

Formare alla ricerca nel dottorato di area Social sciences and Humanities: il caso della Pedagogia

Research training in Social sciences and Humanities doctorates: focus on Education

Cristina Lisimberti

Assistant Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | cristina.lisimberti@unicatt.it

abstract

Research has been a core competence in doctoral training from the beginning. In recent years, however, the global transformation of the world of work and the consequent Higher Education revolution have given rise to a significant rethinking of these paths. PhD student heuristic habitus acquisition remains an unavoidable and foundational element but the heterogeneity of the outgoing professional profiles (professional researchers or researching professionals) leads us to reflect on research training. Research method skills, in particular, will occupy a very diversified space according to the employment outcomes. This contribution presents the results of an empirical survey on research training practices in Italian doctorates focusing on the area of pedagogy.

Keywords: Research, Doctorate, Education, Training, Methodology

La formazione alla ricerca costituisce, sin dalle origini, l'obiettivo fondamentale della preparazione dottorale; negli ultimi anni, tuttavia, le trasformazioni globali del mondo del lavoro e la conseguente rivoluzione della Higher Education hanno dato origine ad un significativo ripensamento di tali percorsi. Se l'acquisizione di un habitus euristico del dottorando resta un elemento ineliminabile e fondativo, l'eterogeneità dei profili professionali in uscita (*professional researchers* o *researching professionals*) induce a riflettere sulle modalità di formazione alla ricerca e, soprattutto, ai metodi di ricerca e alle competenze operative connesse che potranno occupare uno spazio molto diversificato a seconda degli esiti occupazionali.

Nel contributo, che si concentra sul dottorato di area pedagogica, sono presentati degli esiti di una rilevazione empirica sulle pratiche di formazione alla ricerca in Italia.

Parole chiave: Ricerca, Dottorato, Pedagogia, Formazione, Metodologia

Introduzione

Riflettere sulla formazione nel dottorato significa, di fatto, riflettere sulla formazione alla ricerca che ne costituisce l'asse portante sin dalle origini. Negli ultimi anni i percorsi dottorali sono diventati sempre più articolati e strutturati, giungendo ad includere una pluralità di competenze ed attività formative distinte (Nerad, 2006; Orefice, Cunti, 2009; Curaj, Scott, Vlasceanu, Wilson, 2012). In questa sede si intende focalizzare l'attenzione in maniera dedicata sul dottorato in ambito pedagogico. In tale settore, infatti, è più evidente che altrove la sproporzione tra quanti sono impiegati in attività di ricerca e quanti ritornano, oppure trovano, un'occupazione nella quale la ricerca non ha un ruolo preminente (insegnamento, servizi socio-educativi, ecc.) (ISTAT 2015, ADI, 2019). Di conseguenza nel definire i contenuti e le modalità formative ivi impiegate occorre tenere conto della pluralità dei profili in ingresso e in uscita.

Il contributo si incentra sullo snodo della *formazione alla ricerca* prescindendo dall'approfondire gli aspetti tematici e contenutistici, mantenendosi ad un livello più generale e sovraordinato utilizzando dunque l'espressione in termini complessivi per ricomprendere ogni attività funzionale a tale preparazione.

Per indagare tali aspetti può essere utile muovere da due domande fondamentali: chi si intende formare all'interno del dottorato? Come lo si intende formare?

1. Formazione alla ricerca e identità professionale del ricercatore

Il primo interrogativo induce a riflettere sul *profilo professionale in uscita dai percorsi dottorali*. Il dibattito nel contesto internazionale non è nuovo e interseca quello sul dottorato tradizionale (Ph.D), che dovrebbe formare i ricercatori di professione (*professional researchers*), e quello *professional* (ED), rivolto ai professionisti della ricerca (*researching professionals*) (Bourner, Bowden, Laing, 2001). Il fatto che in Italia percorso e titolo restino unici, riporta tale questione all'interno di ciascun corso chiamato a formare entrambe i profili. 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 mi-

sura e con intensità variabile, la ricerca all'interno della propria attività e, soprattutto, all'interno del modo di esercitare una specifica professione.

Tale integrazione offre ottime possibilità di sinergia e contaminazione (Lisimberti, 2017a) ma, allo stesso tempo, impone di riflettere con attenzione sul nucleo caratterizzante della preparazione dottorale ossia la formazione alla ricerca poiché le conoscenze e competenze apprese nel percorso saranno spese con modalità molto diversificate. Per tenere assieme tale complessità garantendo, al contempo, un reale valore formativo a tutti i partecipanti, può dunque essere utile assumere la "riflessività come fine formativo" (Cambi, 2009, p. 106), utile per far sviluppare la *forma mentis* del ricercatore (Schön, 1983). Muovendo dall'assunto che la formazione del ricercatore ha una connessione inscindibile con la sua identità professionale e che occorra di conseguenza, e in via prioritaria, far sviluppare processi di acquisizione identitaria (Milani, 2014b; McCarty, Ortloff, 2004; Golde, Walker, 2006), la formazione alla ricerca deve tendere a far maturare prima di tutto un *habitus euristico* (Montalbetti, 2005; Magnoler, 2012; Medwell, Wray, 2014), inteso come un atteggiamento profondamente interiorizzato al porsi delle domande e cercare delle risposte attraverso una modalità di procedere rigorosa ed intenzionale.

