'internazionalizzazione dello staff e dei supervisori, la scelta e la attrazione di dottorandi con profilo internazionale, la mobilità di supervisori e di studenti.

b. la gestione dei processi di supervisione e mentoring dei dottorandi

Il ruolo dei Supervisor (o Tutor) è uno dei temi maggiormente e da tempo trattati dalla ricerca pedagogica, alla pari della formazione degli insegnanti. Si veda ad esempio il lavoro di Acker, Hill e Black del 1994. In alcuni paesi, i risultati della ricerca hanno saputo determinare percorsi formativi che certificano il ruolo di Supervisore di ricerche dottorali (in questi casi il possesso della certificazione è obbligatorio).

I modelli di base sono due: uno a carattere individualizzato, associabile al modello dell'apprendistato, in cui il giovane apprende principalmente attraverso l'affiancamento; l'altro basato sul modello del lavoro in team,

¹⁸ S. Morris, W. Hudson, *International education and innovative approaches to university teaching*. «Australian Universities' Review», 2 (1995), pp. 70-74.

¹⁹ *Ibi*, p. 72.

²⁰ J. Sillitoe, J. Webb, C. Zhang, *Postgraduate research: The benefits for institutions, supervisors and students of working across and between cultures*, in J. Carroll, J. Ryan (eds.), *Teaching international students: Improving learning for all*, Routledge, London 2005.

dei laboratori in cui il Supervisore guida gli studenti nello svolgimento di un comune programma di ricerca. Nel primo modello il Supervisore svolge anche il ruolo di Mentore, mentre nel secondo tale ruolo può essere attribuito ad un altro soggetto. Da una prospettiva di economia dell'educazione, il primo modello non è sostenibile all'interno di un processo di massificazione dei dottorati. Esso richiede tempi di supervisione difficilmente proponibili su larga scala e non abbrevia i tempi di conclusione del percorso di studi. Il secondo si differenzia non solo per caratteristiche didattiche, ma risponde ad un diverso modo di costruzione e sviluppo della ricerca. Il primo meglio si adatta ad approcci di tipo olistico, questo perché le conoscenze prodotte si accumulano senza però produrre necessariamente l'obsolescenza e la rimozione di quelle già esistenti. Qui segmenti particolari di nuove conoscenze hanno difficoltà ad essere identificati e distaccati facilmente dal lavoro complessivo. Il secondo modello meglio si adatta invece ad un approccio di tipo "integrativo", in cui la ricerca è specificamente orientata alla produzione di nuovi elementi di conoscenza volti ad integrare e sviluppare quanto già noto. La stessa scelta del modello di supervisione comporta, quindi, la definizione di diverse strategie di ricerca che poi si riverseranno anche sullo stile di presentazione e diffusione dei risultati della ricerca nella comunità scientifica.

È indiscutibile che la qualità dei corsi di dottorato rispecchi la qualità della ricerca prodotta dai promotori e configuri il futuro della ricerca educativa. A partire dallo studio della letteratura in materia, non è ancora chiaro cosa effettivamente accresca la qualità educativa dei dottorati. Quasi mezzo secolo di ricerche e politiche su scala internazionale hanno prodotto una evoluzione dei modelli, hanno accresciuto la capacità dei sistemi di produrre dottori di ricerca, ma ci restituiscono un campo di studio che richiederebbe alla ricerca educativa uno ulteriore impegno sia in funzione del miglioramento di questa articolazione del sistema formativo, che della formazione dei futuri ricercatori.

Paolo Federighi
Università di Firenze

Riferimenti bibliografici

- S. Acker, T. Hill, E. Black, *Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated?*, «Higher Education», 28 (1994), pp. 483-498
- L. Andres, S. E. Bengtson, L. del Pilar Gallego Castaño – B. Crossouard - J. M. Keefer, K. Pyhältö, *Drivers and Interpretations of Doctoral Education Today: National Comparisons*, «Frontline Learning Research», III, 3 Special Issue (2015)
- Y. Bao, B.M. Kehm, Y. Ma, *From product to process: the reform of doctoral education in Europe and China*. «Studies in Higher Education», 43(3), 2018 pp. 524-541.
- V. Boffo, M. Fedeli, *Employability & Competences*, Fup, Firenze, 2018.
- L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Sixth edition, Oxon-New York, Routledge, 2007.
- Istat, *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca: informazioni sulla rilevazione*, 2018, <https://www.istat.it/it/archivio/8555>, 26 febbraio 2018
- S. Drudy, L. Gunnerson, A. Gilpin, *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2009.
- M. Elmgren - E. Forsberg - [Lindberg-Sand, Åsa](#) - A. Sonesson, [The formation of doctoral education](#), Lund University Publication, Lund, 2016.
- C. Gemma, *Il dottorato di ricerca: per una teorizzazione delle pratiche formative*, Carocci, Roma, 2006.
- J. Huisman, R. Naidoo, *The professional doctorate: From Anglo-Saxon to European challenges*, «Higher Education Management and Policy», 18 (2006), II, pp. 1-13.
- M. Jones, *Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going?* «International Journal of Doctoral Studies», 8 (2013), pp. 83-104.
- J. Louw, J. Muller, *A Literature Review on Models of the PhD*, Chet, March 2014.
- B.M. Kehm, *Doctoral education in Europe and North America. A comparative analysis*. In U. Teichler (ed) *The Formative Years of Scholars. Wenner-Gren International Series*, 83, Portland Press, London 2006.
- C. Lisimberti, *Doctorates and employability: new perspectives for doctoral education*, in V. Boffo, M. Fedeli, *Employability & Competences*, Fup, Firenze, 2018, pp. 423-432.
- E. McWilliam, *Mentor, manager and mentoree: New academic literacies for research education*, in M. Kiley, G. Mullins (eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. Centre for the Enhancement of Learning, Teaching and Scholarship, University of Canberra, Canberra, 2002.
- L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese*, «Formazione, lavoro, persona», 4 (2014), pp. 95-104.
- S. Morris, W. Hudson, *International education and innovative approaches to university teaching*. «Australian Universities' Review», 2 (1995), pp. 70-74.
- OECD, *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, OECD Publishing, Paris 2010.
- OECD, *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*, OECD Publishing, Paris, 2012.
- OECD, *Who Are the Doctorate Holders and Where Do eir Quali cations Lead em?*, *Education Indicators in Focus 25*. OECD Publishing, Paris, 2014.
- OECD, *The Internationalisation of Doctoral and Master's Studies*. *Education Indicators in Focus 39*, OECD Publishing, 2016.
- P. Orefice, P. Del Gobbo (eds.) *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato in Scienze dell'educazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- C. Park, *Redefining the Doctorate*. Higher Education Academy, York 2007.
- J. Ryan, *Internationalisation of doctoral education Possibilities for new knowledge and understandings*, «Australian Universities' Review», 1 (2012), LIV, pp. 55-65.
- M. [Scheinin](#), [Reforming the Doctorate in the Social Sciences: a report on good practice](#), European University Institute, Firenze 2017.
- J. Sillitoe, J. Webb, C. Zhang, *Postgraduate research: The benefits for institutions, supervisors and students of working across and between cultures*, in J. Carroll, J. Ryan (eds.), *Teaching international students: Improving learning for all*, Routledge, London 2005.
- M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, «REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa», 11 (2015), pp. 25-48.
- White Paper on the Future of the PhD in the Humanities*, Institute for the Public Life of Arts and Ideas, McGill University, December 2013.