2. Gli snodi della formazione alla ricerca

Il secondo interrogativo (*Come lo si intende formare?*) induce a riflettere sull'articolazione della formazione. Se, come accennato, è prioritario far sviluppare un *habitus euristico*, la formazione dottorale dovrà porsi questo ambizioso obiettivo collocandolo ad un livello sovraordinato rispetto all'acquisizione di competenze tecniche di natura anche operativa e strumentale, pur essenziali per condurre l'attività di ricerca.

La formazione alla ricerca interpella da tempo il dibattito internazionale sia in termini generali sia con specifico riferimento al dottorato (Anderson, 2002). In ogni caso il legame tra formazione e ricerca è considerato complesso (Clerc, 2008) e mai unidirezionale. Se, infatti, è indubbio che per poter fare una ricerca è necessario esserne formati, sia acquisendo conoscenze e competenze metodologiche di base sia interiorizzando la logica euristica, la ricerca ha in sé, al contempo, un intrinseco valore formativo che occorre sempre considerare. La complessità di tale legame emerge ogniqualvolta si rifletta su questi temi (Montalbetti, Lisimberti,

2015) ma assume una connotazione e una rilevanza del tutto peculiari nel dottorato ove la formazione alla ricerca costituisce lo sfondo integratore.

Per articolare meglio tale riflessione è possibile individuare quattro snodi attorno ai quali si è incentrato il dibattito nella letteratura internazionale sul tema e attorno ai quali pare esservi un generale consenso.

Formazione alla/attraverso la ricerca: data la complessità dell'oggetto, che mira a far sviluppare sia un modo di pensare e di essere sia competenze metodologiche e tecniche tese al fare, è opinione condivisa che la formazione *alla* ricerca e *attraverso* la ricerca, e le diverse modalità didattiche proprie di ciascuna, debbano trovare una composizione armonica ed integrata (Clerc, 2008), tanto da configurare il dottorato come un percorso di *formazione alla ricerca attraverso la ricerca* (Barbier, Thievenaz, 2013). Risulta consolidato in letteratura il fatto che per formare alla ricerca siano necessari sia apporti teorici e conoscitivi sia momenti applicativi e di sperimentazione diretta (Montalbetti, Lisimberty, 2015; Mias, Piaser 2015; Raveleau, 2017; Viganò, 2019), in una sinergia virtuosa tra teoria e pratica. Le modalità didattiche impiegate, di conseguenza, dovrebbero essere ugualmente eterogenee e integrare momenti di lezione (anche di carattere trasmissivo), laboratori e simulazioni oltre a momenti di lavoro originale ad opera del dottorando.

Collettivo/individuale: la formazione alla ricerca non può avvenire in maniera isolata. Come afferma Baldacci “si impara a fare ricerca stando accanto a persone esperte” (Baldacci, 2009, p. 236). L'espressione rende molto bene l'idea di una consuetudine di lavoro comune e di rapporto che dovrebbe pervadere i contesti formativi sino a renderli delle autentiche *community of inquiry* (Hauser, Darrow, 2013). Lo “stare accanto” all'interno del dottorato trova almeno due declinazioni principali: il rapporto con il docente-tutor e con altri docenti o professionisti e la condivisione del percorso formativo con un gruppo di pari costituito dai compagni di dottorato del proprio o di altri cicli/indirizzi. Il percorso di crescita e di costruzione dell'identità professionale non può tuttavia prescindere da una parte di attività pensata, voluta e realizzata in forma individuale dal dottorando che resta il protagonista del suo percorso di sviluppo. Tale dialettica tra individuale e collettivo è bene ricompresa nel modello della formazione tripolare proposta da Pinneau e ripresa da Milani (2014b) all'interno della quale autoformazione, eteroformazione ed ecoformazione si integrano in una dinamica sinergica.

Disciplinare/interdisciplinare: la formazione dottorale è sempre stata funzionale a preparare i futuri ricercatori dei diversi ambiti disciplinari (Golde, Walker, 2006); l'eterogeneità dei profili in uscita e le sollecitazioni internazionali (European Commission, 2011), oltre che ragioni amministrative ed organizzative, hanno tuttavia indotto a creare corsi e scuole nelle quali convergono aree disciplinari diverse. Occorre tuttavia tenere conto che la dimensione metodologica non è neutra ma deve essere coerente con l'impianto epistemologico di riferimento (Mortari, 2010), direttamente connesso a quello disciplinare. L'apertura all'arricchimento proveniente dal confronto interdisciplinare non deve dunque indurre ad indebolire la propria matrice disciplinare ed epistemologica di riferimento.

Specialistico/trasversale: il dottorato, oltre ad essere un segmento formativo di elevata specializzazione, è un vero e proprio luogo di produzione di conoscenza specialistica (Parry, 2007); gli approfondimenti metodologici e tematici vi trovano di conseguenza adeguata collocazione. Tale vocazione a formare professionisti con elevati livelli di qualificazione in un determinato ambito del sapere, necessariamente circoscritto, si interseca con la rinnovata esigenza di garantire la flessibilità dei profili in uscita, utile per favorire l'inserimento professionale in contesti diversificati (accademici, di ricerca non accademica, nei servizi educativi e formativi e in altri comparti). Una marcata specializzazione può costituire in ogni caso un valore aggiunto se, accanto alle competenze specialistiche, sono sviluppate anche quelle trasversali il cui consolidamento aiuta a trasferire e generalizzare ciò che è stato sperimentato in ambiti circoscritti (OECD, 2012; Lisimberti, 2017b).

L'equilibrio tra tutte queste istanze è certamente possibile ma è delicato e richiede intenzionalità e grande attenzione sia a livello di progettazione iniziale che di presidio continuo. La formazione alla ricerca nell'ambito del dottorato deve dunque integrare una pluralità di dimensioni diverse, ciascuna bisognosa di modalità attuative specifiche che dovrebbero trovare collocazione armonica all'interno dei vari percorsi (Golde, Walker, 2006; Fiorucci, 2014). Muovendo dal piano della riflessione al suo precipitato concreto è possibile individuare alcune polarità attorno alle quali aggregare le diverse attività di formazione alla ricerca nell'ambito del dottorato. Tra queste vi sono numerose aree di intersezione e sovrapposizione (Fig.1) ma anche elementi di specificità sui quali ci si sofferma:

- formazione *alla* ricerca: include, in prima istanza, le diverse attività d’aula utili al dottorando per acquisire/consolidare paradigmi, metodi e tecniche propri di un determinato approccio disciplinare. Al fine di differenziare questo segmento specifico dal processo complessivo che lo ricomprende, per indicare tali attività è utilizzata qui l’espressione *formazione alla metodologia della ricerca*;
- formazione *attraverso* la ricerca: spesso la parte più consistente e specifica della formazione dottorale, consiste, in via prioritaria, nella progettazione, realizzazione e comunicazione di un proprio progetto che culmina nella realizzazione di una *tesi*. È l’attività nella quale il dottorando si mette in gioco in prima persona in maniera applicativa e diretta, seppure sotto la guida di uno o più docenti;
- formazione alle *transferable skills in a research context*: include lezioni, seminari, workshop volti a presentare e far consolidare competenze trasversali utili per svolgere al meglio il proprio percorso di ricerca e facilmente impieghiabili anche in altri contesti professionali;
- formazione *on the job*: comprende tutta l’attività di ricerca (e non) svolta dal dottorando al di fuori del proprio progetto specifico ossia la ricerca applicata realizzata in contesti professionali, la collaborazione a gruppi di lavoro più ampi, la partecipazione a progetti ecc. Tale polarità è strettamente connessa con quella precedente, ne costituisce il risvolto operativo e contestualizzato all’interno del quale, molto spesso, prevale la dimensione collettiva e collaborativa.

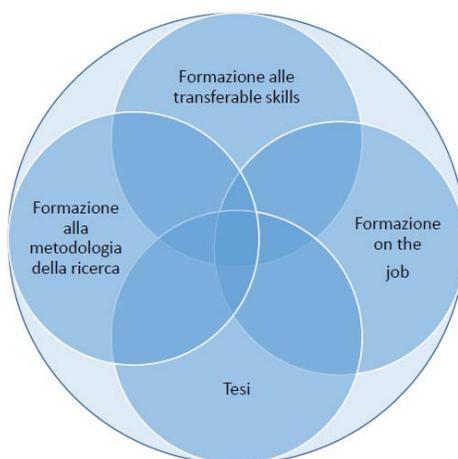


Fig. 1 – La formazione alla ricerca nel dottorato

3. Dispositivo metodologico

L'interesse ad approfondire la formazione dottorale di area pedagogica non è nuovo (Orefice, Cunti, 2009; Orefice, Del Gobbo, 2011) ma le repentine trasformazioni, tutt'ora in corso, che hanno interessato tale comparto rafforzano quel "bisogno di confronto e sinergia tra le diverse scuole/corsi di dottorato in pedagogia" già rilevato da Margiotta (Margiotta, 2014). In continuità con questo filone di studi, è parso opportuno indagare in prospettiva empirica l'articolazione di tali percorsi formativi nel nostro Paese provando a verificare se e come le quattro aree sopra esposte trovassero applicazione concreta.

Data l'eterogeneità dei percorsi presenti in Italia, l'identificazione della popolazione di riferimento (i corsi di dottorato di area pedagogica) ha richiesto una ricostruzione preliminare. Tramite sito Cineca¹ sono stati individuati tutti i corsi di area 11 che avessero al proprio interno uno o più SSD M-Ped (n=53) selezionando quelli nei quali la pedagogia occupa un posto non residuale². Dopo una disamina approfondita sui siti di riferimento, volta a confermarne la centratura pedagogica, ne è risultato un elenco di 24 dottorati sui quali si sono concentrate le successive fasi di indagine.

È stato poi predisposto un questionario articolato in quattro sezioni principali, corrispondenti alle aree della formazione sopra presentate, più due di carattere generale:

- dati introduttivi su organizzazione e formazione;
- formazione alla metodologia della ricerca;
- formazione alle *transferable skills*;
- formazione *on the job*;
- progetto di ricerca – tesi;
- rappresentazioni dei coordinatori.

1 <https://cercauniversita.cineca.it/php5/dottorati/cerca.php> (7/11/2019).

2 È stato considerato il 33° ciclo del quale era in avvio la terza annualità, ipotizzando che fosse stata attivata la formazione dell'intero ciclo. La rilevazione riguarda comunque tutti i cicli di dottorato al momento attivi. Come criterio è stato considerato il peso complessivo dei "settori scientifico disciplinari coerenti con gli obiettivi formativi del corso/curriculum" riportati nelle schede di presentazione, includendo i corsi nei quali l'area pedagogica risultava superiore/uguale al 20% del totale, o, in presenza di curricula, superiore/uguale al 35%.

Ciascuna area include alcune domande strutturate e la possibilità di presentare buone pratiche, in modo da poter contestualizzare ed approfondire i dati raccolti.

Lo strumento è stato compilato on-line³ tra dicembre 2019 e fine gennaio 2020 dai coordinatori scientifici del corso/curricolo. In totale sono pervenuti i questionari di 16 atenei⁴ pari a poco meno del 70% del totale.

Per ragioni di spazio di seguito ci si concentra sulla presentazione dei dati che attengono più direttamente alla formazione alla ricerca ricorrendo a grafici solo dove tale modalità risulta funzionale alla migliore comprensione.

4. Formazione e ricerca pedagogica: esiti dell'indagine

Dati generali. Tutti i coordinatori confermano la presenza di specifiche attività di formazione. Il numero di ore erogate è molto eterogeneo e varia da un minimo di 31-100 ore (10-30 ore/anno circa)⁵ (25,0%) ad un massimo di oltre 450 nel triennio (150 ore/anno e oltre) (12,5%). Per quanto questo dato, come i successivi riferiti alle attività specifiche, sia riportato in termini indicativi dal coordinatore e vada dunque inteso in termini generali, rende bene conto delle significative differenze di impostazione dei diversi percorsi. Data l'eterogeneità degli impianti formativi, inoltre, non è da sottostimare la possibile difficoltà associata al ricostruire e quantificare in maniera puntuale il monte ore previsto.

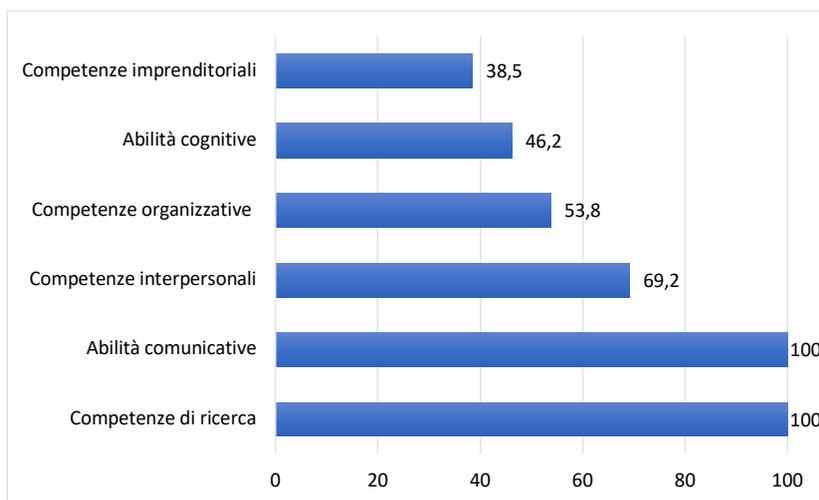
Formazione alle transferable skills. La formazione alle *transferable skills* è attualmente molto diffusa (81,3%) anche se ha una durata piuttosto diversificata: nella maggior parte dei casi (66,7%) le sono dedicate da 11 a

3 L'implementazione on-line è avvenuta tramite la funzione Moduli di https://www.google.com/intl/it_ALL/drive/.

4 Sono pervenuti i questionari delle seguenti Università: Bari; Bergamo; Bologna; Bolzano; Cattolica del Sacro Cuore; Enna "Kore"; Firenze; Macerata; Milano "Bicocca"; Modena e Reggio Emilia; Roma "La Sapienza"; Roma "Tor Vergata"; Salerno; Urbino "Carlo Bo"; Venezia "Cà Foscari"; Verona. Si ringraziano i coordinatori per la preziosa collaborazione prestata.

5 Per ridurre i possibili fraintendimenti nella compilazione nelle modalità di risposta era sempre indicato il numero di ore complessive e il numero di ore/anno.

90 ore nel corso del triennio. Nei restanti casi la presenza è ridotta (fino a 10 ore, 16,7%) o piuttosto cospicua (più di 91 ore, 16,7%). Rispetto alle aree in questione (Graf. 1), le competenze di ricerca e quelle comunicative risultano sempre presenti; sono ben rappresentate anche quelle interpersonali (69,2%) e organizzative (53,8%) mentre quelle cognitive (46,2%) e imprenditoriali (38,5%) lo sono meno di frequente.



Graf. 1 – Formazione alle Transferable skills (%)*

* Totale calcolato su quanti le hanno attivate (N=13)

Le modalità prescelte sono piuttosto eterogenee: sono offerti momenti strutturati (Winter o Summer School) ma ampio spazio è riservato ad attività più interattive e applicative come workshop svolti con ricercatori e professionisti esterni. In due atenei sono svolte in maniera collaborativa dai dottorandi o, anche, in gruppi che includono profili eterogenei (diversi curricula, studenti magistrali e laureandi).

Formazione alla metodologia della ricerca. La formazione alla metodologia della ricerca è sempre presente anche se con un monte ore piuttosto variabile: buona parte degli atenei (87,6%) le dedica da 11 a 90 ore nel triennio, in nessun caso meno.

La disamina degli ambiti disciplinari coinvolti nell'erogazione restituisce l'impostazione spesso interdisciplinare dei percorsi: da notare che la pedagogia è presente nella stessa percentuale della psicologia (87,5%), seguita dalla sociologia (68,8%) e da altri (44,1%).

Circa gli approcci, sono quasi sempre presenti quello didattico ed empirico sperimentale (93,8%) e, in misura lievemente inferiore, quello teorico argomentativo (87,5%) mentre quello storico-comparativo (62,5%) è relativamente meno diffuso. Risaltano dunque da un lato la loro compresenza dall'altro che nessuno è presente in tutti i corsi.

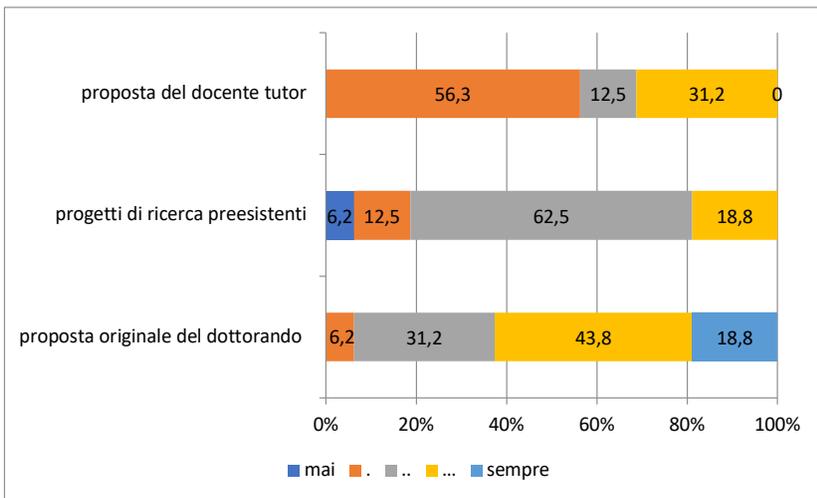
Per meglio contestualizzare quest'area si è scelto di approfondire la formazione su metodi e tecniche di analisi, probabilmente uno degli aspetti maggiormente operativi. Questa occupa uno spazio decisamente variabile: se in alcuni casi risulta centrale (18,8%) o piuttosto importante (56,3%) in altri non è particolarmente rilevante (18,8%) e in un caso è assente (6,2%).

Le prassi riportate rendono conto di una notevole diversificazione: in alcuni casi è chiara la centratura sulle procedure e sulle fasi del processo di ricerca (es. “seminari su strumenti e tecnologie per elaborazione dati”, “workshop” e “seminari metodologici con attività laboratoriali”), anche con indicazioni dell'approccio prescelto (es. “molto spazio alla formazione in ambito metodologico e metodologico quantitativo”), in altri casi il riferimento più generico a “seminari con ricercatori di prestigio internazionale” piuttosto che “con docenti del dipartimento” non permette di coglierne il taglio specifico.

Progetto di ricerca-Tesi. L'elaborazione di una tesi con la supervisione di un docente tutor resta uno dei pilastri della formazione dottorale, avviata quasi sempre a partire dal primo anno e svolta in parallelo rispetto alle attività formative (87,5%). In 2 casi (12,5%), invece, è avviata a partire dal secondo anno mentre il primo è dedicato esclusivamente alla formazione intensiva.

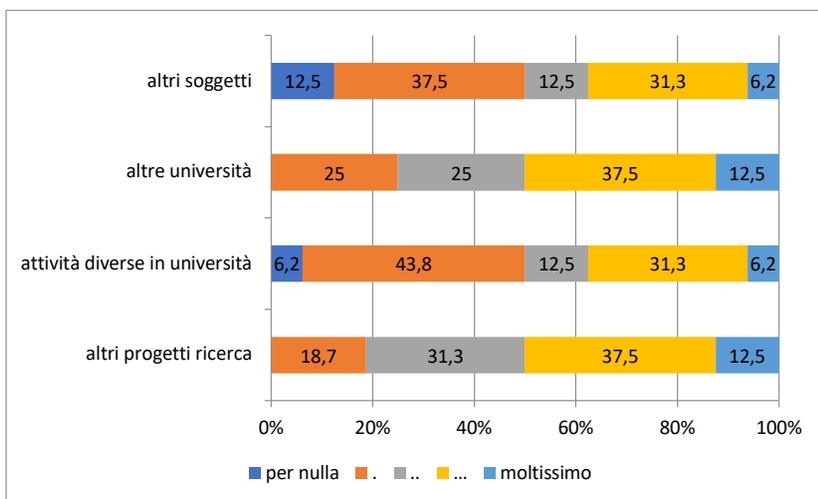
Nella maggior parte delle situazioni per individuare l'oggetto di lavoro (Graf. 2) si parte da una proposta originale del dottorando (62,6%), esclusa solo in un caso (6,2%); ci si basa sulla proposta del tutor in circa 1 caso su 3 (31,2%) o, meno spesso, su progetti predefiniti (18,8%). È ragionevole ipotizzare che la scelta definitiva del tema sia oggetto di concertazione a partire dagli interessi del dottorando, quelli del tutor e le eventuali opportunità preesistenti anche se è degno di nota lo spazio riservato agli interessi specifici del candidato.

In coerenza con ciò, alcuni cercano di individuare un tema “vicino all'interesse del dottorando e di interesse per il suo futuro professionale” o indicano che l'abbinamento avviene dopo che “ogni docente ha presentato i propri argomenti di ricerca in modo tale da aiutare gli studenti nella scelta del supervisore e dell'ambito di ricerca a cui si vuole rivolgere”.



Graf. 2 - Scelta del tema (%)

Formazione on the job. La formazione *on the job* costituisce l'area più eterogenea; dato che uno dei futuri contesti di lavoro (quello della ricerca accademica) coincide, almeno in parte, con quello nel quale si svolge il percorso formativo, è particolarmente difficile isolare questa dimensione.

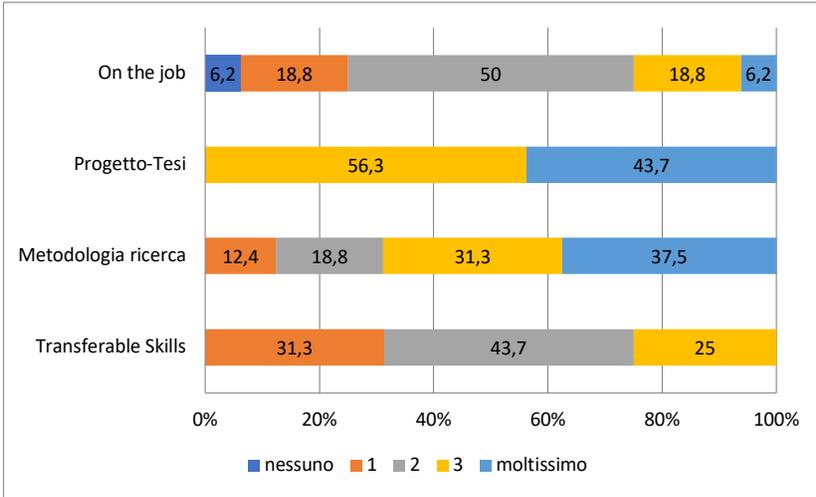


Graf. 3 – Formazione on the job (%)

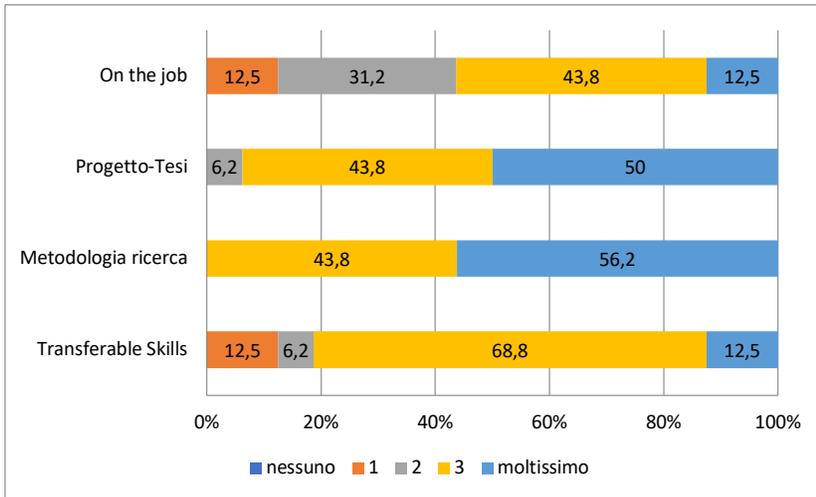
I dottorandi paiono incentivati a svolgere una pluralità di attività (Graf. 3): nella metà dei casi sono sollecitati a prendere parte ad altri progetti di ricerca e a collaborare con altre università; in misura leggermente inferiore (37,5%) a svolgere attività non di ricerca presso la propria sede e a collaborare con enti e soggetti non accademici. Ne risulta un quadro abbastanza dinamico e ricco di esperienze diverse. Solo in casi limitati la collaborazione con contesti extra accademici (12,5%) e l'impegno in attività non di ricerca (6,2%) non sono incentivate.

Rappresentazioni dei coordinatori. Nella sezione conclusiva si è chiesto ai coordinatori di riflettere sullo spazio che occupano le quattro aree all'interno del corso (Graf. 4) e l'importanza che, a loro parere, rivestono (Graf. 5). Dal confronto emerge un sostanziale allineamento rispetto alla tesi che occupa per tutti ampio spazio ed ha, con un'unica eccezione (6,2%) grande importanza. Tutte le altre aree occupano uno spazio inferiore rispetto all'importanza attribuita dai coordinatori. In particolare risulta la metodologia della ricerca alla quale è attribuita da tutti grande importanza mentre lo spazio che le è dedicato pare inferiore (molto o moltissimo 68,8%). Rispetto alle *transferable skills* la sfasatura è ancora più evidente: occupa molto spazio nel 25% dei casi anche se riveste molta o moltissima importanza per 8 coordinatori su 10. Il giudizio sulla formazione *on the job* risulta nel complesso meno polarizzato, forse anche a causa della profonda eterogeneità delle pratiche ad essa associate.

Se la riflessione sullo spazio occupato restituisce nel complesso un'immagine di dottorato nella quale il posto centrale è assegnato alla tesi e alla formazione alla metodologia, in termini di importanza attribuita emerge una situazione di maggiore equilibrio e avvaloramento di un'offerta integrata.



Graf. 4 - Spazio occupato nella formazione (%)



Graf. 5 - Importanza attribuita (%)

I dati raccolti offrono una ricostruzione, in termini macroscopici, dell'articolazione della formazione alla ricerca nel dottorato in ambito pedagogico. Occorrerebbero ulteriori indagini volte ad approfondire la notevole eterogeneità dei modelli formativi proposti anche acquisendo il

punto di vista dei diversi soggetti coinvolti (dottorandi, docenti, *stakeholders*); nondimeno è possibile sintetizzare alcuni aspetti principali.

La *tesi* si conferma l'attività portante anche se si stanno diffondendo, in coerenza con alcune sollecitazioni internazionali, modelli sequenziali che ne prevedono l'avvio al secondo anno.

La formazione alla *metodologia della ricerca* si declina secondo modalità molto differenziate, alcune volte includendo la formazione a metodi e tecniche di analisi, in altri casi mantenendosi a livelli sovraordinati. Da notare come questo ambito, che potrebbe essere fortemente caratterizzato dalla prospettiva epistemologica di appartenenza, assume invece una connotazione interdisciplinare.

La formazione alle *transferable skills* occupa spazio crescente e pare rivestire grande importanza mentre quella *on the job*, che diventa elemento qualificante nel dottorato industriale, è la più multiforme e quella che non pare ancora avere preso pienamente presa in tutti i contesti né convincere rispetto alla sua rilevanza all'interno dei percorsi.

4. Piste di sviluppo

La ricostruzione effettuata sollecita alcuni interrogativi che potrebbero animare il futuro dibattito sul tema.

In primo luogo l'eterogeneità interna a ciascun corso di dottorato, riconducibile alla formazione congiunta di *researching professionals* e *professional researchers*, ha in sé una serie di vantaggi ma richiede particolare accortezza. I trend dell'occupazione confermano che solo una quota residuale di dottori di ricerca entrerà nei ranghi accademici: è dunque lecito domandarsi se e come sarà possibile salvaguardare una formazione mirata a tale traguardo professionale che, per quanto minoritario, costituisce il bacino privilegiato per il ricambio generazionale di ciascuna comunità scientifica. In tale scenario, passare da un modello volto a formare esclusivamente i futuri ricercatori accademici (com'era nel passato) ad un altro in cui la formazione è rivolta a formare solo i *researching professional* sarebbe ugualmente dannoso.

La varietà della proposta riscontrata nei diversi corsi induce, in secondo luogo, ad interrogarsi in merito agli esiti e all'efficacia delle specifiche scelte formative effettuate (ore formazione strutturata, maggiore o minore spazio dedicato a competenze tecniche di ricerca, alle competenze tra-

sversali, alla sperimentazione di attività in contesti professionali...). Pur nella consapevolezza che spesso queste originano da ragioni contingenti di carattere normativo o amministrativo, la differenziazione rilevata conferma, al contempo, la possibilità di gestirle con un ampio margine di autonomia. Lunghi dall'auspicare una qualsivoglia uniformazione, che potrebbe rischiare di ingenerare un impoverimento dell'offerta, riprendendo una delle sollecitazioni provenienti dagli organismi sovranazionali (European Commission, 2011) potrebbe dunque essere utile incrementare i meccanismi di *quality assurance* dei vari percorsi. La mappatura effettuata può infatti essere utile per assumere consapevolezza della pluralità dell'offerta, per quanto interna ad un unico ambito disciplinare, ma non consente di esprimersi in merito alla qualità dei percorsi. Tale riflessione potrebbe utilmente essere riportata all'interno dei singoli dottorati: interrogarsi in merito all'efficienza e all'efficacia dei percorsi attivati uscendo dalla logica dell'adempimento formale ma assumendolo come occasione di ripensamento da parte della comunità accademica potrebbe configurarsi come un'importante leva strategica per il continuo miglioramento del dottorato di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- ADI (2019). *VIII Indagine ADI su Dottorato e Postdoc*, <https://dottorato.it/sites/default/files/survey/indagine-adi-2019.pdf> (ultima consultazione 19/02/2020).
- Anderson G. L. (2002). Reflecting on Research for Doctoral Students in Education. *Educational Researcher*, 31 (7): 22-25.
- Baldacci M. (2009). La formazione alla ricerca pedagogica. In P. Orefice, A. Cunti (eds.), *La formazione universitaria alla ricerca* (pp. 235-236). Milano: FrancoAngeli.
- Barbier J.M., Thievenaz J. (2013). *Le Travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan
- Bourner T., Bowden R., Laing S. (2001). Professional Doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26 (1): 65-83.
- Cambi F. (2009). L'Alta Formazione nelle scienze dell'educazione. In P. Orefice, A. Cunti (eds.), *La formazione universitaria alla ricerca* (pp. 103-109). Milano: FrancoAngeli.
- Clerc F. (2008). Formation à la recherche, Formation par la recherche. *Recherche et Formation*, 59: 5-10.
- Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson L. (2012). European Higher Education

- at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms. Springer: Dordrecht.
- Étienne R. (2008). «Professionalisation», «formation à et par la recherche». *Recherche et formation*, 59: 121-132.
- European Commission (2011). Principles for Innovative Doctoral Training https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf (ultima consultazione: 24/02/2020).
- Fiorucci M. (2014). Il profilo formativo dei dottori di ricerca. *Pedagogia Oggi*, 1, 11-20.
- Golde C.M., Walker G.E. (2006). *Envisioning the Future of Doctoral Education: preparing stewards of the discipline - Carnegie Essays on the Doctorate*. Jossey-Bass.
- Hauser L., Darrow R. (2013). Cultivating a Doctoral Community of Inquiry and Practice: Designing and Facilitating Discussion Board Online Learning Communities. *Education Leadership Review*, 14 (3): 29-46.
- ISTAT (2015). *Inserimento professionale dei dottori di ricerca. Anno 2014* <http://www.istat.it/it/archivio/145861> (ultima consultazione: 19/02/2020).
- Kehm B. (2010). The Future of the Bologna Process -The Bologna Process of the Future. *European Journal of Education*, 45 (4): 529-534.
- Lisimberti C. (2017a). La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills. In L. Ghirotto (ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna (pp. 52-61) (doi: 10.6092/unibo/amsacta/5526).
- Lisimberti C. (2017b). Transferable skills in a research context: un'indagine sulle attività formative per i dottorandi di ricerca nelle università italiane. *Formazione & Insegnamento*, XV: 489-497.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2014). Vie della formazione dottorale: ricerca accademica e alta professionalizzazione, *Pedagogia Oggi*, 1: 44-62.
- McCarty L. P., Ortloff D. H. (2004). Reforming the doctorate in education: Three conceptions. *Educational Perspectives*, 37 (2): 10-19.
- Medwell J., Wray D. (2014). Pre-service teachers undertaking classroom research: developing reflection and enquiry skills. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40 (1): 65-77.
- Mias C., Piaser A. (2015). La formation “à” et “par” la recherche: une voie de professionnalisation? Examen de représentations d'étudiants en master “Recherche”. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34: 53-74.
- Milani L. (2014). Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso. *METIS*, 1.
- Milani L. (2014b). Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei

- dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese. *Formazione, lavoro, persona*, IV (12): 95-104.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2015). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1: 143-156.
- Nerad M. (2006). Globalisation and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate in the Future. In M. Kiley, G. Mullins (eds.), *Quality in postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times. Part II* (pp. 5-12). Canberra: CEDAM.
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers*. OECD Publishing.
- Orefice P., Cunti A. (eds.) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice P., Del Gobbo G. (eds.) (2011). *Il terzo ciclo della formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Parry S. (2007). *Disciplines and Doctorates. Higher Education Dynamics*, vol. 16. Dordrecht: Springer.
- Raveleau B. (2017). Former à la méthodologie de la recherche en Sciences Humaines et Sociales: le cas des masters Universitaires Française. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (54): 1271-1312.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 17 (2), 342-354.